МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. П.Г.ДЕМИДОВА
РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ЯРОСЛАВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ЗВЕЗДЫ ЯРОСЛАВСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

(сборник к 60-летию Анатолия Викторовича Карпова)

ЯРОСЛАВЛЬ,
2016

ББК 88.4 + 53.57

УДК 159.99

Звезды Ярославской психологии. Сборник к 60-летию Анатолия Викторовича Карпова. Ярославль: РПО, ЯрГУ, 2016 – 284 с.

Редакционная коллегия

Ансимова Н.П., Журавлев А. Л., Кашапов С. М., Клюева Н. В., Козлов В. В., Мазилов В. А., Суботина Л. Ю., Фетискин Н. П., Шадриков В.Д.

Рецензенты:
член-корреспондент РАН,
доктор психологических наук, профессор Петренко В.Ф.
действительный член РАО
профессор Ермаков П.Н.

Сборник, посвященный 60-летию профессора А.В.Карпова включает избранные труды ведущих ученых Ярославской психологической школы.

Книга адресована психологам, студентам, аспирантам, преподавателям факультетов психологии вузов, специалистам в области психологической работы с населением.

© ЯрГУ им.П.Г.Демидова, 2016

©Коллектив авторов, 2016

©Козлов В.В., 2016

Оглавление

Выдающееся ученый и педагог – Карпов Анатолий Викторович
огия

Журавлев А. Л., Нестик Т. А., Юревич А. В.
Прогноз развития психологической науки и
Шадриков В. Д.
Мысль как предмет психологического исследования

Карпов В.В.
Научная организация труда и промышленная психол

Ансимова Н.П.

Деятельность по постановке учебных целей

Жедунова Л.Г.
Общепсихологическая концепция личностного кризиса.
практики к 2030 г.
Карпова Е.В.
Метасистемный анализ мотивации учебной деятельности
в структуре личности
Кашапов М.М.
Событийность педагогического мышления как акмеологическая основа социализации и профессионализации субъекта
Клюева Н.В.
Талант быть успешным
Козлов В.В.
Эволюционные тенденции предмета психологии
Конева Е.В. Пространство ситуаций проблемности в труде, познании и общении
Мазилов В.А.
Коммуникативная методология психологической науки: в поисках средств интеграции
Нижегородцева Н.В.
Реализация системогенетического подхода в исследовании учебной деятельности и готовности к обучению
Поварёнков Ю.П.
Периодизация профессионального становления личности:
полициклический подход.
Позняков В.П., Вавакина Т.С.
Доверие и ответственность в деловом партнерстве: ресурсно-ценностный подход
Симановский А.Э.
Творческая одаренность как предмет изучения психологии и педагогики
Субботина Л.Ю.
Психология безопасности как научная проблема
Фетискин Н.П.
Новообразования в структуре личностной направленности подростков с отклоняющимся поведением
Карпов А.В.
Категория сознания с позиций метасистемного подхода

Выдающееся ученый и педагог – Карпов Анатолий Викторович

Ярославская земля дала стране немало блестящих ученых - психологов, которые приумножили ее славу в этой сегодня популярной и значимой в мире сфере человеческого познания. Здесь родились, получили специальное образование или сложились как профессиональные психологи профессора: - Абрамова Г.С., Громыко Ю.В., Добрынин Н.Ф., Дружинин В.Н., Егоров Т.Г., Ерастов Н.П., Зубов И.О., Карпов В.В., Карпов А.В., Карпова Е.В., Клюева Н.В., Козлов В.В., Колбановский В.Н., Конева Е.В., Корнилов Ю.К., Ланда Л.Н., Лебедева Н.В., Мазилов В.А., Новиков В.В., Поваренков Ю.П., Поливанов М.Н., Симановский А.Э., Старовойтенко Е.Б., отец и сын Страховы И.В. и В.И., Субботина Л.Ю., Талызина Н.Ф., Урванцев Л.П., Ушинский К.Д., Ухтомский А.А., Фетискин Н.П., Филатов В.С., Филиппов А.В., Четвериков И.П., Шадриков В.Д., Шевчук В.Ф. На разных кафедрах в разные годы работали в ярославских вузах профессора: Абульханова - Славская К.А., Беляев Б.В., Брушлинский А.В., Волобуев П.Ю., Драпкина Е.С., Дьяков И.П., Знаков В.В., Роговин М.С., Рудик П.А., Смирнов В.Е., Шварц Л.М., Ярошевский М.Г. и некоторые другие.

Круг научных интересов ярославских психологов был и остается необычайно разноплановым и многоликим. И тем не менее, их всегда объединяла и до сих пор отличает от других одна общая черта, которую В.В.Новиков называл "совершенно нескрываемой прикладностью". Именно четкая практическая направленность, праксеологичность - "визитная карточка" ярославского психолога. Никому не уступая в теоретической тщательности и зрелости исследования, они с честью оказываются востребованными практикой. Так было, так есть и хочется надеяться, что эта ярославская традиция останется и впредь.

Любая научная школа сильна не только и не столько теоретической мощью, оригинальностью в прикладных исследованиях, а сколько своими лидерами, которые способны захватить и структурировать научное пространство. Если первые два качества – научная сила и кадровый потенциал были всегда отличительными чертами Ярославской школы, то третья переменная – экспансивность, редко проявлялась в характере школы до 90-ых годов прошлого столетия.

Именно в 90-ые годы на факультете психологии появился научный лидер особого масштаба, который начал расширять влияние Ярославской школы психологии за пределы не только региона, но и России – доктор психологических наук, профессор Анатолий Викторович Карпов.

Анатолий Викторович Карпов *(р. в 1956 г. в Ярославле)*, став в 1973 году студентом факультета психологии Ярославского государственного университета, жил кипучей и насыщенной студенческой жизнью того славного времени: спортивные мероприятия, субботники, собрания, студенческие тематические вечера («Юморина», КВН и многие другие). Особую увлеченность он проявлял к студенческим научным конференциям, успешное участие в которых стимулировало его к заинтересованному постижению психологической науки. Все его студенческие увлечения

(футбол, теннис, наука) объединяла одна страсть к борьбе и победе. В свои студенческие и аспирантские годы он успешно руководил СНО факультета психологии. Именно бойцовские качества (креативность, бескомпромиссность, увлеченность, изобретательность, отзывчивость, чувство юмора, целеустремленность, настойчивость, доброжелательность) стали фундаментом его жизненных, профессиональных и научных достижений.

В 1978 году он с отличием окончил факультет психологии и поступил в аспирантуру. Благодаря целенаправленной работе в 1980 году в Институте психологии РАН досрочно защитил кандидатскую диссертацию по теме: «Исследование деятельности человека-оператора в условиях информационного дефицита».

С 1981 года он возглавляет кафедру психологии труда и инженерной психологии. На основе творческого обобщения собственного педагогического опыта, а также опыта подготовки психологов в ЯрГУ А.В. Карпов разрабатывает качественно новую программу подготовки, предполагающую трехуровневую структуру высшего психологического образования: первые два курса – общая теоретическая подготовка психологов; третий курс – обучение по мега-специализации (знакомство студентов с основными курсами профилирующих кафедр); четвертый и пятый курсы – обучение студентов в рамках кафедральной специализации. Данная структура широко обсуждалась на проведенных под его руководством российских научно-методических конференциях; она получила одобрение и была рекомендована для широкого использования.

В 1992 году успешно защищает докторскую диссертацию в Институте психологии РАН на тему «Структурно-функциональная организация процессов принятия решения в трудовой деятельности» по специальности 19.00.03 «Психология труда; инженерная психология». В 1993 году получает звание профессора.

Он - руководитель разработки и внедрения новой специализации – «Организационная психология и менеджмент», позволяющей осуществлять подготовку по одной из наиболее остро востребованных профессий – менеджера по управлению персоналом. Разработка и внедрение данной специализации, а также вся учебная, учебно-методическая и организационная работа, проводимая им на факультете, на котором он стал в 2002 году деканом, получила широкое признание, объективным свидетельством чего явилось то, что факультет стал одним из победителей конкурса Института «Открытое Общество» (Фонд Сороса. Россия) в рамках Мегапроекта «Развитие образования в России». А.В. Карпов является также одним из основных разработчиков ФГОСа 3-го поколения для психологических факультетов. В дальнейшем основные идеи, апробированные в данной программе, были успешно реализованы в системе профессиональной подготовки бакалавров и магистров.

К своему Юбилею им пройден славный путь научных поисков и открытий: профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО. Научные труды А.В. Карпова - крупного отечественного ученого известны как в нашей стране, так и за рубежом. Благодаря своим незаурядным творческим способностям и необычайной трудоспособности он постоянно профессионально самосовершенствуется.

Из профессионально-важных качеств Анатолия Викторовича как руководителя, преподавателя и ученого студенты и коллеги отмечают, прежде всего, его широкую и глубокую эрудицию практически во всех областях психологической науки, умение увидеть, казалось бы, в рядовом научном факте возможности для развития и изучения больших исследовательских направлений. Для него наука начинается именно с глубокой интерпретации полученных эмпирических результатов, поэтому он мастерски владеет искусством объяснения и обобщения выявленных феноменов. А самое главное – он умеет доступно изложить и доходчиво донести до самой разной аудитории (студенты, практики, руководители) новейшие научные разработки.

В его публичных выступлениях на самых разных мероприятиях («День первокурсника», «День преподавателя», «День психолога» и др.) ярко проявляется его умение вызвать резонанс у слушателей. Для него характерно замечательное чувство аудитории, эмоциональная речь, обогащенная метафорами, греющими студенческую душу. На научных конференциях речь его не менее эмоциональна, с высоким академическим индексом информативности, логически стройная, структурированная. Такие научные доклады (естественно без бумажки), сделанные им, как правило, на пленарных заседаниях международных конференций в Институте психологии РАН, МГУ им. М.В. Ломоносова, Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и др. производили сильное впечатление и вызывали чувство гордости за нашу Ярославскую психологическую школу.

А.В. Карпов постоянно нацелен на разработку новых тенденций и перспективных направлений современной психологической науки. Разработанная им оригинальная психологическая концепция принятия решений явилась той своеобразной точкой отсчета, от которой пошло становление и дальнейшее развитие организационной психологии на факультете и за его пределами.

За серию работ по единой тематике «Теоретические и экспериментальные исследования высших психических функций» Президиум РАН присудил Анатолию Викторовичу престижную Премию имени С.Л.Рубинштейна по научным исследованиям в области психологии. Основным и наиболее общим итогом представляемого цикла исследований является разработка новой обобщающей психологической концепции метапроцессуальной организации психики и регуляции деятельности. Впервые дано комплексное раскрытие и объяснение базовых

закономерностей структурно-функциональной организации и динамики принципиально нового класса психологических образований – метакогнитивных и метарегулятивных процессов, а также осуществлен концептуальный синтез этих процессов со всеми другими классами психических образований.

Другим профессионально-важным качеством является его колоссальная научная любознательность и активность, умение сосредоточиться на проблеме, абсолютно невзирая на условия, в которых происходит творческий процесс, будь то привычное рабочее место или вагон электрички. Результат же этого говорит сам за себя. Он опубликовал более 700 научных работ (в том числе – 49 монографии, 8 статей, зарегистрированных в базе Scopus). А.В. Карпов – автор 30 учебников и учебных пособий. Среди них – «Психология менеджмента» (1999, 2001); «Общая психология» (2002, 2004); «Психология труда» (2004); «Политический менеджмент» (2004), «Технологии управления развитием персонала» (2016), имеющих грифы Министерства образования и науки РФ и УМО по психологическому образованию классических университетов России. Он – автор учебных пособий по основным психологическим дисциплинам университетской программы подготовки психологов и соавтор еще двух учебников по психологии для непсихологических факультетов (серия «Учебники нового века»). Ряд работ А.В. Карпова вошел в хрестоматии по психологическим дисциплинам. Под научной редакцией А.В. Карпова опубликовано более 60 сборников научных трудов международного, российского и регионального уровней. А.В. Карпов систематически публикует научные статьи в рецензируемых психологических журналах – в «Психологическом журнале», в «Вопросах психологии», в журналах «Прикладная психология», «Человеческий фактор» и др. Он является главным редактором ВАКовского журнала «Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия: Гуманитарные науки».

А.В. Карпов – успешный руководитель целого ряда научных грантов фондов Российской Академии наук и Министерства образования. Его руководство мега-проектом «Развитие высшего образования в России», финансируемого Фондом Дж. Сороса и институтом «Открытое общество», получило высокую оценку и признание в профессиональном сообществе. Под его руководством защищено более 40 кандидатских и 5 докторских диссертаций.

А.В. Карпов – высокопрофессиональный специалист, один из ведущих психологов страны, широко известный в кругах научной общественности своими трудами в таких приоритетных областях психологии как психологическая теория деятельности, когнитивная психология, психологическая теория принятия решений, а также исследованиями рефлексивных механизмов регуляции профессиональной деятельности. А.В. Карпов обосновал и концептуализировал новое направление психологических исследований – метакогнитивную психологию

деятельности, которая позволила синтезировать два важнейших направления современной психологии – когнитивную психологию и психологическую теорию деятельности. В русле основанного и разрабатываемого им направления он сформулировал и развил целый ряд оригинальных психологических концепций, получивших широкое признание научного сообщества. Это, в первую очередь, - общая теория принятия решения, впервые позволившая обобщить и объяснить базовые закономерности всех основных классов процессов принятия решения (индивидуальных, групповых, управленческих и др.); концепция интегральных психических процессов, в которой выявлен и изучен новый класс психических процессов – интегральные процессы; обобщающая психологическая теория деятельности, раскрывающая основные психологические механизмы структурно-уровневой организации деятельности и являющаяся наиболее полной, нежели все существовавшие ранее концепции деятельности; психологическая теория рефлексивной регуляции деятельности, а также концепция метакогнитивной организации деятельности, поведения и общения. Особое место во всех этих концепциях уделено изучению одного из наиболее сложных и одновременно – ответственных, перспективных типов профессиональной деятельности – управленческой, организационной, в результате чего им предложена новая, оригинальная концепция – трансформационная концепция менеджмента.

Интенсивное развитие указанных концепций в трудах А.В. Карпова и его учеников характеризуется единством методологических оснований и теоретических подходов, четкой организационной и институциональной оформленностью, что объективно свидетельствует о вполне сложившейся оригинальной научной школе, основанной и возглавляемой им. По итогам Президентского конкурса (2006 г.) научная школа под руководством А.В.Карпова признана лучшей в России. Научные труды А.В. Карпова широко цитируются в научной литературе, а предложенная им общая теория принятия решения является самой цитируемой в данной области психологии. В настоящее время научные исследования А.В. Карпова направлены на изучение качественно нового класса процессов психики – метакогнитивных и метарегулятивных процессов, в результате чего им, в частности, разработана обобщающая концепция структурно-уровневой организации системы психических процессов. В рамках этих исследований им разработан и обоснован принципиально новый методологический подход к изучению психических явлений - метасистемный подход, существенно углубляющий фундаментальный принцип научного познания - принцип системности.

Проводимые им исследования посвящены анализу соотношения рефлексии и сознания человека. Он сформулировал новый структурно-полипроцессуальный подход к раскрытию психологической природы рефлексии. С позиций данного подхода предложено решение некоторых актуальных проблем психологии сознания. А.В. Карпов, разрабатывая метасистемный подход к современному пониманию системы сознания,

аргументировано обосновал, что сознание представляет собой специфический тип системных образований – систему со встроенным метаситемным уровнем. Обобщение многолетнего цикла системных исследований в данной научной области представлено в монографии А.В. Карпова «Психология сознания», которая была признана на состоявшемся в Москве съезде Российского психологического общества лучшей книгой по психологии.

Кроме того, в течение длительного времени А.В. Карпов руководил научно-исследовательскими разработками по специальной тематике, связанной с повышением обороноспособности страны. Все проводимые им научные исследования и разработки, наряду с высоким теоретическим уровнем, характеризуются и ярко выраженной практической направленностью, подтверждением чего является существенный экономический и гуманитарный эффект от внедрения их результатов.

Очень символично, что Юбилей А.В. Карпова практически совпал по времени с выходом в свет новой его крупной научной работы - монографии «Психология деятельности». Она представляет собой капитальный научный труд, посвященный центральной проблеме психологии – проблеме деятельности. Этот крупный издательский проект включает в себя пять томов и практически не имеет аналогов в отечественной литературе по масштабу решаемых проблем, комплексности раскрытия проблемы деятельности и объему новых данных об основных психологических закономерностях организации деятельности. В монографии сформулирована и развита принципиально новая - обобщающая психологическая теория деятельности.

А.В. Карпов активно участвует в организации и проведении общепризнанных и авторитетных в научном сообществе российских и международных конференций, конгрессов и съездов. Он руководил подготовкой ряда научных мероприятий в контексте проведения II-го съезда Российского психологического общества в Ярославле. Он успешно сочетает научную и педагогическую деятельность: ведет все виды учебных занятий в вузе, а также оказывает консультативную помощь в их организации и проведении преподавателям других вузов региона и страны.

А.В. Карпов был председателем докторского диссертационного совета ЯрГУ, членом докторского совета ЯГПУ; являлся также членом докторского совета Института психологии РАН (2000-2002 гг.). В настоящее время он – член Экспертного совета ВАК РФ. Длительное время (1995-2016 гг.) он являлся членом Экспертного совета Российского гуманитарного научного фонда. В настоящее время он – член Экспертного совета Российского фонда фундаментальных исследований. А.В. Карпов – член Ученого Совета ЯрГУ, председатель совета факультета психологии. Он является руководителем Научно-образовательного центра (НОЦ) «Психология системогенеза учебной и профессиональной деятельности», руководителем методологического

семинара при докторском диссертационном совете ЯрГУ. Является членом Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ.

А.В. Карпов трижды подряд побеждал в конкурсе «Лучший ученый ЯрГУ» (1999, 2002, 2005 гг.), а также в конкурсе «Лучший методист ЯрГУ» (2001, 2005 гг.). Возглавляемый им факультет в течение последних пятнадцати лет неизменно занимает призовые места по научной работе в университете.

Объективным подтверждением высокого качества научных исследований А.В. Карпова и возглавляемой им научной школы выступает и тот факт, что в течение длительного времени он является победителем конкурсов грантов ведущих научных фондов страны: РГНФ (16 проектов); РФФИ (10 проектов); Министерства образования и науки (4 проекта); Института «Открытое Общество» (5 проектов), а также конкурса грантов Президента РФ для ведущих научных школ (3 проекта). Кроме того, он был руководителем нескольких проектов в рамках Федеральной целевой программой «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки». С 2012 года под его руководством подготовлены результаты интеллектуальной деятельности (РИДы) - База данных "Авторские методики диагностики адаптивности", свидетельство № 2014620069 от 09.01.2014, в составе коллектива авторов - База данных "Психологическая адаптация. Диагностические методики", свидетельство № 2014620070 от 09.01.2014, в составе коллектива авторов.

Под руководством А.В. Карпова подготовлено 42 кандидатов и 5 доктора психологических наук (работа над еще одной докторской диссертацией под его руководством завершается в настоящее время). Сейчас он руководит подготовкой 8 аспирантов. Под его руководством успешно защищено свыше 150 дипломных работ.

Научная и педагогическая деятельность А.В. Карпова получила высокую оценку не только в кругах научной общественности, но и на уровне государственных организаций. Анатолий Викторович неоднократно был победителем конкурсов разного уровня – от областного до российского. И как закономерный результат его научной и педагогической деятельности - присвоение ему звания «Заслуженный работник высшего образования Российской Федерации» и «Заслуженный деятель науки Российской Федерации». Он награжден медалью «За заслуги в науке. Человеческий фактор» (2003 г.), юбилейной медалью «200 лет внутренним войскам МВД России» (апрель, 2014) и грамотами: Министерства науки и образования РФ; трижды – Почетными грамотами Губернатора Ярославской области «За заслуги в научной и педагогической деятельности»; имеет более 30 благодарностей руководства университета; имеет звание «Почетный преподаватель ЯрГУ». Неоднократно становился победителем и лауреатом в национальном психологическом конкурсе «Золотая психея».

Он – действительный член Российской Академии гуманитарных наук, академик Международной Академии наук высшей школы, Международной Академии психологических наук, Балтийской педагогической Академии. Он награжден Почетным знаком Губернатора Ярославской области «За заслуги в науке» (2004 г.). Является победителем областных конкурсов на лучшую научную работу в 2002 и в 2005 гг. Дважды являлся стипендиатом Президента РФ (1998-2000; 2001-2003 гг.).

Нам повезло сотрудничать с Анатолием Викторовичем в контексте проектной деятельности: Проект МО РФ «Профессиональный стандарт педагогической деятельности» (Разработан по государственному контракту № 11 243 от 11.09.2006); Проект МО РФ «Разработка профессионального стандарта педагогической деятельности с участием профессиональных объединений» (2006 г.); Проект МО РФ «Разработка методических основ для обеспечения оценки уровня квалификации педагогических кадров на основе профессионального стандарта педагогической деятельности» (2007 г). Повезло в том смысле, что можно было многому поучиться: как организовывать процесс подачи заявки (четкие, отточенные формулировки технических заданий и других проектных позиций); как контролировать ход выполнения исследовательской программы по полученному гранту; написание содержательного отчета, в котором ни одного лишнего слова. Читая такие лаконичные и очень емкие в информационном плане отчеты, невольно слышишь голос автора. Это свидетельствует о том, что проектная деятельность является для А.В. Карпова не самоцелью (например, получение денег), а средством внесения в науку весомого вклада.

Признанием вклада А.В. Карпова в развитие психологической науки и психологического образования должно рассматриваться и то, что он является членом Президиума Российского Психологического общества и членом Президиума УМО по психологии классических университетов России. Он является председателем Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, вице-президентом Международной Академии психологических наук, председателем Ярославского отделения Федерации психологов образования России и председателем Ярославского отделения Межрегиональной эргономической ассоциации.

Недаром у него одно из любимых заботливых обращений-напутствий на первой встрече со студентами: «Инвестируйте свои силы, время, способности в науку! И вы получите огромное удовольствие от своих научных изысканий!».

Подводя итоги впечатляющих академических и личностных достижений Анатолия Викторовича, невольно задаешься вопросом: откуда он берет силы, где источник его плодотворных научных вдохновений?

На наш взгляд, главный ресурс – это его любовь к психологии, к научному познанию. Не менее важным является другой ресурс – это его выдающиеся Учителя с большой буквы – профессора факультета психологии

ЯрГУ: Владимир Дмитриевич Шадриков, Михаил Семенович Роговин, Николай Павлович Ерастов, Юрий Константинович Корнилов, Анатолий Лактионович Журавлев, Николай Петрович Фетискин, Леонид Петрович Урванцев, которые помогли студенту раскрыть в себе творческий потенциал и успешно его реализовать.

Огромная роль в его выдающихся свершениях, безусловно, принадлежит семье. Жена – Елена Викторовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Сын – Александр Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии. Кроме того, Анатолий Викторович получил богатое интеллектуальное семейное наследие. Его отец - Виктор Васильевич – кандидат психологических наук, доцент, был ректором ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. В.В. Карпов – один из основателей Ярославской психологической школы. Именно семья помогла профессионально самоопределиться и сделать личностно зрелый выбор. Анатолий Викторович очень бережно и заботливо относился к своим родителям. Вспоминается такой случай из студенческой жизни. В апреле 1977 года делегация (В. Дружинин, А. Карпов, Н. Лысанова, С.Кашапов) впервые в истории факультета участвовали в работе студенческой конференции в МГУ им. М.В. Ломоносова. Доклад А.Карпова был признан лучшим. Однако он не стал оставаться на награждения (почетные грамоты и дипломы вручал академик А.Н. Леонтьев – декан факультета психологии), а быстро уехал домой к заболевшей матери.

Особенность существования школы в психологии заключается в том, что появляется похожий способ рефлексии предмета науки, который допускает выводимое путем умозаключений понимание феноменологии психического. Более того, жизнь в пространстве школы предполагает понимание на уровне взаимного душевного проникновения и сопереживания. Именно в этот момент возникает научная школа, живущая в едином смысловом пространстве, реализующая канон Соломона «Взаимная поддержка». Научная школа это то пространство Разума, где ученые, начиная от студента до профессора, имеют общую почву воспоминаний, традиций, мифов, историй, представлений, теорий и концепций, служащей основанием для понимания и чувства общности.

Все, кто участвует в этом сборнике, знают Анатолия Викторовича многие десятилетия. Во многих смыслах мы – спутники жизни, сопровождающие его с юности – с 70-ых годов.

В 2016 году Анатолию Викторовичу Карпову исполняется 60 лет.

От всей души поздравляем Анатолия Викторовича со славным юбилеем! Желаем ему крепкого здоровья и дальнейшего творческого процветания!

Редколлегия

ПРОГНОЗ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ К 2030 г.[1]

Журавлев А. Л., Нестик Т. А., Юревич А. В.

В статье обосновывается необходимость прогнозов развития психологической науки и практики с целью выработки адекватной научной политики в этой дисциплинарной сфере, подготовки к изменениям, которые приращение психологического знания может вызвать в обществе, формирования наиболее оптимальных стратегий развития современной психологии. Приводятся и анализируются результаты экспертного опроса, проведенного Институтом психологии РАН в 2015 г. и направленного на выявление мнений 50 экспертов о том, какими станут психологическая наука и практика в нашей стране и в мире к 2030 г. На основе результатов выполненного исследования выстраивается образ будущего психологической науки и практики в нашей стране и в мире.

Ключевые слова: тенденция развития, психологическая наука и практики, прогноз, экспертный опрос, будущее психологии.

The article substantiates the need of psychological science and practice development forecasts to elaborate the adequate scientific policy in this domain, prepare for the changes which may be engendered in the society by the growth of psychological knowledge and work out the best strategies of the development of psychology. The results of expert poll accomplished by the Institute of psychology in 2015 and directed to revealing the opinions of 50 experts about the state of psychological science and practice in our country and in the world by 2030 are presented and discussed. On the background of the expert poll the image of the psychological science future in our country and in the world is built.

Key words: tendencies of development, psychological science and practice, forecast, expert poll, future of psychology.

Построение прогнозов развития науки и технологий стало одним из ключевых элементов научной политики как за рубежом[16; 18; 20; и др.], так и в нашей стране [8; 9; и др.], несмотря на трудности прогнозирования, невозможности учесть все множество влияющих на это развитие факторов и другие проблемы. Прогнозы охватывают как *социально-организационный контекст* развития науки - эволюцию форм ее организации и др., так и ее *когнитивный контекст* – развитие научного знания. При этом б*о*льшая часть прогнозов относится к науке *в целом*, заметно меньшее внимание уделяется прогнозированию конкретных научных дисциплин, в том числе и психологии. Вместе с тем прогнозы ее развития необходимы – и для выработки адекватной научной политики в этой дисциплинарной сфере, и для подготовки к изменениям, которые может вызвать в обществе

[1] Статья подготовлена при поддержке РНФ, грант № 14-18-0327.

приращение психологического знания, и для формирования наиболее оптимальных стратегий ее развития.

С целью разработки такого прогноза Институт психологии РАН провел *экспертный опрос*, направленный на выявление мнений специалистов о том, какими станут психологическая наука и практика в нашей стране и в мире к 2030 г. К опросу было привлечено 50 экспертов из России и других постсоветских стран. В качестве экспертов выступали психологи, имеющие ученую степень доктора или кандидата наук и обязательно обладающие достаточным опытом исследовательской и/или практической деятельности. Опрос проводился в форме анкеты, которая включала 14 закрытых и 6 открытых вопросов. Ответы респондентов на закрытые вопросы представлены на рисунке 1.

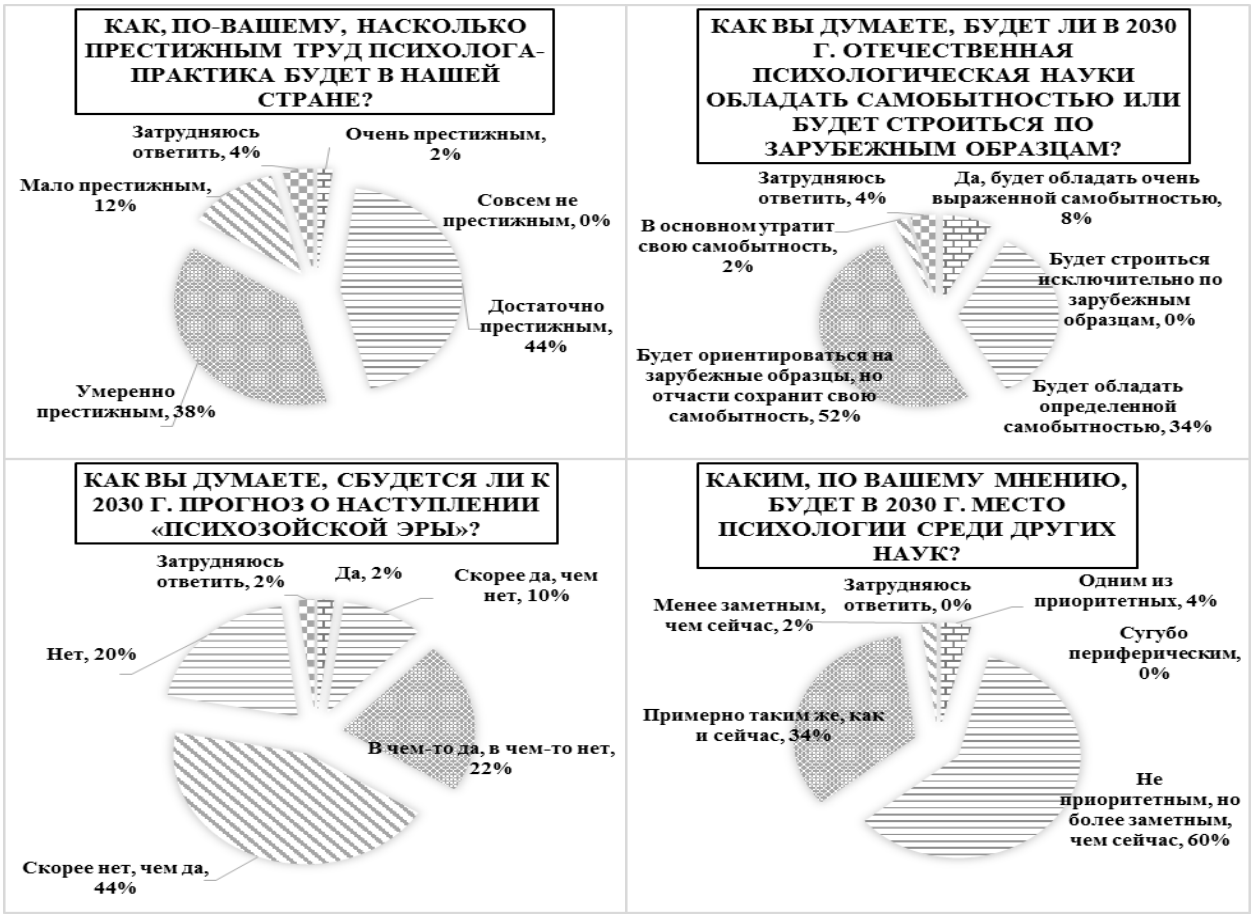


Рис. 1. Распределение ответов на закрытые вопросы относительно будущего психологической науки и практики

Представления экспертов о состоянии психологической науки и практики в 2030 г.

На вопрос о том, будет ли к 2030 г. в психологической науке выработана единая парадигма или эта наука останется мультипарадигмальной, 46 % респондентов ответили, что она безусловно останется мультпарадигмальной, 38% выбрали более мягкий вариант ответа – что она *скорее* останется мультипарадигмальной, 14% высказались за то, что единая парадигма будет

выработана, но частные парадигмы останутся влиятельными, 2% затруднились ответить и никто не выбрал варианты ответа «Да, будет выработана» и «Скорее будет выработана, чем нет». Таким образом, давняя мечта некоторой части психологов – о единой парадигме, которая покончит с изобилием психологических школ и научных направлений, вырабатывающих разнообразные и «несоизмеримые» (в терминах Т. Куна) друг с другом понимания и объяснения психологической реальности, по мнению основной части опрошенных, к 2030 г. не сбудется.

Вместе с тем, несмотря на формализованный характер данного вопроса, он вызывал неформализованные комментарии. Например, такой: «введение идеи мультипарадигмальности (взамен фиксации кризиса дезинтеграции психологии) является скорее политическим (идеологическим) и связано с доктриной политического плюрализма и либерализма (основанного на идее «рыночной конкуренции»), навязанного РФ прозападными силами. Роль последних в условиях рыночных санкций не только в РФ, но и в Евразии в целом будет неизбежно уменьшаться! (Кому нужен рынок и вся эта идеология, если рынок бьет по нам?)».

Как можно видеть, формулировка чисто когнитивных проблем психологической науки тоже вызывает социальные, в том числе политические и идеологические, ассоциации.

На вопрос о том, каким будет в данном горизонте прогнозирования соотношение доминирующих в настоящее время в психологии – *естественно-научной и гуманитарной* – парадигм, бо́льшая часть респондентов – 66 % – высказалась за приблизительный паритет этих парадигм, 16 % отдали предпочтение гуманитарной парадигме, которая, по их мнению, будет в целом доминировать, 12 % – естественнонаучной парадигме, 2 % высказались за то, что за гуманитарной парадигмой будет полный приоритет, 4 % затруднились ответить, и никто из опрошенных не отдал полного приоритета естественно-научной парадигме. Таким образом, на фоне преобладания представления о приблизительной паритетности парадигм, в условиях отдания предпочтения одной из них гуманитарная парадигма выглядит несколько более приоритетной. Впрочем, на выбор подобной приоритетности могло оказать влияние то обстоятельство, в рамках какой из парадигм работают опрошенные эксперты.

Отвечая на вопрос о том, будет ли к тому времени преодолен раскол («схизис» в терминах Ф.Е. Василюка) между *исследовательской и практической психологией*, традиционно воспринимаемый как одна из наиболее острых когнитивных и социальных проблем психологической науки [1], основная часть респондентов склонилась к наиболее осторожным вариантам ответа: 30 % ответили, что он скорее не будет преодолен, 26 % – что в чем-то будет, а в чем-то нет. 24 % опрошенных уверенно ответили, что этот раскол не будет преодолен, 4 % – что он преодолен будет, 16 % – что он скорее будет преодолен, чем не будет. Общее же количество – 46 % – имеющих надежду как минимум на частичное преодоление «схизиса» позволяет полагать, что определенные перспективы в этом плане имеются.

По поводу того, в какой мере *психологи-исследователи* будут востребованы в *мире* в 2030 г., 38 % опрошенных сочли, что примерно в той же мере, как и сейчас, и изменений в данном плане не произойдет. Однако основная часть респондентов – 56 % – считают, что они будут востребованы больше: 22 % – что значительно больше, чем сейчас, 34 % – что несколько больше. Пессимистов в данном плане существенно меньше: 4 % опрошенных считают, что психологи-исследователи будут востребованы значительно меньше, чем сейчас, 2 % - что несколько меньше.

По поводу востребованности в 2030 г. *психологов-исследователей* нашим *российским обществом* распределение ответов похожее: 30% экспертов считают, что исследователи будут востребованы примерно в той же мере, как и сейчас, 30 % - что несколько больше, чем сейчас, 14% - что значительно больше, 14% - что несколько меньше, чем сейчас, 6 % - что значительно меньше, и 6% затруднились с ответом.

В то же время можно видеть, что оптимизм в отношении востребованности психологов-исследователей в мире несколько больший, чем по поводу их востребованности в нашей стране: считают, что они будут востребованы значительно больше, чем сейчас, соответственно 22% и 14%, что несколько больше, чем сейчас, соответственно 34% и 30%. А пессимизм, напротив, больше выражен в «российском варианте»: что они будут востребованы несколько меньше, чем сейчас, считают соответственно 14 % и 2%, что значительно меньше – соответственно 6% и %. Отметим и то, что 6% респондентов затруднились предсказать востребованность психологов-исследователей в России, и ни один не затруднился это сделать применительно к миру, что, по всей видимости, вписывается в известную формулу: «В России даже прошлое непредсказуемо» (что уж говорить о будущем!?). Некоторая асимметрия ответов на два эти вопроса, видимо, связана и с пессимистическими ожиданиями опрошенных относительно будущего российской науки, в том числе и науки психологической.

По поводу востребованности в 2030 г. *психологов-практиков* в *мире* явно преобладают оптимистические оценки: основная часть – 56% – опрошенных полагает, что они будут востребованы несколько больше, чем сейчас, 22 % – что значительно больше, тоже – 22 % – что примерно так же, как сейчас. И ни один из опрошенных не высказался за то, что они будут востребованы несколько меньше или значительно меньше.

Интересно сопоставить представления респондентов о востребованности *в мире* в 2030 г. психологов-исследователей и психологов-практиков. Одинаковое количество – 22% – опрошенных полагают, что и те, и другие будут востребованы значительно больше, чем сейчас. Зато существенно больше респондентов, соответственно 56 % и 34 %, считают, что психологи-практики будут востребованы несколько больше. Считающих, что востребованность сохранится на нынешнем уровне, соответственно 22% и 38%. Никто из респондентов не считает, что психологи-практики будут востребованы несколько меньше, в то время как в отношении психологов-исследователей таких мнений соответственно 2% и 4%. То есть налицо

доминирование представления о том, что психологи-практики будут востребованы в мире в 2030 г. больше, чем психологи-исследователи, и это вписывается в современные тенденции развития двух основных областей психологии (например, в предостережение о том, что если нынешние тенденции сохранятся, то «мы будем вскоре иметь психологию без науки»). Впрочем, для столь пессимистичного предостережения мнения респондентов о высокой востребованности и психологов-исследователей не дают оснований.

По поводу востребованности психологов-практиков нашим *российским обществом* больше всего респондентов – 48 % – считают, что они будут востребованы несколько больше, чем сейчас, 16 % – что значительно больше, 28 % – что примерно на том же уровне, что и сейчас, никто не полагает, что они будут востребованы несколько меньше или значительно меньше, и 8 % затруднились с ответом.

Полученные данные свидетельствуют о том, что, по прогнозу респондентов, психологи-практики в 2030 г. в нашей стране будут востребованы меньше, чем в мире: считающих, что они будут востребованы значительно больше, чем сейчас, соответственно 16 % и 22 %, что они будут востребованы несколько больше, соответственно 48 % и 56 %, что они будут востребованы примерно на том же уровне, соответственно 28 % и 22 % . И ни один из респондентов не затруднился дать ответ в отношении востребованности психологов-практиков в мире, в то время как в отношении нашего российского общества таковых оказалось 8 %, вновь подтверждая трудности прогнозирования относящегося к нашей стране. То есть, опираясь на мнения опрошенных, можно предсказать бóльшую востребованность в 2030 г. психологов-практиков в мире, чем в нашей стране. В то же время следует признать достаточную неопределенность понятия «мир», и, по всей видимости, отвечая на содержащие его вопросы, респонденты имели в виду западные страны.

Стоит соотнести и ответы респондентов на вопросы о потенциальной востребованности в нашей стране психологов-практиков и психологов-исследователей. Тут респонденты отдают заметное предпочтение психологам-практикам: считающих, что соответствующие категории психологов будут востребованы значительно больше, чем сейчас, соответственно 16 % и 14 %, что несколько больше, соответственно 48 % и 30 %, что примерно так же, как сейчас, соответственно 28 % и 30 %, что несколько меньше – 0 % и 14 %, что значительно меньше – 0 % и 6 %. То есть в целом, по мнению респондентов, психологи-практики в 2030 г. будут в нашей стране востребованы больше, чем психологи-исследователи, что в общем согласуется с мнением опрошенных об относительной востребованности двух категорий психологов в мире, а также с тем, что обе категории будут востребованы в нашей стране меньше, чем в мире.

В отношении престижности труда *психолога-исследователя* в *мире* в 2030 г. преобладают умеренно оптимистичные позиции: 44 % опрошенных полагают, что он будет достаточно престижным, 42 % – что он будет

умеренно престижным, 10 % - что он будет очень престижным, и 4 % – что он будет мало престижным. Очевидно, рефлексируемые респондентами тенденции не дают основания для большего оптимизма.

Еще более умеренный оптимизм проявляется в отношении престижности труда *психолога-исследователя* в *нашей стране*: 52 % считают, что он будет у нас умеренно престижным, 28 % – что он будет достаточно престижным, 10 % - что он будет мало престижным, 4 % – что он будет совсем не престижным, 6 % респондентов затруднились с ответом, и никто из опрошенных не высказался за то, что он будет очень престижным.

Таким образом, опрошенные выражают заметно больший оптимизм в отношении труда психолога-исследователя в мире, чем в нашей стране: прогнозируют ему быть очень престижным соответственно 10 % и 0 %, достаточно престижным – 44 % и 28 %, умеренно престижным – 42 % и 52 %, мало престижным – 4 % и 10 %, совсем не престижным – 0 % и 4 %. И вновь, как и в описанных выше случаях, обнаруживаются респонденты, которые затрудняются дать прогноз относительно нашей страны, в то время как прогноз в отношении ситуации в мире не вызывает у них затруднений. В общем, проявляется ситуация, аналогичная описанный выше в отношении *востребованности* психологов-исследователей.

В связи с престижностью труда *психолога-практика* в *мире* в 2030 г. основная часть – 62 % – респондентов считают, что он будет достаточно престижным, 24 % – что он будет умеренно престижным, 10 % – что он будет очень престижным, и 4 % – что он будет мало престижным. То есть умеренный оптимизм доминирует и в данном случае, но все же в большей степени, чем в отношении труда психолога-исследователя: то, что труд соответствующих категорий психологов будет очень престижным в мире, считают одинаковое количество респондентов – по 10 %, что он будет мало престижным, – тоже одинаковое количество – по 4 %, зато большее количество опрошенных считают, что труд психолога-практика будет достаточно престижным – соответственно 62 % и 44 %, и меньшее, что он будет умеренно престижным – 24 % и 42 %.

По поводу престижности труда *психолога-практика* в *нашей стране* в 2030 г. 44 % опрошенных считают, что он будет достаточно престижным, 38 % - что он будет умеренно престижным, 12 % – что будет мало престижным, 2 % – что он будет очень престижным и 4 % затруднились с ответом.

Оптимизм в отношении психологов-практиков в данном случае выражен больше, чем в отношении психологов-исследователей: соответственно 44 % и 28 % считают, что он будет достаточно престижным, 38 % и 52 % – что он будет умеренно престижным, 0 % и 4 % – что он будет совсем не престижным, и лишь в отношении малой престижности чуть больший пессимизм выражен по поводу психологов-практиков – соответственно 12 % и 10 %. То есть, по мнению респондентов, хотя неплохие перспективы имеют в будущем и психологи-практики, и психологи-исследователи, все же лучшими перспективами обладают первые.

При этом перспективы психологов-практиков в мире видятся респондентам лучшими, чем их перспективы в нашей стране: очень престижным их труд представляется соответственно 10 % и 2 % опрошенных, достаточно престижным – соответственно 62 % и 44 %, умеренно престижным – 24 % и 38 %, мало престижным – 4 % и 12 %, и вновь затруднения в прогнозе развития психологов-практиков проявляются только в связи с нашей страной. Снова можно констатировать сходство установленной картины с той, которая проявилась в отношении востребованности психологов в будущем в нашей стране и в мире, а также подобие в отношении будущего престижа труда психологов-исследователей.

Интересным и достаточно болезненным (особенно в последние годы – в связи с практикой международного цитирования и т. п.) для отечественной психологии представляется вопрос о том, будет ли к 2030 г. отечественная психологическая наука обладать самобытностью или же будет строиться по западным образцам. Основная часть опрошенных – 52 % – полагает, что она будет ориентироваться на западные образцы, но отчасти сохранит свою самобытность (выбор соответствующего варианта ответа, очевидно, означает их согласие с тем, что она такой самобытностью все-таки обладает), 34 % – что она будет обладать определенной самобытностью, 8 % - что она будет обладать очень выраженной самобытностью, 2 % – что она в основном утратит свою самобытность, и 4 % респондентов затруднились с ответом. То есть, по мнению большинства опрошенных экспертов, самобытность отечественной психологической науки, которой она обладает в настоящее время, в какой-то мере сохранится, но при этом будет сочетаться с ориентацией на западные образцы. Более радикальные варианты прогноза – о том, что она будет обладать очень выраженной самобытностью, и о том, что она эту самобытность в основном утратит, имеют существенно меньшее число сторонников.

Заслуживает внимания и комментарий одного из респондентов к данному вопросу: «Если это наука, то она интернациональна. Самобытность в чем?». Очевидно, в данном случае проявилась достаточно известная в науковедении позиция, согласно которой интернациональность науки, задаваемая интернациональностью ее объекта (например, тем обстоятельством, что, скажем, закон всемирного тяготения одинаково проявляется и в России, и в США, и в других странах),означает, что наука разных стран не может иметь своих национальных особенностей, что опровергается и всем опытом развития науки, и достаточно убедительными науковедческими аргументами. Но данная позиция тоже имеет немало сторонников, как показывает проведенный опрос, имеющихся и в профессиональном психологическом сообществе.

На вопрос, сформулированный в метафорической форме, – о том, сбудется ли к 2030 г. прогноз о наступлении «психозойской эры» (термин В. И. Вернадского), означающий первостепенную роль психологической науки и практики в жизни общества, лишь 2 % опрошенных ответили утвердительно, 20 % дали столь же категоричный отрицательный ответ,

основная же часть респондентов выбрала более умеренные варианты ответа: скорее нет, чем да, – 44 %, скорее да, но в чем-то нет, – 22 %, скорее да, чем нет, – 10 %, и 2 % затруднились с ответом. В общем, ответы респондентов продемонстрировали, что подобная оптимистичная для психологии перспектива, хотя и не высоко вероятна, но небезосновательна.

По поводу места, которое будет занимать психология в системе других наук в 2030 г., тоже возобладали варианты, оптимистичные для нее: 60 % опрошенных высказались за то, что ее место будет не приоритетным, но более заметным, чем сейчас, 4 % - за то, что оно будет одним из приоритетных, 2 % - за то, что оно станет еще менее заметным, чем сейчас, и 34 % - за то, что оно останется примерно таким же, как сейчас. То есть по поводу места психологии среди других наук, как и во многих других случаях, возобладал умеренный оптимизм.

Мнения экспертов о приоритетных направлениях психологических исследований в 2030 г.

По мнению участников опроса, в 2030 г. будут активно развиваться направления исследований, *связанные с интеграцией гуманитарного знания с естественными науками*: когнитивная наука (наибольшая доля всех ответов на этот вопрос – 11 %), нейронауки, психофизиология, психогенетика и эволюционная психология (см. таблицу 1). Сохранится актуальность традиционных направлений психологии: психологии личности, клинической психологии и психотерапии, а также социальной психологии, особенно тех ее отраслей, которые связаны с управлением, организационной, экономической и политической психологией, макропсихологией и управлением массовым сознанием. Среди приоритетных направлений особое место будут занимать, с одной стороны, психология безопасности, терроризма и катастроф, военная психология, а с другой (о чем свидетельствуют и сегодня интенсивно развивающиеся направления исследований [10; 11; 13] – психология нравственности и духовности, а также позитивная психология. Возрастет ориентация на учет культурных и языковых факторов сознания и поведения личности: культурно-историческая психология, кросс-культурная психология, использование качественных методов исследования, применение психолингвистических и психосемантических подходов.

Среди *принципиально новых направлений исследований* большинство экспертов указывает на проблемы, связанные с развитием IT-технологий (23 % всех ответов): психологию социальных сетей, виртуальной реальности и нейроинтерфейсов человека и компьютера, искусственного интеллекта, психологию людей-киборгов, людей с имплантированными ложными воспоминаниями и т.п. (см. таблицу 2).

По мнению опрошенных экспертов-психологов, следует ожидать интеграции традиционных психологических направлений с когнитивными исследованиями, нейронауками и эволюционной психологией. На основе достижений медицины, генетики и психофармакологии будет развиваться

психология генной инженерии, психология программируемой одаренности и творчества.

С одной стороны, в условиях ускоряющихся изменений и высокой неопределенности будут востребованы психологические технологии работы с *ценностно-смысловой сферой личности* и жизненными сценариями. Так, будет формироваться психология моделирования жизненного пути личности и разрешения трудных ситуаций (в том числе, на основе игровых сценариев). Можно ожидать развития психологии личностных смыслов и духовности, включая психологию религиозных, эзотерических и других практик развития. С другой стороны, развитие коммуникационных технологий и опора на большие данные позволят не только проводить дистанционную психологическую диагностику, но и еще более эффективно манипулировать массовым сознанием. Эксперты ожидают развития *макропсихологии* как прикладной науки о воздействии на массовое сознание и поведение [5].

Старение населения и трансформация института семьи создадут масштабные социальные проблемы, над которыми будут работать психологи. Потребуется профессиональная помощь незащищенным категориям населения, прежде всего, пожилым людям, а также специальные программы для детей из разных категорий семей.

Сложность стоящих перед психологами практических проблем, а также внутренняя логика развития науки будет подталкивать исследователей к поиску своего рода «большой теории» в психологии (проработка парадигмальных основ существующих направлений, общая теория и методология прикладной психологии, системные исследования практической работы психолога с академических позиций) и др.

Описывая *области практики, в которых психология найдет применение*, эксперты чаще всего выделяли образовательные технологии (около 20 % всех ответов), в том числе экспертиза и проектирование образовательных программ для взрослых, индивидуализированное дистанционное образование. На втором месте по значимости - сфера организационной психологии и управления человеческими ресурсами, политическая пропаганда и массовые коммуникации, а также тесно связанная с этими двумя областями деятельности экспертиза и участие в разработке правительственных решений (см. таблицу 3).

По мнению экспертов, во все более усложняющемся мире будет давать о себе знать «синдром потери смысла жизни», а также потребность личности в новых основаниях для самоидентификации. Практически востребованными будут психологическое консультирование и психотерапия, психология здравоохранения, психологическая коррекция социального поведения, обеспечение безопасности и выживание в экстремальных ситуациях (профилактика экстремизма и терроризма, разработка программ по психологии информационной безопасности, психология катастроф и др.).

Психологические исследования будут широко использоваться при разработке новых технологий (например, носимых гаджетов, устройств с интерфейсом «мозг-компьютер» и т.п.). В связи с ростом вынужденной

миграции населения актуальной практической областью применения психологии будут оставаться межэтнические и межконфессиональные отношения.

Эксперты полагают также, что психология все шире будет использоваться в военно-промышленном комплексе и силовых структурах (6 % всех ответов).

К 2030 г. появятся и *принципиально новые области применения психологических знаний*. Среди них эксперты чаще всего называли киберпсихологию, социальную и генную инженерию, новые телесные практики, связанные с развитием нейронаук (см. таблицу 4).

Возникнет необходимость в психологическом сопровождении взаимодействия человека с андроидами, экспертизе и проектировании интернет-пространств, виртуальных миров, компьютерно опосредствованной психотерапии и т.п.

Ответом на растущие глобальные риски станет появление макропсихологического проектирования, участие психологов в социальном предпринимательстве, в разработке новых типов социальных институтов [3].

С развитием нейронаук эксперты связывают вероятное появление нейропилотирования (управление динамическими объектами волевым усилием через электронное опосредствование), новые формы сенсорного стимулирования и психоделическое направление в психологии. Появятся принципиально новые методы работы человека со своим телом в психотерапевтических целях.

Получат распространение игровое моделирование психических состояний и основных этапов жизни человека, визуализация предстоящих событий (предвидение и запуск самосбывающихся пророчеств), психологические компьютерные игры (сдвиг компьютерных игр в сторону большей представленности в них психологической составляющей). У людей появится возможность играть в свою и чужую жизнь – как в целях психологической взаимопомощи, так и в целях развлечения.

Развитие образования на протяжении всей жизни, быстрое старение знаний и частая смена места работы будут способствовать формированию рынка образовательных и развлекательных технологий «ускоренного» профессионального формирования человека. Наряду с краткосрочными формами коучинга, будут развиваться дистанционная психодиагностика и виртуальные экспресс-консультации. Станут общедоступными методики самоанализа, саморазвития, самореализации; будут востребованными экспертиза и проектирование индивидуальных образовательных программ, комплексов для занятий и развлечений, настраиваемых под персональные потребности конкретных людей.

Области применения психологического знания повлияют на то, *какие практические методы и программы получат преимущественное развитие к 2030 году* (см. таблицу 5). Среди таких подходов эксперты чаще всего называли технологии личностного саморазвития и краткосрочное психологическое консультирование; методы воздействия на психику,

основанные на достижениях нейронаук, нанотехнологий и психофармакологии; манипулятивные технологии управления социальным поведением; компьютерные методы психологической диагностики и воздействия, а также технологии повышения жизнестойкости в условиях хронических и сильных стрессов (война, теракты), постоянных изменений и высокой неопределенности.

Большой интерес представляют ответы экспертов на вопрос о том, *в чем будет состоять самобытность российской психологической науки* (см. таблицу 6). Отличительными чертами отечественной психологии, по мнению опрошенных, является ориентация на решение философских, системных, комплексных, теоретико-методологических задач; изучение нравственности и духовности; ориентация на гуманитарные основания и культурно-исторический подход; опора на концепцию субъектности, деятельностный подход и принцип развития; ориентация на традиции, патриотизм и развитие православной христианской психологии.

С одной стороны, оригинальность отечественных психологических концепций и терминологии может обогатить мировую науку. С другой стороны, некоторые эксперты указывали на отставание российской психологии от международных научных стандартов: «самобытность на основе соединения провинциальности и воспоминаний о великом прошлом»; «самобытность в недотягивании до стандартов занятия наукой»; «неспособность (и нежелание) следовать зарубежным образцам».

Заключение

Подводя итоги, следует отметить, что целый ряд глобальных трендов оказались вне поля зрения наших экспертов. Например, социально-психологические последствия климатических изменений, признанных самым серьезным глобальным риском 2016 г. [9], проблема технофобий (в том числе, от нанотехнологий и синтезированной пищи до самоуправляемых автомобилей), последствия развития технологий телеприсутствия, больших данных и интернета вещей. На последних двух трендах следует остановиться подробнее.

Хотя предложены довольно оригинальные направления (например, ксенопсихология и психология взаимоотношений с киборгами), полностью обойдены вниманием уже сегодня происходящие радикальные изменения в данных о реальном поведении личности. Ни один из опрошенных нами экспертов не упомянул интернет вещей и большие данные, для обработки которых банки, крупные IT-компании и небольшие стартапы активно привлекают психологов. Между тем, мы находимся на пороге серьезных изменений в методах исследований, которые уже сказались на индустрии маркетинговых исследований [2] . Компьютерным программам сегодня достаточно информации всего о 70 лайках, сделанных человеком в Facebook, чтобы предсказывать его политические предпочтения, отношение к здоровью

[2]Результаты форсайт-сессии «Индустрия маркетинговых исследований – 2025». См.: www.new-rv.ru

и алкоголю точнее, чем это делают его сослуживцы, а информация о 300 лайках позволяет делать это лучше, чем его жена или муж [21]. Семантический анализ SMS, интернет-запросов и постов в сетях, а также обработка «цифровых следов», которые человек оставляет в реальном мире, соприкасаясь с сетью электронных устройств, не говоря уже о триангуляции его положения по системам GPS, - все это уже сегодня позволяет более точно оценивать некоторые психологические характеристики человека, чем с помощью стандартизированных психологических опросников [15]. Появление владельцев данных, которые, возможно, знают нас лучше, чем мы сами, создают целый ряд этических и социальных проблем, которыми придется заниматься психологам. С одной стороны, эти изменения расширяют возможности количественных методов проверки психологических гипотез и создают рынок удаленного психологического консультирования, различных автоматизированных экспертных систем в области практической психологии. С другой стороны, эти процессы повысят востребованность качественных методов анализа и теоретического обоснования его результатов.

Психологи, как и любое другое экспертное сообщество, не могут быть полностью свободными от когнитивных искажений, возникающих при прогнозировании будущего: эффектов сверхуверенности; экстраполяции прошлого в будущее; недооценки возможности событий, отсутствующих в личном опыте; осмысления отдаленного будущего с опорой на абстрактные категории и стереотипы; доступности информации, поступающей через СМИ и социальные медиа, генерализации художественного вымысла и др. [4; 6; 8; 14].

Тем не менее, ускоряющееся старение знаний, растущая сложность и неопределенность мира подталкивают к более регулярному и систематическому анализу *слабых сигналов* приближающихся перемен. В области научно-технических разработок и экономических стратегий для этого сегодня широко используются инструменты *форсайт-исследований* - систематического сбора информации об изменениях, в ходе которого происходит самоопределение заинтересованных сторон относительно вероятного будущего, формируется образ желаемого будущего, принимаются решения и мобилизуются усилия для совместных действий в настоящем. В более широком смысле *форсайт* – это система мероприятий, организационных процессов, структур, норм и ценностей, поддерживающих способность организации или профессионального сообщества предвидеть и опережать изменения, преобразуя свою деятельность на основании анализа трендов и сценариев развития событий [12].

Сформировавшаяся в 1990-е гг. парадигма форсайта основана на трех *базовых принципах*. Во-первых, от метафоры будущего как неразведанной территории, которую нужно «нанести на карту», происходит переход к метафоре будущего как совместного творчества [7]. Во-вторых, будущее многовариантно и постоянно меняется, поэтому работа с ним требует непрерывного сценирования, разработки и выбора альтернатив. В-третьих,

образ будущего создается через договоренности между заинтересованными сторонами, поэтому *основная цель форсайта* – создание сети из экспертов и лиц, принимающих решения, которая будет объединена общим образом желаемого будущего, будет отслеживать изменения, оперативно реагировать на них и помогать участникам оказывать друг другу взаимную поддержку даже в непредвиденных ситуациях. По существу, основным результатом здесь является не столько отчет о перспективных исследованиях, сколько повышение внутригрупповой рефлексивности [2].

Необходимым условием успешности форсайта является разнообразие участников: вовлечение в поиск желаемого будущего представителей различных профессиональных сообществ и организаций не только обеспечивает комплексность анализа изменений, но и создает «эффект Медичи» - долгосрочную сеть обмена идеями, питательную среду для коллективного творчества, новых совместных проектов. Лейтмотивом современных научных публикаций в области футурологии стал призыв к укреплению процессов коллективного диалога, осмысления и рефлексивности [2; 16; 20]. Такого рода обсуждения проводятся не только на специальных семинарах, организованных по заказу правительств и частных компаний. Активно развиваются международные форсайт-сообщества в социальных сетях, участники которых обмениваются информацией о сигналах приближающихся радикальных изменений (например, European Foresight Platform, The Futurist, Strategic Foresight, Forecasting Net, The Futurist Group, Scenario Planning & Future Strategy Group и др.).

Проведенный нами анализ научной литературы по социальному прогнозированию, а также тематики и участников форсайтов позволяет сделать неутешительный вывод: хотя обсуждаемые проблемы часто прямо связаны с психологией, сами психологи крайне мало представлены в исследованиях будущего и в мероприятиях по его конструированию. Опыт форсайт-сессии «Психология бизнеса - 2023», проведенной департаментом психологии НИУ ВШЭ в 2013 г., а также одного из первых в России форсайтов в области гуманитарных наук, организованного Форсайт-Центром НИУ ВШЭ в 2014 г., показывает, что наибольший результат обеспечивают не однократные опросы экспертов или разовые встречи, а постоянно действующие коммуникационные площадки и сообщества, ориентированные на поиск перспективных исследовательских направлений. Для развития «дальнего видения» психологического сообщества необходимы регулярные форсайт-сессии по актуальным междисциплинарным психологическим проблемам; специальные секции на конференциях, посвященные основным тенденциям развития, глобальным трендам и будущему психологии; соответствующие редакционные колонки и рубрики в психологических журналах; видео-интервью известных психологов на тему вызовов будущего.

Литература

1. *Взаимоотношения исследовательской и практической психологии.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.

2. *Журавлев А.Л., Нестик Т.А.* Групповая рефлексивность: основные подходы и перспективы исследований // Психологический журнал. 2012. Том 33. № 4. С. 27-37.

3. *Журавлев А.*Л., *Ушаков Д.В., Юревич А.В.* Перспективы психологии в решении задач российского общества. Часть III. На пути к технологиям согласования социальных институтов и менталитета // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 6. С. 5-25.

4. *Майло П.* Что день грядущий нам готовил? М.: ЛомоносовЪ, 2011.

5. *Макропсихология современного российского общества.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

6. *Нестик Т.А.* Социальная психология времени. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.

7. *Нестик Т.*А., *Журавлев А.Л.* Совместное творчество как ресурс деятельности организации: состояние и перспективы исследований // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 3-21.

8. *Прогноз научно-технологического развития России 2030*. М.: Министерство образования и науки РФ, 2014.

9. *Прогноз научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2030 г.* М.: Министерство образования и науки РФ, 2013.

10. *Психологические исследования духовно-нравственных проблем.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

11. *Психологическое здоровье личности и духовно*-нравственные *проблемы современного российского общества.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.

12. *Соколов А.В.* Форсайт: взгляд в будущее // Форсайт. 2007. № 1. С. 8-15.

13. *Юревич А.В., Журавлев А.Л.* Психология нравственности как область психологического исследования // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 5-14.

14. *Юревич А.В., Цапенко И.П.* Наука в современном российском обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.

15. *Lambiotte R., Kosinski M.* Tracking the Digital Footprints of Personality // Proceedings of the Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). 2014. V. 102. N. 12. P. 1934-1939.

16. *Mack T.C.* Foresight as Dialogue // Futurist. 2013. V. 47. N. 2. P. 46-50.

17. *Rohrbeck R.* Corporate Foresight. Towards a Maturity Model for the Future Orientation of a Firm. Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag, 2011.

18. *Tetlock Ph., Gardner D.*Superforecasting: The Art and Science of Prediction. N.Y.: RandomHouse, 2015.

19. *The Global Risks Report 2016*, 11th Edition. World Economic Forum, 2016. http://reports.weforum.org/global-risks-2016/

20. *Treyer S.* Changing perspectives on foresight and strategy: from foresight project management to the management of change in collective strategic elaboration processes // Foresight for Dynamic Organisations in Unstable Environments: A Search for New Frameworks / Ed. by S.Mendonça and B. Sapio. L.–N.Y.: Taylor and Francis, 2011. P. 67–76.

21. *Youyou W., Kosinski M., Stillwella D.* Computer-based personality judgments are more accurate than those made by humans // PNAS. 2015. V. 112. N. 4. P. 1036–104

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица 1. Ответы на вопрос «Какие направления психологических исследований будут активно развиваться в период до 2030 г., станут приоритетными?» (эксперты могли назвать несколько вариантов)

Категория ответов	**Примеры**	**Число ответов**	**% ответов**
Когнитивная психология	Когнитивная психология, принятие решений в условиях неопределенности, психология сознания, психология восприятия, сетевые модели когнитивных процессов и т.п.	23	11,3%
Психология личности и дифференциальная психология	Психология личности, дифференциальная психология, персоналистическая психология, психология индивидуальных различий, психологическая диагностика, психология индивидуальности, психодинамика личности как субстанционального деятеля, проблематика личностных кризисов и т.п.	16	7,8%
Социальная, экономическая и организационная психология	Социальная психология, социальная психология групп и личности, психологическое проектирование социальной организации, экономическая психология, организационная психология, психология управления, психология переговоров и разрешения конфликтов и т.п.	15	7,4%
Нейропсихология	Нейронауки, нейропсихология, междисциплинарный синтез психологии с нейронауками и т.п.	13	6,4%
Клиническая психология и психотерапия	Клиническая психология, психотерапия, психотерапия неврозов, психологическое консультирование, психология зависимостей и т.п.	11	5,4%
Качественные и психосемантические исследования	Гуманитарная методология в психологии, исследования на основе конструкционистской парадигмы, психолингвистика, психосемантические исследования, семантическая саморегуляция и т.п.	10	4,9%
Психогенетика	Генетическая психология, психогенетика, психологическая эпигенетика, психология	9	4,4%

	личности, трансформируемой генно-инженерными проектами и т.п.		
Психология нравственности и духовности	Психология духовно-нравственной сферы, нравственная и духовная психология, психология духовности и воспитания, психология религии, трансперсональная психология и т.п.	9	4,4%
Макропсихология и манипулирование массовым сознанием	Психология массовых коммуникаций, психология массового поведения, манипулирование массовым сознанием, поведенческая психология и т.п.	9	4,4%
Культурно-историческая психология	Культурная психология, психология культуры, психоистория, психология исторических процессов, культурно-историческая психология и т.п.	9	4,4%
Психология безопасности и экстремальных ситуаций	Психология безопасности и травмы, информационно-психологическая безопасность, психология экстремальных ситуаций, кризисология, психология терроризма, психология катастроф и т.п.	9	4,4%
Методологические исследования и комплексное человекознание	Методологические исследования в области интеграции психологического знания, комплексное человекознание, системное моделирование психических явлений и психологических феноменов, картина мира человека, методологические основы психологии, разработка методологии взаимодействия академической и прикладной психологии.	9	4,4%
Кросс-культурная психология	Кросс-культурная психология и культурная ассимиляция, психология мигрантов, этнопсихология. проблемы национальностей и т.п.	5	2,5%
Психология труда	Психология труда, технологии противодействия профессиональным деструкциям, эргономика, инженерная психология, космическая психология.	5	2,5%
Экзистенциальная психология	Экзистенциальная психология	5	2,5%
Психология образования	Психология обучения и образования, эффективные модели обучения в реалиях 2030 года, психологическое сопровождение обучающегося взрослого и т.п.	5	2,5%
Позитивная психология	Позитивная психология и психологический аспект качества жизни и т.п.	4	2,0%
Психофизиология	Психофизиология (со стороны физиологов), психофизиологические исследования закономерностей развития, психофизиология индивидуальных различий.	4	2,0%
Психология интернета, виртуальной и дополненной	Исследования виртуальной реальности и социальных сетей; психика, мозг и искусственные устройства, «дополняющие	4	2,0%

реальности	разум»; психоинформатика; моделирование психики человека на небиологических носителях.		
Психология жизненного пути	Образ будущего и жизненная перспектива, психологическое проектирование (самопроектирование) жизни, теория принятия жизненных решений как развитие психологии принятия решений, психология образа жизни.	4	2,0%
Психология здоровья	Психология здоровья, психология и здоровье.	3	1,5%
Экологическая психология	Экологическая психология, психология среды	3	1,5%
Эволюционная психология	Эволюционная психология, эволюционная психология сознания, эволюционная методология.	3	1,5%
Политическая психология	Политическая психология, психология политики.	3	1,5%
Психология развития	Психология развития, науки о развитии.	3	1,5%
Военная психология	Военная психология, междисциплинарные направления, интегрирующие такие отрасли психологии как медицинская, военная, социальная и психофизиология.	3	1,5%
Психология творчества и интеллекта	Психология творчества и интеллекта, психология единого интеллектуально-личностного потенциала человека (а не разделения когниций и личности).	2	1,0%
Экспериментальная психология	Экспериментальная психология	2	1,0%
Семейная и гендерная психология	Психология семьи, психология пола и гендера.	2	1,0%
Юридическая и судебная психология	Юридическая и судебная психология.	1	0,5%
Прикладные исследования	Крен в прикладные исследования, снижение значимости фундаментальных.	1	0,5%

Таблица 2. Ответы на вопрос «Какие принципиально новые направления исследований появятся в психологической науке к 2030 году?» (эксперты могли назвать несколько вариантов)

Категория ответов	**Примеры**	**Число ответов**	**% ответов**
Киберпсихология, психология виртуальной и дополненной реальности	Киберпсихология, психология виртуальности, психология социальных сетей, «цифровое поколение», искусственный интеллект, исследования последствий соединения мозга и ЭВМ, психология людей-киборгов (людей с встроенными разного рода техническими и бионическими устройствами), массированная имплантация ложных воспоминаний и резекция травматических воспоминаний и т.п.	17	23,0%
Психология	Психология жизни, личность в турбулентные	9	12,2%

моделирования жизни	времена, в постинформационной цивилизации, психология здорового образа жизни, теория сценарного моделирования психологических феноменов, психология саморазвития, психология саморазвития личности, рефлексивно-персонологическое самопознание, перестройка и самопостроение индивидуального Я, помощь в преодолении трудных жизненных ситуаций.		
Разработка «большой теории» в психологии	Теоретическая психология как наука, общая теория прикладной психологии, общая методология прикладной психологии, системные исследования практической работы психолога с академических позиций, комплексная (мульти или трансдисциплинарная) психология человека, «антропологическая психология», проработка парадигмальных основ существующих направлений, нарастание попыток учета естественнонаучных и гуманитарных факторов с единых философских и методологических позиций и т.п.	9	12,2%
Психология личностных смыслов и духовности	Психология личностных целей и смыслов, психология и метафизика «Божественного Я» в человеке, социальная и политическая психология Божественного Промысла, конструктивистские исследования религиозной психологии, синтез психологического и духовного знания, психология восточных (и эзотерических) систем развития и саморазвития, исследование ко-экзистенциальных аспектов существования личности, психология этики и т.п.	8	10,8%
Интеграция традиционных психологических направлений с когнитивными исследованиями, нейронауками и эволюционной психологией.	Когнитивные варианты исследований из разных отраслей психологии (напр., когнитивная социальная психология, когнитивная педагогическая психология и т.п.); может модифицироваться когнитивная психология, в которой соединятся лингвистика, нейропсихология и психология личности на паритетных началах, в рамках нейропсихологических исследований; нейрологическое моделирование психических процессов, психофизиологические механизмы поведения, психология сенсорного стимулирования; психо-фарамакологическая диагностика, коррекция и развитие измененных состояний сознания;	8	10,8%

	эволюционная психология и т.п.		
Психология генной инженерии	Психология и генная инженерия, исследования вокруг экстракорпорального оплодотворения, моделирование, экспериментирование и проверка психологических моделей с использованием знаний о генетике и т.п.	5	6,8%
Психология программируемой одаренности и творчества	Психология таланта и гениальности, нейрология индивидуальных способностей, диагностика и управление парапсихическим потенциалом человека, саморегуляция креативных ресурсов подсознания и интуиции, существенно изменится психология творчества и т.п.	5	6,8%
Психология локальных сообществ и межцивилизационных отношений	Психология автономных социальных групп (при условии усиления процесса социальной дифференциации, стратификации и фильтрации), психология взаимоотношений и взаимодействия между автономными социальными группами, транскультурная психология, разработка проблем психологии локальных цивилизаций и межцивилизационного диалога, ксенопсихология.	5	6,8%
Макропсихология и противодействие манипуляции массовым сознанием как прикладное направление исследований.	Макропсихология, управление массовым поведением с помощью новых технологий воздействия, в политике и экономике, т.н. критическое мышление станет обязательным и вокруг него разрастется исследовательская индустрия, мобилизационная психология.	5	6,8%
Дистанционная психодиагностика	Дистанционная психодиагностика	1	1,4%
Психология развлечений	Психология развлечений	1	1,4%
Профессиональная помощь незащищенным слоям населения, прежде всего, пожилым людям	Профессиональная помощь незащищенным слоям населения, прежде всего, пожилым людям.	1	1,4%

Таблица 3. Ответы на вопрос «В каких областях социальной практики психология будет находить преимущественное применение?» (эксперты могли назвать несколько вариантов)

Категория ответов	**Примеры**	**Число ответов**	**% ответов**
Образование и педагогика	Психология образования, образовательные практики, экспертиза и проектирование образовательных программ, индивидуализированное дистант-образование, семейное воспитание, педагогика и т.п.	29	18,5%

Менеджмент и управление человеческими ресурсами	Корпоративный менеджмент, организационные практики, бизнес, промышленность, человеческие ресурсы, подбор кадров и т.п.	22	14,0%
Политическая пропаганда и массовые коммуникации	Политика, информационное воздействие; развитие гражданской социализации, гражданской идентичности; психология пропаганды и контрпропаганды; массовые коммуникации; психология масс; макропсихология и т.п.	17	10,8%
Психологическое консультирование и психиатрия	Психотерапия, психологическое консультирование, психология личности, личный психолог, преодоление кризисов и дисгармоний личности, клиническая психология и т.п.	15	9,6%
Психологическая коррекция социального поведения, обеспечение безопасности и выживание в экстремальных ситуациях	Конструирование социально желательных форм поведения, профилактика экстремизма, обеспечение безопасности, противодействие экстремизму, терроризму, психокоррекция и предупреждение преступного поведения, профилактика (школы, МВД, МЧС), психология и риск в обществе, психология выживания в затрудненных условиях и т.п.	11	7,0%
Новые информационные технологии	Разработка гаджетов; интернет-психолог; психология и интеллект (в том числе искусственный); сфера человек-компьютер; психика, мозг и искусственные устройства, «дополняющие разум»; конструирование новой техники и технологий; эргономо-проектирование инновационной техники и т.п.	10	6,4%
Здравоохранение	Медицина, здравоохранение и т.п.	9	5,7%
Военно-промышленный комплекс и силовые структуры	Военная служба, психотехнологии в военно-промышленном комплексе, спецслужбы, психологические службы в силовых ведомствах и т.п.	9	5,7%
Межэтнические и межконфессиональные отношения	Предупреждение и разрешение этнических, религиозных конфликтов, управление многообразием, межнациональные и межконфессиональные отношения, адаптация мигрантов т.п.	9	5,7%
Экспертиза и разработка правительственных решений	Психологическая экспертиза, экспертиза и проектирование социальных программ, разработка правительственных программ и решений, госуправление и т.п.	8	5,1%
Реклама и маркетинг	Реклама, маркетинг, торговля, PR и т.п.	5	3,2%
Семейные отношения	Семья, семейная жизнь, самореализация в семье.	3	1,9%
Наука	Наука, наукопроектирование.	2	1,3%
Сфера обслуживания и развлечений	Сфера отдыха, сфера обслуживания	2	1,3%
Космическая	Космическая психология, управление	2	1,3%

психология	космоплаванием		
Психология спорта	Спорт и психология, спорт.	2	1,3%
Религия	Религия.	1	0,6%
Специальная психология	Специальная психология.	1	0,6%

Таблица 4. Ответы на вопрос «Какие принципиально новые сферы приложения (применения, использования) психологических знаний появятся к 2030 году?» (эксперты могли назвать несколько вариантов)

Категория ответов	**Примеры**	**Число ответов**	**% ответов**
Киберпсихология	Сопровождение взаимодействия человека с андроидами, виртуальная реальность, психология «homo-киборга» v.s. «homo-spiritus», экспертиза и проектирование Интернет-пространства, виртуальные среды и миры; будет добавлена психологическая составляющая в технологию «Умного дома»; все технологии увеличат представленность психологической составляющей; соединение информационных и психологических технологий, компьютерно-опосредованная психотерапия, киберпсихология и т.п.	12	18,5%
Социальная инженерия	Разработка новых типов социальных институтов, социальное управление, профилактика социальных психогений, программы создания «психологических оазисов» как естественной среды психокоррекции; последствия миграционных процессов (адаптация, культурная ассимиляция, идентификационные процессы); психология масс (выход на качественно иной, в сравнении с сегодняшним днем, уровень), принятие политических решений, психологическая экспертиза решений на всех уровнях, макропсихологическое проектирование и т.п.	12	18,5%
Генная инженерия	Наследственность, генная инженерия, психоиммунологическое моделирование, забота о здоровье, биология в широком смысле (биоинженерия, геном, клонирование и т.п.), психология длительной жизни, эмбриональная психология и т.п.	9	13,8%
Новые телесные практики, связанные с развитием нейронаук	Нейропилотирование (управление динамическими объектами волевым усилием через электронное опосредствование), парапсихологическая психэнергетика, сенсорное стимулирование, психоделическая психология; работа с телом – за пределами спорта –скорее, с психотерапевтической и развивающей целью; развитие когнитивных и нейронаук, психофизиология и	8	12,3%

	нейропсихология (выход на качественно иной, в сравнении с сегодняшним днем, уровень) и т.п.		
Образовательные и развлекательные технологии формирования личности	Формирование личности; технологизируются и станут общедоступными методики самоанализа, саморазвития, самореализации; формирование индивидуальных образовательных программ; экспертиза и проектирование комплексов для занятий и развлеченийи т.п.	6	9,2%
Новые (дистанционные) формы психологического консультирования	Частных психологов консультантов (терапевтов) станет примерно столько, сколько и парикмахеров; психология перетечет отчасти в индивидуальный коучинг; виртуальные экспресс-консультации, диагностика по речи или любому тексту, на расстоянии.	6	9,2%
Игровое моделирование жизни	Искусственное моделирование психических состояний, игровое моделирование жизни человека, визуализация предстоящих событий (смесь предвидения и порождения), психологические игры в смысле сдвига компьютерных игр в сторону большей представленности в них психологической составляющей и т.д.	4	6,2%
Экология	Экология; на первый план выйдут проблемы, связанные с экологией.	2	3,1%
Ксенопсихология	Ксенопсихология (подготовка к взаимодействию с представителями инопланетных цивилизаций), космоплавание	2	3,1%
Религиозная психология	Религиозная и православная психология, психология и психодинамика мировоззренческих смыслов.	2	3,1%
Психологическое сопровождение однополых семей	Однополые браки, психологическое сопровождение детей, воспитывающихся в однополых браках.	2	3,1%

Таблица 5. Ответы на вопрос «Какого типа практические методы, программы или технологии получать преимущественное развитие к 2030 году?» (эксперты могли назвать несколько вариантов)

Категория ответов	**Примеры**	**Число ответов**	**% ответов**
Технологии личностного саморазвития	Развивающие, саморазвитие, ориентированные на «самопомощь», технологии и техники личностного и профессионального развития, технологии, направленные на повышение мотивации к самореализации и продуктивности, практики, ориентированные на поддержку личностного развития и т.п.	9	14,1%
Методы воздействия на психику, основанные	Интеграция психотехнических и соматических технологий, технологии	9	14,1%

на достижениях нейронаук, нанотехнологий и психофармакологии.	томографии, методы химического воздействия на психику, методы физического воздействия на психику (нанороботы) и т.п.		
Манипулятивные технологии управления социальным поведением	Психосемантический (смысловой) мониторинг различных аспектов общественной жизни, технологии управления поведением населения, программирование ожидаемого поведения, интенсивные интегративные и дезинтегративные психотехнологии, когнитивно-бихевиоральные технологии, влияние и управление поведением, технологии бюрократической имитации действий и исследований и т.п.	9	14,1%
Компьютерные методы психологической диагностики и воздействия	Компьютерные, методы и технологии, связанные с управлением виртуальными средами и информационными потоками, гибридизация компьютерных технологий и психотехник, технологии развития и функционирования социальных сетей, использование компьютерной диагностики и психокоррекции, методы кибернетического воздействия на психику и т.п.	7	10,9%
Краткосрочное психологическое консультирование	Психологическое консультирование, практические наработки в области клинической психологии, индивидуальное консультирование за пределами терапии, разные виды «коучинга», краткосрочные технологии, консультирование.	7	10,9%
Технологии управления стрессом и повышения жизнестойкости	Стресс-менеджмент, психология кризисных состояний, технологии помощи и поддержки людей в условиях хронического стресса; все, что связно с эффективным функционированиям человека в условиях сильного стресса – войн, терактов и пр.; методы повышения устойчивости и толерантности к постоянным изменениям и неопределенности; проблемы психологии терроризма, региональных конфликтов и психологии катастроф и т.п.	5	7,8%
Технологии разрешения конфликтов	Все технологии и программы, связанные оптимизацией межгрупповых отношений, программы предупреждения, профилактики и разрешения этнических, религиозных конфликтов, тренинги общения, разрешения конфликтов и др.	4	6,3%
Духовные практики на стыке психологии с религией, экологией и искусством	Методы духовно-нравственной диагностики и развития, практики на стыке психологии и искусства, эколого-психологические и т.п.	4	6,3%
Качественные методы	Качественные методы, экзистенциально-	3	4,7%

	феноменологический анализ, субъектно-ориентированные, гуманитарные технологии.		
Технологии продления жизни	Программы обеспечения репродуктивного здоровья, технологии продления жизни	2	3,1%
Методы на стыке различных научных парадигм	Мультипарадигмальные	2	3,1%
Психологическое сопровождение в области потребления и развлечений	Разумное потребление, технологии развлечений.	2	3,1%
Психологическое воздействие на основе лженаук	Технологии лженаук (колдовство, астрология, нумерология, экстрасенсорика и т.п.)	1	1,6%

Таблица 6. Ответы на вопрос «Если Вы полагаете, что отечественная психологическая наука будет обладать самобытностью, то в чем эта самобытность будет главным образом заключаться?» (эксперты могли назвать несколько вариантов)

Категория ответов	**Примеры**	**Число ответов**	**% ответов**
Ориентация на решение философских, комплексных, теоретико-методологических задач	В масштабности исследовательских задач; комплексный, системный подход к изучению человека; претензии на всеобщность, метатеории; системность, теоретичность, методологичность, направленность на интеграцию; стремление к синтезу разных направлений; акцент на фундаментальных исследованиях; потребность в разработке теорий; в повышенном интересе к философии психологии, фундаментальным вопросам психологии; построение теоретических моделей, формулировка общих закономерностей и т.п.	19	26,0%
Ориентация на изучение нравственности и духовности	Исследование нравственности и духовности; духовность; диалектическое сочетание противоположных и взаимоисключающих подходов: инфантильный запрос на бабок-гадалок и экзистенциальные метания; сильный акцент на гуманистическом значении психологической науки; в смысложизненных ориентирах; работы в контексте понятий смысл, ориентировка, образ мира, жизненный мир жизненный путь и т.п.	14	19,2%
Ориентация на традиции и патриотизм	В ориентации на классические отечественные теории, частично в стремлении сохранить старые догмы и теории в качестве «икон», объясняя это стремлением к самобытности, в ориентации на глубокие традиции, сохранение лучших традиций, развитие исследований в рамках	10	13,7%

	научных школ, преемственность исследований; в патриотическом биении себя в грудь, в развитии/пересмотре идей отечественных авторов (например, марксистской психологии, религиозной психологии начала 20 вв.), в формировании новой социкультурной идентичности российского психологического сообщества, в менталитете российских ученых и т.п. и т.п.		
Ориентация на гуманитарные основания и культурно-исторический подход	Сохранение сильного гуманитарного компонента, в придании большей значимости гуманитарному знанию, учет социокультурного контекста; внимание к объяснению генезиса и смысла - эволюционного, исторического, футуристического; интеграция психологического знания на основе культурно-исторического подхода; в сохранении и эмпирическом наполнении методологии деятельностного подхода и культурно-исторического подхода; культурно-исторические и деятельностные идеи; более широкое, чем сейчас, включение идеи диалога (прежде всего — Бахтин) в психологию и т.п.	9	12,3%
Оригинальность концепций и терминологии	В оригинальности концепций, в направленности проработки изучаемых проблем, в нестандартности подхода к решению той или иной проблемы и видения предмета, в культурной специфике исследований, в языке, в специфике самого русскоязычного психологического дискурса (с влиянием дискурса психологии советского периода).	6	8,2%
Ориентация на субъектно-деятельностный подход и принцип развития	Принцип развития; отличное от характерного для западной психологии понимание актора (субъекта), особое внимание к волевому, сознательному поведению; деятельностный подход; реализация деятельностного подхода к исследованию психического и т.п.	5	6,8%
Отставание от развития мировой науки	Самобытность на основе соединения провинциальности и воспоминаний о великом прошлом; в том, что будет видеть свою самобытность в недоучках, недотягивании до стандартов занятия наукой; в неспособности (и нежелании) следовать зарубежным образцам.	3	4,1%
Развитие православной христианской психологии	Психология и религия (православие),развитие «православной», «святоотеческой» и т.п. психологии, концентрирующейся на «духовности», гражданственности, патриотизме и	3	4,1%

	безопасности, большое развитие православной христианской психологии.		
Ориентация на качественные методы исследования	Применение количественных и качественных методов исследования как взаимодополняющих, опора скорее на личный опыт, чем на технические устройства.	2	2,7%
Зависимость развития отечественной психологии от социально-политических и экономических факторов	Основная тенденция современной российской действительности объективно направлена против российской гуманитарной науки; будет определяться политическими и социально-экономическими условиями в стране.	2	2,7%

МЫСЛЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В. Д. ШАДРИКОВ

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект No 13-06-00132).

Представлены результаты исследования фундаментальной проблемы психологии: что такое человеческая мысль, каковы механизм ее порождения и структура. Рассматриваются нейрофизиологические механизмы, обеспечивающие порождение мысли. Обосновывается понимание мысли как потребностно-эмоционально-содержательной субстанции. Раскрываются отношения мысли и образа, а также мысли и слова, в котором эта мысль выражается. Дается анализ процесса интеллектуализации мысли и образа. Обосновывается необходимость введения понятия "мысль" в категориальный аппарат психологии.

Ключевые слова: категориальный аппарат, человеческая мысль, механизм порождения, структура, информация, интеллектуализация, мысль и образ, мысль и слово.

The results of fundamental psychological problem's study'what is a human thought', 'what is a mechanism of its generation', and 'what is a structure of human thoughtare presented. The neurophysiological mechanisms that ensure the thought generation are discussed as well. The definition of thought as a need-emotional-intentional substance is provided. The thought-image and thought-word relationships are exposed. The analysis of thought and image intellectualization process is given. The necessity of introducing the notion 'thought' into categorial apparatus of psychology is argued.

Key words: categorial apparatus, human thinking, generation mechanism, structure, information, intellectualization, thought and image, thought and word.

Подготовка данной статьи вызвана несколькими обстоятельствами.

Во-первых, существует профессиональная потребность сформулировать одно из наиболее значимых понятий психологии - определение мысли.

Во-вторых, высказать свое отношение к так называемой "компьютерной метафоре", а вместе с этим дать ответ представителям "новой" психологии, которые без ложной скромности утверждают, что, "несмотря на огромный вклад в развитие психологии ее основоположников, труды их представляют в большей степени исторический интерес. Воздадим им должное" [7, с. 8]. С данными "почетными похоронами" вряд ли можно согласиться. Скорее можно сожалеть о том, что представители "модных" направлений ушли от традиционного предмета психологии.

В-третьих, попробовать рассмотреть традиционные понятия, связанные с процессом познания, с позиции новых данных, накоп- ленных в психологии и нейропсихологии.

Еще Аристотель писал, что мысль занимает центральное место в представлении о сущности человека. Все добродетели души, как утверждал Аристотель, относятся или к нраву, или к мысли. На протяжении последующих двух тысячелетий лучшие умы человечества постоянно обращались к вопросу о сущности мысли. Достаточно полный анализ по этому вопросу содержится в работе В.П. Зинченко "Опыт думания о думаний" [4]. Но постепенно эта проблематика ушла из психологии. И даже мышление стало рассматриваться в отрыве от мысли.

В своей работе мы будем опираться на основ- ные принципы психологического исследования: *принцип психофизического единства* в понимании С. Л . Рубинштейна, который выделял две его стороны: "первая связь психики и ее субстрата раскрывается как отношение строения и функции, вторая связь - это связь сознания как отражения, как знания с объектом, который в нем отражается" [10, с. 26]. При этом важно учитывать положение, сформулированное Л.М. Веккером, касающееся специфики исследования психиче- ских процессов, согласно которому процессуальная динамика механизма и интегральная характеристика результата в психологическом акте отнесены к разным предметам: первая - к органу, вторая - к объекту. Вторым принципом исследования является *принцип единства деятельности и сознания.* Согласно этому принципу, мысль всегда будет носить функциональный характер, отражать мотивацию субъекта деятельности. И, наконец, третий принцип, на который опирается исследование, - это *принцип единства знания и переживания.* Он позволяет раскрыть связь мыслей и переживаний.

В настоящей статье мы затронем следующие вопросы и попробуем на них ответить:

- Что такое предметная мысль?

- Каков нейрофизиологический механизм порождения мысли?

- Какова содержательная характеристика мыслей и образа? Субъективация мысли и образа?

- Какова структура мысли и образа? Субстанциональная характеристика? Выражение мысли в слове?

1. Опираясь на приведенные принципы исследования, попробуем ответить на вопрос: "что такое мысль?". Для этого предварительно ответим на вопрос, какова функция психики в целом, какое место в ней отводится мысли?

Общепринято, что психика возникла для обеспечения выживания живых организмов и ее развитие связано с усложнением среды обитания. Но что означает обеспечить выживание? Это значит избежать угрозы для жизни и отыскать то, что обеспечит организм необходимым питанием и создаст условия для размножения (продолжения рода и вида). Для этого необходимо, чтобы психика давала сведения об окружающем мире, связанные с выживанием, и организовывала поведение на основе информации о текущем состоянии окружающей среды и опыта, имеющегося у человека. Таким образом, роль психики всегда носит *функциональный* характер. Функция психики заключается в обеспечении человека сведениями об окружающей среде и построении адаптивного поведения.

В дальнейших рассуждениях ограничимся познавательной функцией. Что значит познать? Это, во-первых, обеспечить выделение отдельных предметов из окружающей среды, во-вторых, выявить отдельные признаки у предметов, в-третьих, установить значение этих признаков для процесса выживания и развития. В категориальном аппарате психологии такое выделение предметов и их признаков осуществляется в процессах ощущения и восприятия. Результатом выступают *образы вещей* и их признаки. Таким образом, первая функциональная задача психики - формирование образов предметов внешнего мира и их признаков. Важно подчеркнуть ключевой момент - единство образа и его признаков. Образ без признаков пре- вращается в фантом. *Единство образа и его признака выражается в мысли.* Мысль несет в себе *связь* образа и его признака.

2. Реализуя принцип психофизического единства, рассмотрим процесс рождения мысли с позиций нейропсихологических знаний.

И.М. Сеченов, рассматривая физиологический механизм порождения мысли на уровне физиологических представлений своего времени, писал, что "раздельности объектов соответствует раздельность физиологических реакций восприятия и их следов в нервной организации; сопоставлению их друг с другом - преемственность распространения нервных процессов при актах восприятия, а связующим звеньям (направление сопоставления) - частичное сходство между последовательными реакциями восприятия и их следами памяти" [11, с. 301]. Воспринимая один и тот же предмет многократно в условиях изменчивости объективных и субъективных условий восприятия, человек выделяет в предмете отдельные его признаки и одновременно воспринимает весь предмет. Это одновременное восприятие предмета и его признака и составляет настоящую *предметную* мысль.

Современные нейропсихологические исследования позволяют перейти к рассмотрению психологических функций со стороны реализующих их мозговых процессов. Как пишет К. Прибрам, «в 60-е годы XX века поведенческая психология оценила основную идею гештальтпсихологии о том, что субъективно переживаемое сознание является столь важной частью

биологического и сознательного мира и что его нельзя игнорировать при изучении поведения. Таким образом, "респектабельные" психологи начали изучение таких проблем, как познание, мышление и внимание. А к концу 60-х годов столь открыто и без особых рисков обсуждается на встречах психологов проблема формирования образов» [8, с. 120]. Одной из центральных проблем этих исследований стало изучение нейропсихологических механизмов порождения образов, а также проблема выделения признаков, из которых состоит образ.

"Исследования, проведенные с помощью микроэлектродов, - пишет Прибрам, - показали существование нейронов, которые отвечают только на то или иное воздействие стимула, например, направление движения, наклон линии и т.д." [там же, с. 129]. Исследования самого Прибрама показали, что «узнавание структур есть результат операции выделения признаков, имеющей место на самом входе и возникающей с помощью отдельных нейронов или их небольших групп... что восприятие зрительных структур осуществляется посредством иерархической системы таких "детекторов признаков"» [там же, с. 146]. При этом одной из характерных особенностей выделенных признаков является то, что это происходит при участии нейронов памяти, сама же система восприятия находится под контролем своей собственной истории и является самоадаптирующейся системой.

На основе собственных исследований и других научных данных Прибрам делает вывод о том, что "неправильно рассматривать перцептивные процессы как безобразный анализ признаков" [там же, с. 153]. Признаки всегда связаны с образом, и эта *связь признака с образом и составляет предметную мысль.* Создающаяся система отноше- ний между образом и его признаками *составляет сущность познавательного процесса.* А так как отношение между признаком и образом реализуется через мысль, то и *сущность познавательного процесса определяется отношением мыслей.*

Значительный фактический материал, проливающий свет на нейропсихологическую основу порождения и функционирования мысли, мы находим в исследованиях, выполненных под руководством Н.П. Бехтеревой [3].

В этих исследованиях была показана неразделимая связь эмоциональной и мыслительной деятельности, что служит экспериментальным подтверждением нашему положению о единстве в мысли интеллектуальной, мотивационной и эмоциональной составляющих.

Детальное изучение структурно-функциональной организации мозга человека с помощью стереотаксического метода позволило выявить в структуре мозга человека структурно-функциональные единицы, обеспечивающие базисный анализ простых сигналов внешнего и внутреннего мира и реализацию ответов на них.

Ряд видов психической деятельности запрограммирован генетически. В этом случае целесообразно говорить о развертывающейся психической деятельности, а не о развивающейся в течение жизни.

В исследованиях было показано, что анализ сложных сигналов осуществляется на уровне групп ансамблей нервных клеток, "работающих в том нужном согласии друг с другом, которое создает новое качество" [3, с. 111].

Изучение нейрофизиологических основ психической деятельности, связанной с восприятием смысловых свойств и простейших мыслительных операций, позволило установить, что отражение смысловых свойств связано с перестройкой импульсной активности нейронных популяций, и существуют нейрофизиологические признаки смысловой общности. Были обнаружены и нейрофизиологические корреляты простейших мыслительных операций.

Полученные в исследовании данные, как пишет Н.П. Бехтерева, свидетельствуют о том, что психическая деятельность обеспечивается ансамблями как корковых, так и глубоких структур мозга. "Рабочая гипотеза может быть сформулирована так: в ряде зон мозга, не являющихся классическими слуховыми образованиями, при восприятии, удержании в памяти и воспроизведении слов формируются паттерны, в которых отражаются акустические и смысловые характеристики слов, по-видимому, его моторные характеристики, а сам паттерн и его динамика подчинены базису долговременной памяти, сформировавшемуся в результате индивидуального опыта" (см. [3, с. 136-137]).

Изучение сложных видов психической деятельности типа обобщения, умозаключения, принятия решений также выявило нейрофизиологические корреляты этих процессов.

Рассматривая роль отдельных психических функций в обеспечении психической деятельности, Н.П. Бехтерева отмечает, что "было бы неправильным ставить память наравне с другими функциями мозга. Память является базисным механизмом, свойством мозга, и факт ее организации также, по-видимому, по системному принципу не должен как бы низводить ее на уровень других систем. Память - тот основополагающий механизм, который лежит в основе проявления всех онтогенетически формирующихся видов деятельности и соответственно всех обеспечивающих их мозговых систем" [там же, с. 171-172]. И далее: "Генетически у человека имеются высокосовершенные предпосылки к психонервной памяти, реализующиеся в процессе обучения индивидуального и особенно социально обогащенного развития. Так, не только обучение смысловому значению слов, но и использование их как *важнейших единиц мыслительной деятельности* (курсив мой. - *В.Ш.)* осуществляется в ходе индивидуального развития

человека в условиях общения с особями данного биологического вида" [там же, с. 154].

3. Определив мысль через связь вещи и ее признака, мы выявили только одну сторону мысли. Важно отметить, что восприятие, как уже отме- чалось, носит функциональный характер; признаки воспринимаемой вещи всегда носят функциональный характер, т.е. имеют непосредственное отношение к деятельности или поступку, которые совершает субъект восприятия. Следовательно, признак вещи наделяется конкретным значением, определяемым сущностью выполняемой деятельности. Таким образом, мы можем констатировать, что мысль не только отражает связь вещи и ее признака, но и наделена определенным *содержанием, выраженным через значение* воспринимаемого признака для деятельности субъекта. Иными словами, отношение между признаком и образом реализуется мыслью, которая несет в себе определенное функциональное содержание. В данном случае мы имеем дело с реализацией психофизического принципа в трактовке СЛ. Рубинштейна. Мысль, с одной стороны, отражает отношение нейропсихологического субстрата и психологической функции, с другой - содержание мысли отражает ее связь с объектом, который восприни- мается. При этом содержание образа носит функциональный характер, в чем реализуется принцип единства сознания и деятельности.

Высказанные выше суждения позволяют перейти к содержательной характеристике образа и мыслей.

Как мы отмечали, мысль отражает объективное содержание. В каждой мысли схватывается только одна сторона предмета. И с образом первоначально связаны мысли, относящиеся к внешней стороне предмета. В дальнейшем происходит *раскрытие содержания* этих мыслей - внешних признаков. Субъект стремится установить их *значение и личностный смысл.* Этот процесс раскрытия значения и содержания мыслей и образа составляет сущность процесса их *интеллектуализации.* Происходит это в процессе жизнедеятельности. Образ и его мысли-признаки включаются в процесс жизнедеятельности, в котором и устанавливается их семантика. Таким образом, мысль-признак нагружается конкретным значением - содержанием, мысль обогащается. Одна и та же мысль-признак, включенная в различные ситуации и формы жизнедеятельности, будет наделяться все новым и новым содержанием.

Далее необходимо отметить, что мысль не только отражает качества вещи, которые преобразуются в субъективный образ. *Мысль рождает мыслящий человек,* поэтому она всегда носит субъективный характер. Этот процесс субъективации мысли идет по *трем направлениям:*

- в мысли опредмечивается потребность мыслящего субъекта;

- мысль "оборачивается" в нравственные устои субъекта;

- происходит социокультурная субъективация мыслей.

В той мере, в какой человек воспитан в определенной культуре, он будет воспринимать и внешний мир. Например, для нас мак - это цветок и растение, обладающее апотропейными свойствами, а для русского крестьянина - это и действенный оберег от нечистой силы. Для современного человека куница - животное, обладающее ценным мехом, а в народных представлениях - животное, наделенное женской брачной, эротической и ткаческой символикой. Кукла воспринимается как атрибут детских игр, а в народных верованиях - вещь для обрядово-магических действий. Слово "круг" в современном понимании - это в основном геометрическая фигура, а в бытовом - наиболее значимый мифологический символ, отражающий представление о циклическом времени, деление на "свое" и "чужое", движение по кругу, имеющее особый магический смысл. Люди, воспитанные в разных культурах, будут наделять одни и те же предметы различным (не совпадающим) значением, и мысли, возникающие при этом, будут различными (Подробно с этнолингвистическим смыслом различных понятий славянской культуры можно ознакомиться в пяти- томнике: Славянские древности / Под ред. Н.И. Толстого. М.: Международные отношения, 2005-2011 гг.)

По этому поводу О. Шпенглер писал: "Мы едва ли в силах даже представить себе, сколько великих мыслей чужих культур нашли в нас свою погибель, поскольку мы, исходя из *нашего* мышления и его границ, не смогли их ассимилировать, или, что то же, ощущали их ложными, ненужными, бессмысленными" [13, с. 218]. Таким образом, наполнение образа мыслями будет зависеть от социально-культурных факторов.

Второе направление субъективации мысли будет зависеть от нравственных устоев человека. Мы уже отмечали суждение Аристотеля о том, что все добродетели души относятся или к нраву, или к мысли. Но необходимо пойти и дальше - сама мысль зависит от нравственности человека. Здесь мы имеем дело не с дизъюнкцией, а с конъюнкцией (по А.В. Брушлинскому). Как тонко отмечает А. Бергсон [1], в предыстории человечества ум и мораль существовали в единстве, как единое целое, ум и мораль, содержащиеся в друг друге. И если углубиться в историю, то мы обнаружим мораль, более близкую к уму, и ум, более близкий к морали, чем у современного человека. Ум оформлял моральное требование. Мораль руководила сообществом людей и поведением человека внутри сообщества. Но и сегодня действие ума опутано и контролируется моралью, а в морали проступают действия рассудка. Мораль направляет восприятие и определяет не только образ восприятия вещи, явлений, событий, но и содержание этих образов и мыслей, связанных с ними. Оформление мыслей и образов под влиянием требований морали мы также отнесем к интеллектуализации

образов.

Отметим, что обычно под образом понимают образ вещи, но мы не оговорились, когда отнесли образ к явлениям и событиям. Если понимать под образом связанную с ним систему мыслей, то тогда и явления и события будут иметь свой образ.

Н.А. Бернштейн показал: "Ни одно движение (может быть, за редчайшим исключением) не обслуживается по всем его координационным деталям одним только ведущим уровнем построения... В начале формирования нового индивидуального двигательного навыка, действительно, почти все коррекции суррогатно ведутся уровнем-инициатором, но вскоре положение изменяется, каждая из технических сторон и деталей выполняемого сложного движения рано или поздно находит для себя среди нижележащих уровней такой, афферентации которого наиболее адекватны этой детали по качествам обеспечиваемых или сенсорных коррекций. Таким образом, постепенно в результате последовательных переключений и скачков образуется многоуровневая постройка, возглавляемая ведущим уровнем, адекватным смысловой структуре двигательного акта и реализующим только самые основные, решающие в смысловом отношении коррекции" [2, с. 54]. Таким образом, осмысливаются ведущий уровень коррекций и отдельные параметры действия, которые и *отражаются в определенных мыслях.* В целом же движение и действие воспринимаются как образ движения-действия, наполненный отдельными мыслями о параметрах движения. Именно отражение действия в образе и мыслях движения становится предметом психологического изучения.

В заключение рассмотрим процесс интеллектуализации мыслей и образов, обусловленный потребностями мыслящего субъекта. Как показали исследования, выполненные в школе К.В. Судакова [12], актуальная потребность, связанная с жизненно важной константой, формирует мотивационное состояние, определяющее активное отношение к раздражителям внешнего мира, приводит в действие прошлой опыт и тем самым способствует целенаправленной организации поведения. На основе доминирующей мотивации формируется химическая избирательность корковых механизмов и осуществляется отбор раздражителей внешнего мира, способных удовлетворить актуальную потребность. Важно отметить, что мотивационное состояние, связанное с актуальной потребностью, сопровождается эмоциями. И как следствие - опредмеченная потребность, в виде свойств предметов внешнего мира, сопровождается эмоциями. Таким образом, мысль, отражающая связь потребности со свойствами предметов внешнего мира, способных удовлетворить актуальную потребность, сопровождается *переживанием.* Внимательный читатель обратил внимание, что, рассматривая проблему связи мысли и мотивации, я употребил термины "эмоции" и "переживания". Дело в том, что на уровне нейропсихологических механизмов организации поведения мы говорим о нервном

субстрате, регулирующем целенаправленное поведение, и используем биологические термины. На психологическом же уровне анализа проблемы мы говорим о желании и хотении, о мысли, образе и переживании. Нервный субстрат эмоций выступает в этом случае как система биологических детекторов, переводящая сигнал о потребностях в ощущение (чувство) удовольствия-неудовольствия, и, таким образом, возникающая биологическая потребность *переживается* как психологический факт. Переживание может осознаваться и не осознаваться. Существует порог осознания переживания. Таким образом, с учетом функционального характера психики мысль как отражение определенного свойства предмета, способного удовлетворить актуальную потребность, сопровождается переживанием.

4. Сказанное выше позволяет высказать суждение *о структуре мысли: она включает три компонента: содержание, потребность и переживание.* Именно в единстве трех выделенных компонентов мысль предстаёт как *живое* знание. В своей связи с потребностями и переживаниями мысль отличается от информации, которая характеризуется только содержанием.

Рис. Формирование мысли и образа.

Нам представляется, что именно в этой структуре мысли, а следовательно, и образе заключаются её уникальные свойства, проявляющиеся в том, что человек мыслит мыслями. Мысль представляет со бой *потребностно-эмоционально-содержателъную* субстанцию и таковой входит в информация, она тесно связана с потребностями содержание внутреннего мира человека. В таком и переживаниями. Включенный в деятельность виде она и сохраняется в памяти человека: связанной с предметами внешнего мира и их свойствами, потребностями человека и его переживаниями (см. рис.).

Остановимся на проблеме осмысления образов, наполнения их мыслями.

Содержанием образов, возникающих в результате восприятия предметов внешнего мира, являются мысли-свойства этих предметов. *На уровне психологического анализа образ предмета выступает как совокупность мыслей* о свойствах этого предмета, объединенных в единое целое (предметность и целостность), характеризующихся определенным постоянством, обобщенностью (связью с целостным предметом), осмысленностью и т.д. Рассматривать осмысленность образа вне составляющих его мыслей становится проблемой. Если мысль мы определили как потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию, то образ будет выступать как субстанция мыслей - *образ- субстанция.* А что это означает? К понятию "субстанция", как пишет С Л . Рубинштейн [9], мы с необходимостью обращаемся, когда делаем попытку отразить *сущность* вещи. В данном случае к понятию "субстанция" мы обращаемся, определяя сущность образа. В соответствии со свойствами субстанции образ-субстанция будет пониматься как устойчивая совокупность мыслей, как пребывающая во времени сущность и ее *проявления,* как сущее, причина которого в нем самом. То есть образ, сформированный как субстанция мыслей, будет существовать во времени и проявлять свою сущность в отношениях субъекта как с внешним миром, так и с внутренним, определяя содержание его мышления. Исходя из обозначенного подхода, следует вывод: образ-субстанция может относиться не только к предметам, но и событиям, явлениям. Из всей совокупности образов-субстанций будет складываться содержание внутреннего мира человека, включающее образ и внешнего мира, и самого себя, насыщенный различными событиями.

Потребности и переживания являются той детерминантой, которая вовлекает необходимые мысли в решение задач, стоящих перед субъектом, т.к. их решение связано с определенной мотивацией. Они же помогают осознать мысли,

Образ имеет двойную природу: содержательную и процессуальную. Соотношение этих частей носит функциональный характер и зависит от задач, решаемых субъектом, и от способа мышления. То же самое мы можем сказать о представлении и понятии. Представленность этих двух составляющих зависит от способа формирования понятия и его интеллектуализации. Способ мышления будет определяться природой мыслительного процесса. Такой подход соответствует современным представлениям о языках мозга. Как показал К. Прибрам, существуют, с одной стороны, нейрофизиологические механизмы детекции отдельных признаков и их анализа (о чем мы писали выше), а также конкретных нейронных групп, которые могут комбинироваться в *логические операции,* определяющие аналитические и контрольные функции нервной системы, с другой - существуют голографические механизмы, обеспечивающие "способность к распределению и сохранению большого количества информации" [8, с. 161-162]. «Любая малая часть голограммы содержит

информацию обо всем "объекте-оригинале"» [там же, с. 170], что позволяет работать с целостным образом предмета, события. Образы восстанавливаются, когда активизируется только часть системы, связанной с этим образом. Запускающим моментом этого процесса могут служить мотивация или переживания, связанные с образом. По этому поводу Прибрам пишет, что запускающим фактором могут служить не только зрительные стимулы, но и условия подкрепления и "намерения" осуществить тот или иной тип ответа [там же, с. 174].

Важным для нас является пример, приведенный Прибрамом, и отнесённый к свойствам памяти. Это относится, во-первых, к способности узнавать практически мгновенно знакомого человека в толпе других людей, а, во-вторых, "после узнавания данного лица быстро воспроизвести значительное количество информации, которой мы о нем располагаем" [там же, с. 178]. Очевидно, это будет способность наполнять образ мыслями вовлекаемые в процесс решения. Из сказанного становится понятно, что мысль, существующая во внутренней речи, приобретает новую функцию внутреннего организатора нашего поведения (см. [5, с. 199]). Мысль рассматривается не только как образ-субстанция развивается в деятельности, проходит процесс интеллектуализации и организует деятельность.

Важно также отметить факт, зафиксированный Х. Дельгадо. Анализируя совокупность данных, связанных с электрическим раздражением мозга (ЭРМ), он делает очень важный вывод о том, что "нейроны сохраняют полную запись прошлых событий, включая всю сенсорную информацию (зрительную, слуховую, проприоцептивную и т.д.), а также эволюционное звучание событий" [6]. Раздражение отдельных структур мозга приводит к актуализации прошлого опыта, при этом, что особенно важно подчеркнуть, воспроизводимый эпизод жизни представляется не как воспоминание, а как реальное ощущение. Так, например, при электрическом раздражении височной доли мозга, пишет Дельгадо, участники эксперимента слышали звуки музыки. Иногда это был определенный мотив, который человек узнавал, а в некоторых случаях ему казалось, что в комнате включили радио или проигрыватель. Звук воспринимался настолько реально и ясно, что можно было различать отдельные инструменты оркестра или слова песни. Эти галлюцинации не были застывшими, и они разворачивались во времени как реальный процесс. Вспоминались не только предметные события, но и эмоции, испытанные при том или ином восприятии: раздражение одних структур вызывало дружелюбие, других - порождало агрессию и тормозило отдельные поведенческие реакции.

"Любая поступающая извне сенсорная инфор- мация обычно несколько искажается в процессе индивидуальной интерпретации, которая в значительной степени определяется прошлым опытом и факторами культуры" [6, с. 156]. В известных пределах эти индивидуальные искажения рассматриваются как норма.

Необходимость выражения мысли в слове возникает при передаче ее другому. Слово в этом случае выполняет функцию сигнала. Слово несет определенное содержание. В процессе словообразования связь его с содержанием определяется тем, кто слово порождает. В различных языках эта связь слова и содержания может существенно различаться. Но нас в данном случае интересует только один аспект: как отражается содержание мысли в слове. Образ как субстанция мыслей может нести наряду с основными мыслями-признаками еще и мысли, связанные с несущественными признаками или признаками-мыслями, привносимыми в образ субъектом, в соответствии с его мотивацией и переживаниями. Индивидуальный образ всегда субъективен. Основные мысли в этом образе сопровождаются дополнительными, которые выступают в роли "обертонов" для основных, сущностных мыслей-признаков. За счет этих мыслей-обертонов индивидуальный образ гармоничен, отражает индивидуальное восприятие мира субъектом. При выражении индивидуального образа в слове теряются многие обертоны. Формирующееся *значение* слова, отражающее индивидуальный образ, огрубляет этот образ, но при этом он сохраняется как субстанция мыслей. Это огрубление мысли, выраженной в слове, тонко подметил Ф. Тютчев, когда писал: "мысль изреченная есть ложь". Слово, отражающее образ, всегда беднее образа, порождавшего это слово. Оно передает только основные (сущностные) мысли. Но слушающий дополняет мысли, содержавшиеся в слове, своими обертонами. В этом процессе "опредмечивания и распредмечивания", превращения образа-субстанции в слово, носитель сообщения (информации) и понимание слова как перевод его снова в субъектный образ-субстанцию заключена сущность процесса общения.

Интересно отметить, что Казимир Малевич, придумывая феврализмы, записывает обычные фразы и обводит их рамкой. При этом он исходит из того, что, увидев написанное слово, человек нарисует в воображении свою иллюстрацию к этому слову. Слово выступает предельной абстракцией, которую воспринимающий интегрирует субъективно-индивидуально. В понимании Малевича, слово - это тоже картина, образ. Образ, наполненный индивидуальными мыслями и чувствами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Среди самых сложных задач, с которыми сталкивается любая наука, выделяются задачи формирования ее категориального аппарата. Проведенный анализ позволяет уточнить категориальный аппарат психологии с позиции возвращения фундаментального понятия "мысль" в число базовых категорий. Парадокс заключается в том, что, с одной стороны, никто не сомневается, что мысль является предметом изучения психологии, а с другой, это понятие остается не разработанным, мало того, в связи с развитием кибернетики и компьютерной революцией психологи стали использовать понятия этих отраслей знаний, в психологии глубоко укоренилась

"компьютерная метафора". Психологи стали отходить от традиционных понятий, в том числе и от мысли как основной психологической категории. Часто можно встретить исследование мышления без мысли.

Полученные в исследовании результаты позволяют дать ответ на вопрос, что такое мысль, какова ее структура и нейрофизиологические механизмы. Сущность мысли раскрывается через понятие субстанции, включающей в себя предметное содержание, мотивацию и переживание.

В контексте понимания мысли как субстанции рассматриваются понятия мысли и образа. Предлагается рассматривать образ как совокупность мыслей о свойствах предмета, объединенных в единое целое (предметность и целостность), характеризующееся постоянством и осмысленностью. С этих позиций образ будет выступать как субстанция мыслей, пребывающая во времени сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом.

Отражение мыслей в слове рассматривается с позиции "опредмечивания и распредмечивания". Индивидуальный образ, в котором опредмечен предмет восприятия, не только содержит сущностные мысли-признаки, но и насыщен индивидуальными мыслями-обертонами. Значение индивидуального образа, выражаемого в слове, объединяется, но воспринимающий слово обогащает его своими сведениями и смыслами.

В работе представлен процесс интеллектуализации мыслей и образов.

Полученные в исследовании результаты в перспективе позволят с новых позиций подойти к проблемам восприятия, представления, воображения, мышления, наполняя их мыслями и взаимопереходами этих мыслей. Открываются перспективы новых подходов к диагностике способностей и интеллекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. А Бергсон. Два источника морали и религии. М.: Канон,1994.

2. *Бернштейн Н.А.* Биомеханика и физиология дви жений. Избранные психологические труды / Под ред. В.П. Зинченко. М.-Воронеж: Ин-т практ. пси хологии; МОДЭК, 1997.

3. *Бехтерева Н.П.* Здоровый и больной мозг челове ка. Л.: Наука, 1980.

4. *Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Петровский В.А., Пружиним Б.И.,* Методология психологии: проблемы и перспек тивы. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012. Гл. 10.

5. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.

6. *ДельгадоХ.* Мозги сознание. М.: Мир, 1971.

7. Когнитивная психология: Учебник для студентов вузов / Под ред. В.Н. Дружинина и Д.В. Ушакова. М.: Пер СЭ, 2002.

8. *Прибрам К.* Языки мозга. М.: Прогресс, 1975.

9. *Рубинштейн СЛ.* Человек и мир. М.: Наука, 1997. 10. *Рубинштейн СЛ.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, М., Харьков, Минск, 1999.

11. *Сеченов И.М.* Элементы мысли. Избр. произведе ния. Т. 1. Физиология и психология. М.: АН СССР, 1952.

12. *Судаков К.В.* Биологические мотивации. М.: Меди цина, 1971.

13. *Шпенглер О.* Закат Европы. М.: Мысль, 1993.

От редколлегии

Редакционная коллегия полагает целесообразным - по понятным причинам - включить в эту книгу и работу одного из основателей Ярославской психологической школы - Виктора Васильевича Карпова. Кроме того, после текста данной статьи будут даны комментарии относительно того, каким образом результаты исследований В.В. Карпова по проблеме сигнального программирования процесса профессионального обучения раскрываются в свете современных представлений по проблеме психической регуляции деятельности.

НАУЧНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ТРУДА И ПРОМЫШЛЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ[1]

КАРПОВ В. В

Являясь системой мероприятий, направленных на совершенствование методов и условий труда, научная организация труда (НОТ) имеет целью повышение общественной производительности труда. Естественно, что решить эти многосторонние задачи в условиях современного производства невозможно, не опираясь на целый ряд научных дисциплин. К ним, прежде всего, относятся технические и социально-экономические отрасли знаний. Вместе с тем в совершенствовании процесса труда и средств производства все более значительное место занимают антропологические дисциплины, т. е. отрасли знаний о человеке. И это также закономерно, поскольку человек был, остается и останется решающим звеном в любом производстве.

К антропологическим наукам относится, в частности, и психология, которая занимается изучением закономерностей развития и проявления психики. Под психикой, как известно, понимается вся совокупность разнообразных психических процессов, психических свойств и особенностей человеческой личности.

Деятельность человека чрезвычайно многообразна. Многообразны поэтому и проявления его психики. Но поскольку в различных видах человеческой деятельности есть свои особенности, своя специфика, постольку и в психической деятельности человека, находящегося в разных условиях, также обнаруживаются свои особенности, свои отличительные черты.

Исследование этих особенностей оказывается необходимым, прежде всего, потому, что их нельзя не учитывать, когда речь идет о создании условий, которые обеспечивают эффективность деятельности человека, например, его высокую производительность в том или ином трудовом процессе.

Данную задачу решают отрасли психологии и в том числе психология

[1] Фрагмент работы «Научная организация труда – важнейший фактор повышения эффективности производства» // Матер. Всесоюзн. Научно-практической конф. Ярославль, 1966.

труда, а применительно к индустриальному труду – промышленная психология. Коротко говоря, ее предметом является изучение психики человека в трудовой деятельности в целях повышения производительности труда и формирования профессионально важных качеств личности.

Для этого промышленная психология изучает организацию и средства производства, что позволяет разрабатывать требования к технологии и оборудованию, учитывающие психологические и психофизиологические возможности человека. С другой стороны, она выявляет и требования к психике человека, которые диктуются различными видами индустриального труда. Она изыскивает психологические условия наилучшего овладения производственными специальностями, изучает психологическую сторону рационализации труда, совершенствования его форм и методов, предупреждения брака, аварийности и травматизма. Таков круг вопросов, определяющих проблематику промышленной психологии.

Таким образом, научная организация труда и промышленная психология имеют ряд общих задач и общих проблем. Примечательно, что промышленная психология самим своим возникновением связана с развитием исследований по научной организации труда. Эти исследования, в конечном счете, и привели к разработке названной проблематики промышленной психологии.

Взаимосвязь между НОТ и промышленной психологией имеет свою историю, которая прошла через ряд этапов. Долгое время основное внимание промышленной психологии сосредоточивалось на вопросах профессионального отбора, что имело целью подобрать и приспособить людей к определенным образом организованному труду. Однако все большее развитие работ по рационализации труда выдвинуло на передний план прямо противоположную задачу, а именно: приспособить процесс труда к функциональным возможностям человека и тем самым создать такие объективные условия для его деятельности, которые бы максимально способствовали ее скорости, точности и надежности, т. е. в конечном итоге ее высокой производительности.

Сильным толчком для интенсивных исследований в этом направлении послужило особенно быстрое развитие техники и, в частности, военной техники в годы второй мировой войны. Сложность и стоимость машинного оборудования все более возрастали, а условия его использования очень часто требовали от человека предельного напряжения физических и духовных сил. Было замечено, что, несмотря на большие потенциальные возможности этого оборудования, оно нередко не давало того реального эффекта, который ожидался при его проектировании. Более того, росло число сбоев и аварий при его эксплуатации, особенно там, где деятельность человека с машиной происходила в условиях больших скоростей и наличия сложных систем управления этими машинами.

Выяснение причин этих явлений показало, что очень часто недостаточно эффективная работа машин, сбои и аварии обусловливались чисто психологическими и психофизиологическими факторами.

Так, например, в авиации, по данным международной статистики, 75% аварий произошло именно по этим причинам. Пилоты допускали ошибки потому, что не успевали воспринимать показания приборов или неверно их интерпретировали, не успевали действовать органами управления сообразно требованиям обстановки и т. д. При этом было установлено, что сама техника была исправна, а вот ее конструктивные особенности недостаточно учитывали хотя и большие, но далеко не безграничные возможности человека. Поэтому ошибки людей обусловливались, например, большим количеством и нерациональным размещением приборов, что рассеивало внимание; нечеткость указателей и других элементов различных индикаторных устройств, большим сопротивлением системы управления и неудачным размещением органов управления, неблагоприятным микроклиматом, монотонностью деятельности, иллюзиями восприятия и другими многочисленными факторами, среди которых решающую роль играли факторы психологического порядка.

Поэтому в нашей стране, особенно в последние годы, все шире развертываются соответствующие исследовательские работы. Они имеют целью получить определенные психологические критерии, характеристики, которые бы можно было принимать в качестве расчетных при конструировании машин различного оборудования, в ходе проектирования и рационализации рабочих мест, при разработке технологических режимов и вообще мероприятий по организации труда и производства.

Эта работа ведется специализированными отделами научно-исследовательских институтов психологии Российской Федерации, Украины и Грузии, а также специальными лабораториями Московского и Ленинградского университетов. Появляются психологические лаборатории на отдельных крупных предприятиях. Эти научные учреждения ведут не только теоретические исследования, но и выполняют хоздоговорные работы по просьбе различных предприятий. Однако объем этих работ пока еще далеко не достаточен, если иметь в виду масштабы нашего производства. Поэтому большинство предприятий не ощущают их влияния.

Данный недостаток можно было бы в значительной мере компенсировать силами многочисленного отряда инженерно-технических работников. Но, к сожалению, в технических вузах не предусматривается даже минимального курса по прикладной психологии. Налицо достаточно парадоксальный факт, когда в учебных планах вузов не находится места для дисциплины, знакомящей с важнейшими характеристиками той основной и решающей силы производства, какой является человек.

Недавно в лаборатории кафедры психологии Ярославского педагогического института проведено исследование, которое имело целью изучить рабочее место линотиписта[1].

Машинный линотипный набор является одним из главных звеньев полиграфического производства. От эффективной деятельности

[1] Речь идет об исследованиях А.В.Филиппова (прим. ред.).

линотипистов, следовательно, во многом зависит и производительность всего технологического цикла.

Однако легкая, на первый взгляд, работа линотиписта отличается сложностью и многооперационностью.

Причем ряд операций совершается одновременно и большой скоростью. Линотипист следит за работой машины, его внимание занято чтением набираемого текста и тем, как этот текст воспроизводится в металле. Вместе с тем его внимание одновременно направлено на клавиатуру, состоящую из нескольких десятков клавишей, на которые надо своевременно и точно произвести нажатие.

Следует подчеркнуть, что весь контроль за перечисленными действиями линотипист ведет почти исключительно путем зрительного восприятия. Это неизбежно приводит к большой перегрузке зрения, довольно быстрому нарастанию утомления, что влечет снижение качества и темпа работы, а, в конечном счете, – понижение производительности труда.

Так, например, по данным, полученным во время наблюдений в областной типографии, при допускаемой норме ошибок в 5 % от всего набранного текста, действительное число ошибок достигает 8 – 10, а в ряде случаев 15 %. В итоге почти треть рабочего времени каждой рабочей смены уходит на то, чтобы исправить тексты, набранные предыдущей сменой.

Возник вопрос: а нельзя ли разгрузить зрение, нельзя ли использовать возможности других органов чувств и тем самым получить дополнительные каналы прямой и обратной связи для потока информации о ходе рабочего процесса?

Оказалось, что такая возможность имеется. Известно, какую большую роль играет осязание.

Выяснилось, что если машинистку или линотиписта, обучать с применением рельефных геометрических фигур, действующих на осязание, то они приучаются точно и быстро работать всеми десятью пальцами, не следя глазами за действием своих рук. Зрение, таким образом, полностью освобождается от значительной доли нагрузки, а вместе с тем существенно уменьшается и нервное напряжение в труде. При этом время обучения по сравнению с обычной методикой сокращается на 25 – 30 %. Что же касается производительности, то она резко повышается, во-первых, за счет увеличения скорости набора и во-вторых, за счет почти безошибочной работы.

В качестве еще одного примера поисков психологических предпосылок повышения эффективности труда можно привести другое исследование, проведенное в той же лаборатории педагогического института. В нем ставилась задача найти условия, которые помогают человеку управлять интенсивностью своей работы так, чтобы не допускать больших колебаний рабочего темпа и ритма[1]. Последнее же – не только один из источников

[1] В этом примере автор описывает свои собственные исследования (см. примечания после текста данной статьи).

повышения производительности труда, но и серьезная мера предотвращения нарастания утомления.

Поиски условий, при которых фактор времени приобретает организующую роль, привели к разработке так называемого способа сигнального программирования. Он заключается в циклическом воспроизведении некоторых параметров рабочего процесса через адекватно организованную систему сигналов, которые служат дополнительными ориентирами для самоконтроля. При этом сигнально программируются временная структура избираемого темпа и наилучшая последовательность операций или их элементов.

Создается внешняя система ориентиров, дающая информацию о том, в какие временные интервалы необходимо «уложить» соответствующие операции или элементы операций, чтобы работа шла в избранном, скажем, оптимальном темпе.

Проверка данного способа показала, что он весьма эффективен для поддержания стабильного и достаточно высокого темпа работы, для снижения вариативности операционного и элементного времени, упорядочения макро- и микропауз, установления межоперационного и внутриоперационного ритма. Вместе с тем выявилось, что получаемое при этом довольно значительное использование резервов повышения производительности, скрытых в самом рабочем процессе, достигается, главным образом, за счет рационализации режима деятельности, а отнюдь не ее интенсификации.

Выяснилось также, что применение сигнального программирования при обучении значительно сокращает сроки овладения навыками, способствует формированию скоростных навыков работы и высокого индивидуального темпа. Есть основания полагать, что сигнальное программирование может быть использовано при организации рабочих мест и режима труда, например, аппаратчиков на шинном заводе, на заводах синтетического каучука, «Свободный труд» и других. Оно может быть использовано также в совершенствовании методики обучения ряду производственных специальностей и, в частности, сборщика шин.

В обоих случаях, о которых только что говорилось, понадобились хотя и не сложные, но относительно длительные наблюдения и эксперимент. Без них, конечно, нельзя обойтись. Но в ряде случаев психологический эффект достигается простым приложением уже известных в психологии фактов. Ознакомление с ними развивает, образно говоря, психологическую зоркость, психологический подход к мероприятиям по организации труда, позволяя учитывать в этих мероприятиях дополнительные детали, которые усиливают общий практический результат.

Например, устанавливая полуавтоматические линии, нередко не уделяют пристального внимания тому, как расположены приборы на пульте управления. Станки, скажем, находятся слева от оператора, а приборы, контролирующие их работу,– справа от него. Поэтому оператор постоянно вынужден производить мысленную переориентировку. Это вызывает лишние

действия, замедляет его рабочие реакции, увеличивает нервное напряжение, приводит к многочисленным ошибкам. Установлено, что в таких условиях 15% всех ошибок оператора возникает именно по этой причине.

Немало ошибок возникает из-за неудачного оформления надписей, указателей и т. п. При этом не всегда учитывается, что с близкого расстояния лучше читаются черные цифры и буквы на белом фоне, а с дальнего расстояния наоборот – белые буквы и цифры на черном фоне.

Ошибочные рабочие действия возникают часто и потому, что органы управления (штурвалы, рычаги и педали), имеющие различное назначение, оказываются одинаковыми по форме. Тем самым точность и быстрота их зрительного или осязательного восприятия затрудняются. Этого можно избежать, если органы управления сделать разной формы и величины.

Причиной брака и падения производительности на конвейерных линиях с большой скоростью движения не редко становится монотонность. Эффективно преодолевать ее помогают такие приемы, как волнообразное движение конвейера, повторяющего так называемую «кривую работы», а также рациональное членение рабочих операций, периодическая смена рабочих мест на основе овладения смежными операциями.

Большое воздействие на психику оказывает цвет. Между тем это обстоятельство не всегда используется даже там, где развернута большая работа по совершенствованию организации и условий труда.

Механизмы воздействия цвета на психику человека изучены еще не полностью. Но то, что известно, широко используется в мероприятиях по технической эстетике.

Психология накопила уже довольно широкий круг рекомендаций для практики. Они касаются особенностей процессов чувственного познания, эмоциональных состояний, волевых и других психических процессов в труде. Они учитывают роль и таких важных факторов, как особенности личности в труде, например, ее направленность, интересы, мотивы и стимулы деятельности, и многие другие. Однако детальное их раскрытие может составить предмет отдельного обсуждения.

Хотелось бы в заключение остановиться на одном организационном вопросе. В последнее время на некоторых предприятиях Ярославля и области вводятся должности психологов. Этот факт, разумеется, можно только приветствовать, ибо, как показывает опыт, затраты на *психологические исследования целиком себя оправдывают. Но уж если эта работа начинается в* целях содействия научной организации труда, то нужно, по-видимому, прежде всего, организовать саму эту работу.

Трудно надеяться, что один-два сотрудника-психолога смогут многое сделать для того или иного предприятия. Не лучше ли объединить их в одном месте, например, при какой-либо заводской лаборатории или при каком-либо научно-исследовательском институте. Здесь можно было бы сосредоточить усилия инженеров, экономистов, психологов и физиологов на разработке

таких вопросов, которые бы могли получить практическое применение на многих предприятиях. К числу таких вопросов относится, в частности, разработка типовых рабочих мест, психологическая рационализация родственных рабочих процессов и многие другие.

Эта психологическая лаборатория могла бы одновременно быть консультационным центром, где собирались бы материалы по обмену опытом, имелась бы специальная литература, содержащая психологические рекомендации и данные, которые нужны, например, для конструкторов, проектировщиков и технологов. Несомненно, что такая лаборатория могла бы оказать нашим предприятиям ощутимую помощь в их работе по организации труда и производства.

Комментарии

Одним из главных направлений экспериментальных и прикладных исследований, в которых нашли отражение и воплощение сформулированные в данной статье мысли, явились работы В.В. Карпова по сигнальному программированию как средству оптимизации профессиональной подготовки. В них был не только получен ряд интересных и важных результатов, но и использованы передовые для того времени методы экспериментального исследования - в частности, запись движений глаз по методике А.Л. Ярбуса. Ниже представлены основные выводы, которые следуют из этих исследований и которые представляют интерес и с точки зрения современных представлений о закономерностях организации деятельности в целом, и о закономерностях ее временно́й, то есть темпоральной организации, в особенности.

В плане изучения временно́й организации деятельности, как известно, сложился целый ряд понятий и подходов. В частности, это – понятия временно́й структуры и временно́й последовательности, и понятие «временно́й формы» (Ю.К. Стрелков), и понятие «временно́го паттерна» (восходящее в историческом плане к понятию «терблига» (Ф. и Л. Гилбрет). Это и само понятие процесса, взятое в его непосредственном, так сказать, «узком» значении – как «закономерно организованной последовательности этапов». Наконец, в этом же ряду можно отметить и понятие, использованное А.Р. Лурией для обозначения целостных, скоординированных ансамблей моторных действий в структуре деятельности, – понятие «кинетической мелодии». Во всех них отражен общий и, по существу, фундаментальный факт: по отношению к деятельности существует не только ее содержательная – *субстанциональная* структура, но и структура временна́я (*темпоральная)*. Она представлена как соорганизация ее частных, «локальных» временных компонентов – ее отдельных этапов (фаз, стадий, действий). Эта структура может быть организована в разной степени, что непосредственно сказывается и на мере организованности деятельности в целом, в конечном счете, на ее эффективности и качестве. В любом случае, однако, субъект деятельности

заинтересован в структурировании деятельности, в том числе – и временно́й. Поскольку именно «хорошая структура» дает существенную «прибавку» в качественных и иных параметрах деятельности, то структурирование, в том числе и временно́е является *инструментальным средством* организации деятельности. Этим и обусловлена объективная необходимость его реализации в деятельности. Кроме того, временна́я структурированность, обнаруживая себя в деятельности, раскрывает и ее саму как такое образование, в котором, действительно, воплощена временна́я системность в целом.

При этом необходимо отметить два следующих обстоятельства. Первое из них состоит в том, что параметру времени вообще явно «не повезло» в плане его реализованности в психологии деятельности – точно так же, как это имеет место и в общем плане, то есть в плане его общепсихологической экспликации. Степень его воплощения и в общепсихологических, и в прикладных психологических исследованиях совершенно несоразмерна той объективной роли, которую он играет в организации психики и деятельности. По-видимому, основная причина этого – качественные, принципиальные отличия самого параметра времени, «временно́й координаты» реальности от всех иных онтологически представленных «объектов отражения». В ходе последующего изложении мы еще возвратимся к данному принципиальному вопросу; пока же подчеркнем следующее. Хотя указание на важность данного параметра и целесообразность его учета в организации трудовой деятельности встречается уже в работах психотехнического направления, в дальнейшем он был, фактически, прочно и надолго забыт в психологических исследованиях. Одним из немногих исключений в этом плане являются, пожалуй, исследования С.Г. Геллерштейна, в которых была обоснована необходимость формирования так называемых «навыков временно́го отмеривания» в трудовой деятельности, а также цикл работ Д.Г. Элькина по психологии восприятия времени.

Второе обстоятельство, которое также должно быть, на наш взгляд, обязательно эксплицировано состоит в следующем. В свете изложенного несколько иное – более общее звучание и существенно более глубокий смысл обретает целый ряд исследований профессиональной деятельности, которые так или иначе связаны с закономерностями ее временно́й организации. Правда, в подавляющем большинстве из них данный вопрос не формулировался *непосредственно* как проблема именно темпоральной организации, но. по существу, то есть фактически, в них исследовался. Речь при этом идет, прежде всего, о работах, в которых изучались процессы планирования и программирования в трудовой деятельности (В.В. Чебышева, Д.Н. Завалишина). Далее, это и известные исследования Г.М. Зараковского по проблеме психофизиологического анализа профессиональной деятельности, в которых был предложен метод ее операционно-алгоритмического описания и изучения. Это, наконец, и уже отмечавшиеся выше и наиболее непосредственно относящиеся к данной проблеме работы Ю.К. Стрелковым по вопросам временно́й организации деятельности.

Вместе с тем, следует отметить, что, по-видимому, первыми в данном отношении как раз и явились исследования временнóй организации деятельности с целью ее оптимизации и совершенствования на этой основе процедур профессионального обучения, выполненные еще в 60-ые годы прошлого столетия В.В. Карповым [70]. Это исследование внесло существенный вклад в исследования закономерностей темпоральной организации деятельности. По существу, оно явилось одной из первых работ, *специально* направленных не только на изучение временнóй – темпоральной структуры деятельности, но и на определение возможностей по ее целенаправленному, управляемому формированию. Выделяя главные из полученных в ней результатов (и, разумеется, переводя их на язык современной терминологии), можно указать на следующие основные положения.

Во-первых, в ней был дифференцирован и исследован ряд базовых собственно временных – темпоральных параметров самой процессуальной (диахронической) организации деятельности, объединенных понятием *темпо-ритмовых характеристик*. Тем самым абстрактное понимание временнóй организации было конкретизировано до ряда понятий, фиксирующих совокупность основных параметров и критериев «временнóй ориентации», на базе которых и осуществляется временнóе структурирование деятельности.

Во-вторых, было показано также, что темпо-ритмовая организация деятельности (а шире – и ее темпоральная организация в целом) в принципе подчиняется базовым общепсихологическим закономерностям, свойственным для иных аспектов ее организации. В частности, было показано, что она имеет *индивидуальную меру* выраженности в плане ее так сказать ее *интенсивности*, то есть самой величины темпа (и выраженности ритма). Она, следовательно, должна быть сопряжена с симптомокомплексом индивидуальных качеств субъекта деятельности, которые и обусловливают эти различия.

В-третьих, было показано, что темпо-ритмовая организация деятельности (а, в более широком плане, ее общая темпоральная организация) имеет различную *меру выраженности* и на различных *этапах* освоения деятельности. Она последовательно повышается в ходе обучения, что и обусловливает возрастание общей эффективности деятельности.

В-четвертых, было доказано также, что формирование темпо-ритмовой организации деятельности, равно как и ее общей – темпоральной организации, в принципе доступно целенаправленным формирующим воздействиям извне. Этим формированием не только можно, но и нужно управлять, в чем заложен один из мощных ресурсов оптимизации профессионального обучения. С этой целью была разработана специальная система внешних «сигнальных ориентиров», распределенных по структуре деятельности – по ее «временнóму течению», служащих своеобразными подсказками для обучающегося в плане того, что и как необходимо делать в каждый конкретный момент времени. Эта система «сигнальных ориентиров»,

представленная исходно во «внешнем плане», затем во все большей степени трансформировалась в системы «внутренних» ориентиров, то есть транспонировалась в план собственно психической регуляции.

Тем самым, (и это, в-пятых), в данной работе, по существу, было показано, что общепсихологическое явление *интериоризации* (трактуемое, впрочем, иногда и в качестве механизма) имеет, в действительности, еще более общую сферу действия, нежели это обычно полагается. Оно не исчерпывается лишь традиционными, содержательно-предметными, структурно-информационными – вообще *субстанциональными* аспектами деятельности (и психики), а должно быть распространено и на сферу *темпоральной* организации. Параметр времени (как объективная координата реальности) также подлежит его ассимиляции собственной организацией деятельности и психики. Кроме того, опять-таки, реинтерпретируя итоги данной работы с точки зрения современных представлений, можно констатировать и еще один результат. В ней, фактически, была показана (и экспериментально доказана) принципиальная возможность, а также раскрыты конкретные средства внешнего управления формированием одного из основных *интегральных процессов* психической регуляции деятельности – процесса программирования.

Редколлегия

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПОСТАНОВКЕ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ

АНСИМОВА Н.П.

Аннотация: статья посвящена роли цели в деятельности педагога, влиянию ценностей педагога на процесс целеобразования, в ней представлена психологическая структура цели и модель деятельности педагога по постановке учебных целей

Article is dedicated to the role of purpose in the pedagogical activity, the influence of pedagogical value orientations on process purposes formation, psychological structure of purpose, model pedagogical activity of organization of educational purposes

Ключевые слова: цель, ценности, постановка цели, структура цели

Purpose, value orientations, organization of purpose, structure of purpose

Цель является важнейшим компонентом любой человеческой деятельности. Рассматривая проблемы психологических механизмов регуляции деятельности, О.А. Конопкин отмечает, что важнейшим, центральным звеном процесса осознанного регулирования, несомненно, является принятая субъектом цель [5]. Умение самостоятельно ставить цель собственной деятельности – один из важнейших признаков сформированности психологической системы деятельности, обеспечивающий эффективное достижение ее результата. Только так человек может стать не просто участником деятельности, а ее субъектом в полном смысле этого слова.

Как отмечает Б.Ф. Ломов, сам процесс целеобразования имеет глубоко личностный характер, что определяет важность изучения этого процесса в целостном контексте конкретной деятельности, учебной или профессиональной [6]. Поэтому необходима не только систематизация исследований процесса целеобразования в лабораторных условиях, но и психологический анализ процесса целеобразования и постановки цели реальной деятельности. Важнейшим видом деятельности, в ходе которой может начинаться целенаправленное обучение процессу самостоятельного формирования цели, может выступать деятельность учебная. Именно в учебной деятельности процесс формирования умения ставить цель объединяется с процессом ее постановки.

Наши наблюдения на уроках по различным предметам, психологический анализ уроков и изучение процесса организации учебного процесса в ВУЗе показали, что данный аспект в реальной деятельности практически отсутствует. Учителя и преподаватели предлагают обучающимся в лучшем случае тему урока или занятия, указанную в соответствующих программах обучения. А для самого учащегося цель вообще в подавляющем большинстве случаев не ставится. Однако было бы неправильно винить в этом педагога, так

как обращение к научной и методической литературе показывает, что проблема постановки цели на учебном занятии до настоящего времени практически не разрабатывалась, а анализ учебников по психологии для педагогических ВУЗов подтверждает это: тема целеполагания в них отсутствует. Таким образом, ни учителя, ни преподавателя высшей школы никто специально не обучает грамотной постановке цели для ученика. Ученик вследствие этого выступает в учебной деятельности не как ее субъект, а как объект, на который лишь оказывается определенное воздействие. Поэтому проблема грамотной и научно обоснованной постановки цели является, на наш взгляд, одной из самых актуальных для образовательного процесса на современном этапе развития школы. Ее решение позволит не только в теории, но на практике обеспечить осуществление субъект-субъектного подхода в образовании.

Как показал анализ основных концепций научения, разработанных преимущественно на основе изучения активности животных, проведенный В.Д. Шадриковым, проблема цели в научении также практически не изучалась [7], [8], [9] . При анализе процесса научения человека, в связи с этим, должны быть использованы другие объяснительные схемы, в которых человек выступает как носитель сознания, а, следовательно, важнейшей категорией, которая должна использоваться при анализе научения в процессе учебной деятельности, является цель самого субъекта деятельности.

Определяя учебную деятельность как совместную деятельность учителя и учащихся, мы выделяем как одну их основных проблему формирования общей цели, без которой, как замечает Б.Ф. Ломов, совместная деятельность просто не состоится. При этом общая цель не возникает сама по себе, она может быть лишь результатом совместной деятельности по целеобразованию.

Общая цель ученика и учителя на уроке, по мнению В.Д. Шадрикова, заключается в том, чтобы ученик решил определенную учебную задачу. «Цель взрослого, трансформируясь в учебную задачу, которую он проектирует в соответствии с этой целью, должна стать целью ученика» [10, с. 143]. Поскольку участниками процесса целеполагания являются учитель и ученик, то анализу подлежит деятельность того и другого: формирование цели учеником под воздействием постановки целей учителем; постановка целей педагогом для ученика на основе целей собственной педагогической деятельности.

Конечная цель обучения любой деятельности – обеспечение ее самостоятельного выполнения на должном уровне эффективности. Следовательно, ученику необходимо не только освоить операциональную структуру деятельности, но и научиться самостоятельно формировать ее цель.

Правильная постановка цели предполагает формирование в ее процессе в сознании субъекта деятельности такой цели, которая могла бы реализовывать все свои функции**.** Побудительную функцию обеспечивает процесс принятия цели, ее личностная значимость, а также наличие в сознании субъекта деятельности характеристик уровня достижения цели и критериев

предпочтения; направляющую – образ (описание) цели в подструктуре результата; организующую – представления о программе и условиях реализации, а также принятие решения о выборе в подструктуре цели-способа достижения; оценивающую – представления о способах и параметрах оценки в подструктуре способа достижения цели; регулирующую – различные элементы обеих подструктур.

Каждый аспект постановки цели предполагает преимущественное формирование тех или иных аспектов структуры цели, однако, для адекватного формирования структуры цели на каждом этапе процесса она должна быть представлена полностью.

Анализ теоретической и методической литературы, посвященной проблемам целеобразования и целеполагания, а также проведенный нами психологический анализ деятельности по постановке цели позволил нам разработать теоретическую модель деятельности по постановке учебных целей [1], [2].

Модель деятельности включает два последовательных блока: блок индивидуальной деятельности педагога, обеспечивающий формулировку конкретной цели деятельности на уроке (цели выполнения конкретного учебного задания), и блок совместной деятельности педагога и учащихся, обеспечивающий формирование учебной цели у учеников (см. рис. 2).

Первый блок предполагает выбор общей цели педагогической деятельности на основе анализа поля общих целей педагогической и учебной деятельности и поля индивидуальных ценностей педагога, которая трансформируется в конкретную цель урока или учебного задания. Выбор реально действующей, а не формальной общей цели обязательно предполагает придание ей личностного смысла, что собственно превращает общую цель деятельность в цель-ценность, включенную в систему мотивов педагогической деятельности. Такая общая цель может носить как простой, так и сложный, составной характер и быть направлена: 1) на выполнение требований педагога; 2) достижение запланированного результата; 3) формирование у учеников умения самостоятельно ставить цели деятельности. В дальнейшем именно она определяет общую позицию педагога по отношению к деятельности ученика, характер и уровень его предпочтений и, соответственно, выбор конкретных целей деятельности на уроке.

Наши исследования ценностно-смысловой сферы педагогов подтвердили, что основой осуществления профессиональной деятельности являются не просто личностные ценности, а те смыслы, которые им придает педагог [3]. В исследовании участвовали 45 педагогов в возрасте от 22 до 45 лет. В качестве методов были использованы опросник терминальных ценностей (ОтеЦ), основанный на теории М. Рокича, методика П.Н Иванова и Е.Ф. Колобовой «Must-тест», построенная на основе теории личностных конструктов Дж. Келли, нестандартизированное интервью, метод экспертных оценок. (Математическая обработка результатов проводилась на основе программы STATISTICA 99 Edition Kernel release 5,5 A для номинативных шкал).

Смысловая структура личностных ценностей педагога представляет собой сложно структурированное и противоречивое образование. В сознании педагога существует смысловое ядро личности, состоящее из двух уровней: декларативного и внутриличностного. Декларативный уровень включает осознанные смыслы личностных ценностей, которые педагог способен сформулировать и передать вербально («смысл для других»). Уровень внутренних смыслов ценностей («смыслов для себя») состоит из слабо поддающихся произвольной вербализации смыслов, которые и определяют содержание ценностно-смыслового ядра личности. При этом декларативный уровень скорее определяет зону проблемности в реализации целей деятельности, нежели характеризует реально действующие мотивы. Наиболее значимыми на этом уровне (как следствие наибольших затруднений в их осуществлении) являются согласно нашим данным ценности высокого материального положения, достижения, сохранения собственной индивидуальности и творчества. В реальности смысл ценности материального положения связывается в сознании педагогов с возможностью обеспечения достойного уровня жизни для себя и своей семьи. Высокое материальное положение объективно не может выступать основным стимулом осуществления профессиональной деятельности для педагога, поскольку финансирование сферы образования не дает реальных возможностей для его достижения. Стремление к материальному успеху – это скорее то, что мешает сосредоточиться на эффективном выполнении работы, не дает педагогам чувствовать себя независимыми от таких факторов, например, как уровень и своевременность выплаты заработной платы. Достижения как ценность приобретают особый смысл в связи с высоким уровнем нормативности профессионально-педагогической деятельности. В современной школе до сих пор более успешным признается учитель, ориентированный на количественные показатели успешности учебно-познавательной деятельности учащихся (высокая успеваемость, учебные достижения за пределами школы и пр.), а также квалификационные характеристики самого педагога (разряды, звания, имеющиеся награды за труд и пр.). Затруднения в реализации ценностей сохранения собственной индивидуальности и творчества, прежде всего, связаны с тем, что при всех возможностях их реализации (отсутствии жестких стандартов в выборе методов и способов деятельности, возможности варьировать их) педагоги зачастую слишком личностно «привязаны» к сложившимся в педагогической среде стереотипам выполнения деятельности. В связи с этим данные ценности обретают смысл внесения чего-то своего, индивидуального, в деятельность.

Изучение ценностей на двух смысловых уровнях позволило выявить расхождение в их иерархии: на внутреннем уровне смысла первое место занимает ценность духовного удовлетворения, а ценность материального благополучия – одно из последних, на декларативном – они меняются местами. Рассогласование смысла для себя и смысла для других в ценностях педагогов в силу недостаточно устоявшейся и слабо структурированной в современной социально-экономической ситуации развития общества

ценностно-смысловой сферы и слабо развитой рефлексии у педагогов приводит к тому, что смыслы ценностей искажаются, приходят в противоречие друг с другом, становясь конфликтными. Этот процесс усугубляется зависимостью педагогов от ожиданий со стороны родителей, учащихся, процессов, происходящих в обществе, что приводит к смешению смыслов в индивидуальном сознании, и ранговые места тех или иных ценностей, приписываемые им педагогами, могут быть вызваны тем, что в основе одних и тех же ценностей на разных уровнях лежат различные мотивирующие факторы. Так, на декларативном уровне ценность высокого материального положения осмысляется, как необходимость обеспечить достойный уровень жизни и стремление получить удовлетворение от жизни, а на внутреннем уровне она выступает следствием удовлетворения потребности в безопасности и защищенности, свободе и демократии в стране и обществе. «Смысл для других» ценности творчества педагоги формулируют как свободу в выборе методов и способов деятельности, а на уровне смысла для себя – это возможность быть самостоятельным, независимым, возможность личностного и профессионального роста. Ценность духовного удовлетворения на декларативном уровне сводится в основном к желанию получить удовлетворение от процесса и результатов деятельности, на внутреннем же уровне диапазон смыслов намного шире: необходимость чувствовать свою безопасность и защищенность, стремление обогащать свою духовную культуру, желание обеспечить себе нормальный уровень физического и психологического здоровья и благополучия.

Корреляционный анализ ценностей декларативного и внутреннего уровней позволил подтвердить вышесказанное и реинтерпретировать декларируемые ценности. Так, декларируемая ценность высокого материального положения, значимо коррелирующая с внутренними ценностями собственного престижа ($r = 0,36$), креативности ($r = 0,59$) и развития себя ($r = 0,37$), может рассматриваться как побочный социальный результат, благодаря которому люди, материально обеспеченные, обладают большей властью, влиянием на других, чувствуют себя более защищенными, находятся в согласии с самими собой, имеют большее признание со стороны окружающих. Связь декларируемой ценности креативности с внутренней ценностью собственного престижа ($r = 0,38$) позволяет объяснить субъективные представления педагогов о возможности через «разрешенное» творчество влиять на разные сферы жизни, быть сильной личностью, лидером, организатором. Декларируемая ценность развития себя, тесно коррелирующая с внутренними ценностями собственного престижа ($r = 0,36$) и духовного удовлетворения ($r = 0,37$), позволяет удовлетворить потребности в безопасности и защищенности, обогащении духовной культуры, служению, помощи людям, и в то же время, оказывать необходимое влияние на людей, в частности, на своих учеников и их родителей.

Поскольку основным регулятором деятельности является ее цель, то можно предположить, что различный характер принимаемых педагогом

ценностей отразится на специфике как декларируемых, так и действительно преследуемых ими целей деятельности.

Общие цели педагогической деятельности, включающие, как показывают наши предыдущие исследования, максимально количество декларативных формулировок, имеют значимые связи в основном с терминальными ценностями, также присутствующими в сознании в педагога в основном в декларативной форме. Так, ценность духовного удовлетворения, предполагающая получение морального удовлетворения во всех сферах жизни, выполнения таких видов деятельности, которые приносят максимальное удовольствие, тесно положительно коррелирует с воспитательными целями, т.е. педагоги, у которых она является ведущей в общей системе ценностей, главными целями своей деятельности считают воспитание подрастающего поколения основной целью деятельности педагога (r = 2,33). Аналогичные связи обнаружены и между воспитательными целями и ценностью сохранения собственной индивидуальности (r = 2,60), определяемой как стремление к независимости от других, сохранению неповторимости и своеобразия собственной личности, своих взглядов, убеждений, своего стиля жизни, и как следствие этого, - явно выраженное стремление транслировать их своим ученикам. Наиболее ценными качествами личности, отмечаемыми при этом педагогами, называются чувство собственного достоинства, независимость в суждениях и поступках. С другой стороны, эти же цели имеют значимые отрицательные связи с ценностью развития себя (r = - 2,92), предполагающей заинтересованное отношение личности к объективной информации о своем характере, способностях, стремление к самосовершенствованию. При этом цели деятельности, основным содержанием которых является обучение, образование, отрицательно связаны с вышеназванными ценностями (r = - 2,16; r = - 2,84; r = - 2,89 соответственно).

Внутренние мало осознаваемые ценности, являющиеся истинными регуляторами поведения, как правило, связаны с нетрадиционными целями педагогической деятельности, жестко не закрепленными в нормативных документах: ценность сохранения собственной индивидуальности, предполагающая преобладание собственных взглядов, мнений над общепринятыми, значимо коррелирует с целями формирования адекватного отношения к жизни (например, стремления учителя помочь ученикам понять и найти главную цель в жизни), а ценность «активные социальные контакты» - с целями развития личности, позволяющими устанавливать благоприятные взаимоотношения в самых разных сферах жизни и деятельности (r = 3,46 и r = 3,63 соответственно).

Формулируемые педагогами цели урока, как правило, более точно, как показывают наши исследования, отражающие их реальную деятельность, имеют и более тесные связи с истинными ценностями. Так, ценность «развития себя», обусловливающая стремление к самопознанию и желанию развивать свои способности, значимо положительно коррелирует с целями организации и обучения общению с людьми (r = 4,25); ценность «духовное

удовлетворение», выражающая преобладание духовных ценностей над материальными, желание иметь интересную работу, ориентироваться на процесс профессиональной деятельности, - с целями обучения своему предмету, формирования конкретных учебных знаний и умений по предмету, таких как умение правильно вычислять, анализировать текст, представлять объемные фигуры и пр. (r = 3,26). Ценность «достижения» как стремление к постановке и решению определенных жизненных задач, достижение ощутимых, заметных результатов значимо связана с целями научить мыслить, анализировать, рассуждать, убеждать, понимать, т.е., формированием таких умственных качеств, которые в дальнейшем действительно могут помочь достичь желаемых результатов в жизни (r = 2,53).

Вместе с тем, некоторые декларируемые ценности также имеют значимые связи с формулируемыми целями урока. Так, «креативность» как стремление к реализации собственных творческих возможностей в качестве ведущей ценности положительно коррелирует с целями формирования и развития мыслительных умений и способностей (r = 2,83), а ценность «собственный престиж», выражающаяся в стремлении быть значимой личностью, имеющей авторитет в глазах окружающих и оказывающей на них существенное влияние, отрицательно связана с целью «установления хороших взаимоотношений между учениками (r = - 5,12). Иными словами, чем больше педагог ориентирован на завоевание собственного престижа в глазах других людей, тем меньше его интересует установление между учениками взаимопонимания и взаимоуважения.

Вместе с тем не все психологи разводят такие понятия, как ценности и нормы, ценности и цели, что необходимо в рамках нашего исследования. Ю.М. Жуков предлагает следующие параметры различения указанных понятий: нормы не могут воплощаться, например, в материальных предметах, в отличие от ценностей; реализация норм и ценностей получает разную социальную оценку; нормативная система более жестко детерминирует поведение, чем ценностная; нормы не имеют градаций, а ценности могут различаться по «интенсивности» [4]. Что касается соотношения целей и ценностей, то отмечается, что некоторая часть ценностей, в частности терминальные, могут трактоваться как цели, придающие жизни смысл. Такие ценности могут играть роль целепобудителей. Другая часть ценностей, в частности социально-этические, могут рассматриваться не как цели, а как принципы, регулирующие жизнедеятельность.

Таким образом, выявленные связи в ценностно-целевом поле педагогов позволяют использовать этот материал не только для реинтерпретации истинных и декларируемых целей и ценностей профессиональной педагогической деятельности, но и обеспечить более успешное обучение педагогов организации целевого компонента учебной деятельности. А анализ ценностно-смысловой сферы педагога можно считать необходимым элементом организации процесса по постановке цели деятельности и обучению процессу целеобразования.

Выбор конкретной цели осуществляется с учетом особенностей содержания урока (учебного задания), места данной цели в ее систематической классификационной иерархии и сформированных в предыдущем опыте педагога критериев предпочтения, основанных на учете его ведущих ценностей, мотивов, знаний и умений, индивидуальных способностей и личностных свойств. Выбор конкретной цели реализуется в ее формулировке, включающей все элементы ее функциональной структуры (см. рис. 1).

Завершающим действием является переформулирование цели для учащихся данного класса на основе учета их уровня подготовки, индивидуальных мотивов и возможностей.

Начальным этапом второго блока - блока совместной деятельности учителя и учеников - можно считать процесс формулирования цели для учащихся. Поскольку основным назначением данного этапа является активизация побудительной и направляющей функций цели, то критериями завершения (достижения) действия могут выступать показатели адекватного принятия, восприятия и понимания цели. К числу критериев принятия цели можно отнести: удовлетворение той или иной потребности, лежащей в основе деятельности; нахождение возможностей реализации цели; выполнение целью роли критерия оценки деятельности; соответствие субъективных представлений об успехе и неудачах объективным; проведение рефлексии содержания цели; проведение личностной рефлексии. В качестве критериев адекватного восприятия – точное повторение формулировки или образца; правильные ответы на вопросы относительно цели урока.

Формулирование цели может сопровождаться или заканчиваться показом (описанием) ожидаемого результата деятельности. Основная цель данного этапа деятельности - формирование адекватного сенсорного эталона цели-образа и содержания цели-задания и их идеальной модели.

Осуществление направляющей, регулирующей и побудительной функций цели на данном этапе ее постановки определяет и содержание критериев завершения этапа, в качестве которых могут выступать критерии адекватного восприятия и понимания образца результата или эталона выполнения задания: умение точно без ошибок описать или показать все элементы образца и их сочетание; умение правильно ответить на вопросы о важнейших элементах образца и их сочетании; понимание важности не только назвать элемент и его сочетание с другими, но и точно описать, воспроизвести его в соответствии с обозначенными критериями; понимание учениками смысла слов, которые используются при формулировке задания; понимание этих слов в контексте задания; совпадение его понимания с тем смыслом, который вкладывает в них учитель и др. В качестве результата действия выступает формирование адекватной подструктуры цели-образа, включающей, как представления о самом результате, так и критериях и возможном уровне их достижения, а также формирование идеальной модели подструктуры цели-результата.

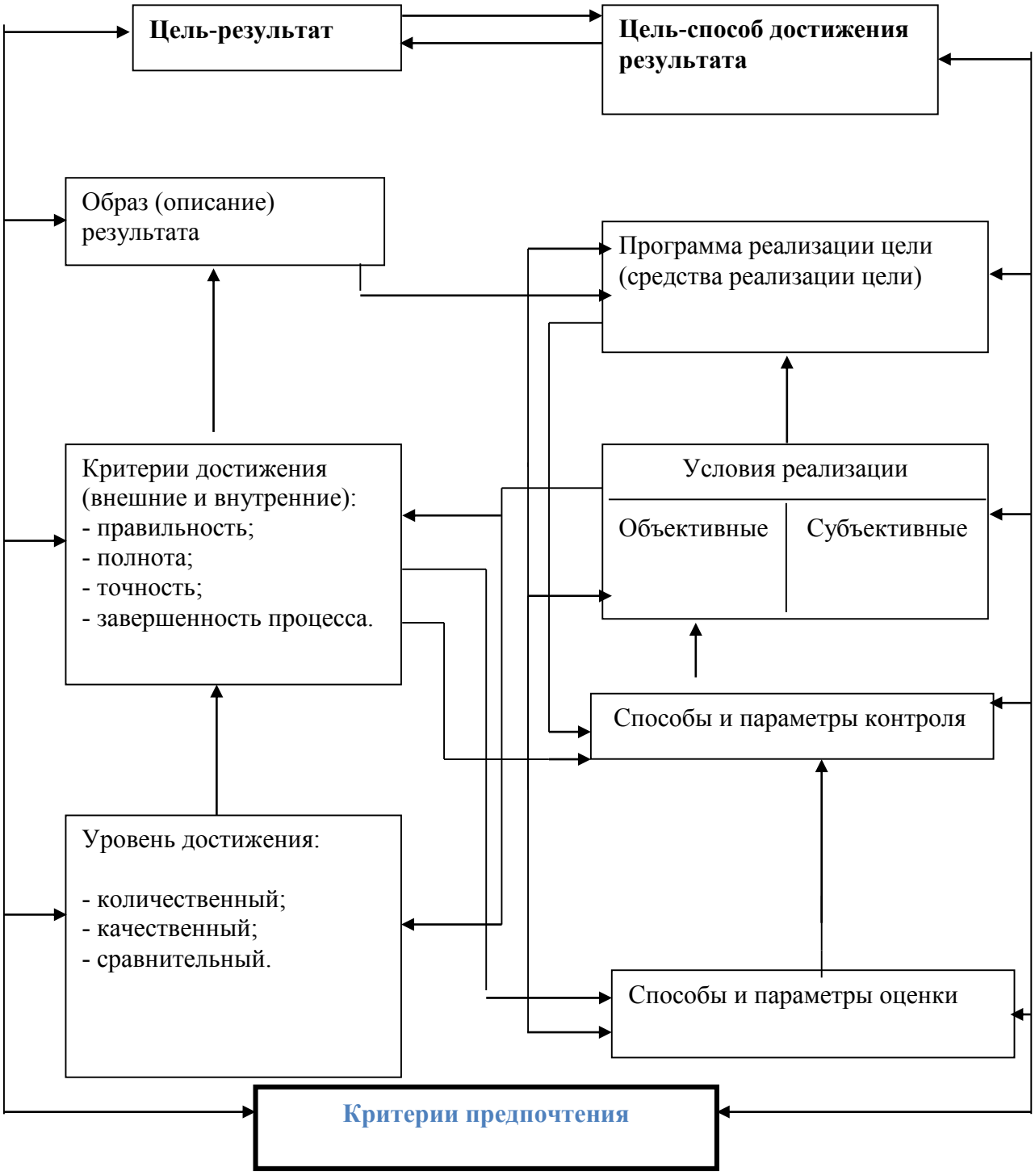


Рис. 1. Структура цели как феномена сознания

По характеру ответов и действий учащихся учитель получает также информацию об индивидуальных предпочтениях учеников по выбору приемлемых для них критериев и уровней достижения планируемого результата, что позволяет внести коррективы в дальнейшую работу по

постановке цели проводимого урока и дальнейшей организации учебной деятельности на основе субъект-субъектной парадигмы.

Показ (описание) результата деятельности завершается или сопровождается показом и объяснением наиболее эффективного способа достижения необходимого результата. Основная цель действия – формирование представления об адекватном способе достижения цели и его закономерной связи с результатом. Обеспечение реализации организующей, направляющей, регулирующей и оценивающей функций цели определяет и критерии достижения адекватных результатов данного действия. Ими могут выступать: умение правильно описать адекватный состав действий по достижению результата цели; умение указать условия, от которых зависит реализация программы действия; знание правил принятия решения по выбору правильного состава и способа осуществления действий; знание способов и параметров контроля и оценки полученных результатов; знание последствий применения неадекватного способа достижения или его элементов и др. По окончании данного этапа процесса постановки целей у учеников должен быть сформирован второй компонент структуры цели – цель-способ достижения и его идеальная модель.

В процессе осуществления указанных выше действий проводится контроль за формированием отдельных компонентов субъективной модели цели деятельности у учеников и коррекция каждого действия в случае обнаружения несоответствия компонентов субъективной модели обязательным нормативным требованиям при сохранении возможных индивидуальных отклонений, не ведущих к искажению общей модели. Завершающим этапом постановки цели деятельности является оценка сформированной у учащихся субъективной модели цели с точки зрения ее соответствия заданной.

Целью контрольно-оценочной деятельности является обеспечение рефлексии результата целеобразования учениками и постановки цели педагогом и формирование у учеников полной структуры цели данного урока (задания). Критериями достижения результата могут выступать: умение сравнить результат с поставленной целью; умение видеть ошибки и понимать их причины; умение ответить на вопрос «Почему у меня не получилось так, как надо?»; умение оценить результат и обосновать причину такой оценки; знание и понимание необходимости самостоятельного контроля и оценивания собственной деятельности и др.

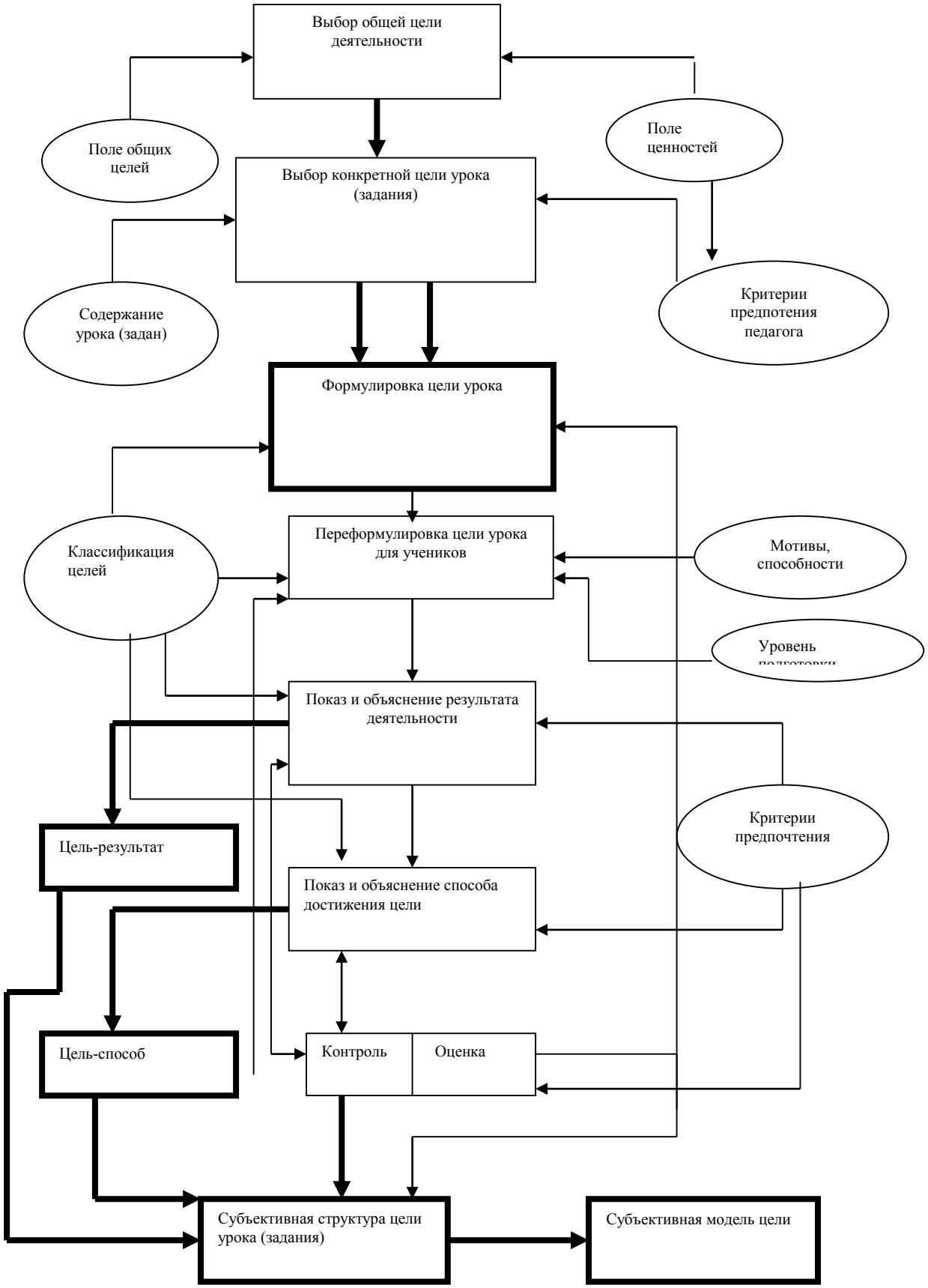


Рис. 2. Модель деятельности по постановке учебных целей

Включение учащихся в процесс совместной постановки цели может происходить на каждом из этапов второго блока в зависимости от сложности поставленной цели, степени сформированности отдельных компонентов индивидуальных моделей функциональной структуры цели у учеников, индивидуального опыта участия школьников в совместном процессе постановки цели, а также итогов завершения первого блока этого процесса педагогом и характера выбора им общей позиции в отношении взаимодействия с учащимися – субъект-объектого или субъект-субъектного подхода в организации учебной деятельности.

Совместная деятельности учителя и учеников по постановке цели должна привести не только к формированию у каждого учащегося адекватной заданной цели учебной деятельности (учебного задания), но и формированию у них субъективной модели деятельности по постановке целей для себя, или умения самостоятельно ставить цели собственной учебной деятельности.

Литература

1. Ансимова Н.П. – Постановка целей учебной деятельности в совместной деятельности педагога и учащихся. // Акмеология образования. №1. 2005. С. 82 –88.

2. Ансимова Н.П. Психология постановки учебных целей: Монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ. 2006. 267 с.

3. Ансимова Н.П. Цели и ценности в деятельности педагога. /Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности: Материалы Российской научно-практической конференции. Ярославль. 2003. С. 129 – 132.

4. Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М.: Наука. 1976.С. 254 – 277.

5. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука. 1980. 256 с.

6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука. 1984. 445 с.

7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука. 1982. 185 с.

8. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. М.: Ун – кая книга, Логос. 2006. 392с.

9. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос. 1994. 320 с.

10. Шадриков В.Д. Цель учебной деятельности. М.: МОСУ. 2001. 27 с.

ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО КРИЗИСА.

ЖЕДУНОВА Л.Г.

Представлена общепсихологическая, экпериментально обоснованная концепция личностного кризиса, основанная на методологии деятельностного подхода. Концепция, последовательно раскрывает онтологическую сущность личностного кризиса, его основные детерминанты и закономерности развертывания, динамику базовых структур сознания на различных этапах кризиса, а также новообразования (как адаптивные, так и психопатологические), которые формируются в результате переживания субъектом личностного кризиса.

Ключевые слова: личностный кризис, образ мира, метакогнитивный опыт, направленность рефлексии, ритмозависимая патология.

Article presents experimentally proven psychological concept of personality crisis, based on methodology of activity approach.

The concept consequently discovers ontology of personal crisis, its' key determinations and mechanisms, dynamics of basic consciousness structures at different stages of crisis, as well as newly formed patterns (both adaptive and pathological) which derive as result of subjective surviving personality crisis.

Key words: personality crisis, world outlook, metacognitive experience, focus of reflection, rhythm-depending pathology.

Концепция разработана на основе комплексного исследования личностного кризиса с позиций деятельностного подхода и феноменологического метода. Интеграция деятельностного подхода и феноменологического метода позволила осуществить исследование личностного кризиса как опыта переживания реальности глубинных основ собственной психической деятельности. Концептуальный аппарат деятельностного подхода позволяет выделить уровни организации образа мира, вовлеченные в процесс переживания личностного кризиса. Феноменологический метод позволяет описать индивидуальный опыт переживания в категориях жизненного мира испытуемого. Феноменологический анализ дневниковых записей участников исследований позволяет получить описательные характеристики индивидуального опыта переживания, то есть ответить на вопрос, как в реальности происходит переживание тех или иных состояний конкретным человеком.

Результаты исследования личностного кризиса свидетельствует о том, что при его изучении мы приближаемся к реальной онтологии психического. Человек, переживающий личностный кризис, сталкивается с необходимостью решения познавательных задач не только по адаптации к новым условиям жизнедеятельности, но прежде всего творческих, требующих надситуативной активности, опыт решения которых отсутствует в индивидуальной истории. В рамках психологической теории деятельности решение подобных задач является основной формой активности субъекта.

Высокий уровень неопределенности, утрата ориентиров и привычных опор, характерные для личностного кризиса, создают своего рода проективное поле для проявлений личности. Кризис активизирует как актуальные, так и потенциальные ресурсы психики. Внезапная остановка текущей жизнедеятельности осложняет функционирование сознания, его проявления утрачивают симультанный характер и разворачиваются во времени. Обстоятельства жизни, приводящие к личностному кризису, создают условия, при которых процесс порождения целостного психического образа становится доступным самонаблюдению.

Исследование личностного кризиса показывает, что в нем как в переломной точке на жизненном пути личности отражается весь психический мир человека: абстрактное и конкретное, единичное и всеобщее, универсальное и уникальное сосуществуют здесь в диалектическом единстве.

Основные положения концепции личностного кризиса:

1. Психологические координаты личностного кризиса

Личностный кризис – событие индивидуального жизненного пути, понимаемого как индивидуальная история личности, отражающая динамику ее отношений с миром. Вслед за Л.С. Выготским мы рассматриваем личностный кризис как «путь внутренней жизни».

Личностный кризис представляет собой самостоятельный кризис индивидуальной жизни, возникающий в условиях субъективной невозможности реализации внутренних необходимостей жизни, сущностью которого является переживание состояния внутренней дезинтеграции, возникающего в результате осознания субъектом рассогласования реальных жизненных отношений и глубинных смысловых структур личности.

Именно содержание переживания отличает личностный кризис от других кризисов индивидуальной жизни (смысложизненного, кризиса смыслоутраты, биографического и др.).

Кризис возникает во внутреннем мире человека – структуре, связывающей личность и сознание. Осознание рассогласования прерывает непрерывность функционирования целостного психического образа, он утрачивает симультанный характер и сукцессивно проявляется в деятельности переживания. В условиях сукцессивного «разворачивания» образа открывается возможность для переживания реальности ядерных структур образа мира, а также для исследования вовлеченности этих структур в процесс переживания личностного кризиса [1,2].

Внутренним условием возникновения и переживания личностного кризиса являются развитые механизмы рефлексии. Функция рефлексии как интегрального качества психики состоит в детерминации самой возможности развертывания кризиса, а также в «сопровождении» его переживания[4]. Дезинтеграция сопровождается состоянием растерянности, дезорганизации, противоречивости, неопределенности, возникающим вследствие «невозможности жить, реализовывать внутренние необходимости жизни».

Обращение к этимологии слова кризис позволяет выделить существенные характеристики этого понятия. В переводе с древнегреческого языка кризис

означает к*рутой поворот, переломный момент.* Более раннее значение слова «кризис», прослеженное до греческого языка и санскрита, включает в себя две составляющие: *кризис как очищение*; индивид должен быть освобожден от лишнего, очищен, и *кризис как решение*; индивид должен выбрать между двумя возможностями, т.е. сделать выбор, касающийся направления, пути, которому он собирается следовать. Личностный кризис характеризуется остановкой текущей жизнедеятельности, происходит «поворот» от внешних обстоятельств к себе, «субъективность объективируется», обнаруживается как некая данность в осознавании.

Человек сталкивается с необходимостью принимать решение относительно собственной жизни в условиях дефицита личностных ресурсов (проблематизируются сами основания такого решения).

Таким образом, личностный кризис обладает признаками, присущими любому кризису как психологическому явлению в связи с тем, что он включает в себя динамическую составляющую (остановку текущей жизнедеятельности и резкое изменение вектора движения) и в то же время он несет в себе собственно личностную - ценностно-смысловую составляющую (выбор, принятие решения).

2. **Личностный кризис как условие для сукцессивного «разворачивания» образа мира.**

Жизненные события, инициирующие возникновение личностного кризиса, создают препятствие непрерывности функционирования целостного психического образа реальности. Образ мира, обеспечивающий единство и целостность разворачивающейся во времени жизнедеятельности, перестает выполнять функцию, ориентирующую субъекта в реальном мире. Возникает состояние неопределенности, утраты ориентиров и привычных опор. Создаются условия, при которых психический образ утрачивает симультанный характер (проявления сознания разворачиваются во времени).

Ведущим переживанием человека, переживающего личностный кризис, становится страх сойти с ума, в основе которого лежит понимание ценности ориентирующей функции психики. Феноменологически страх сойти с ума проявляется в переживании утраты собственной адекватности.

…Неужели моя жизнь – это сплошные иллюзии, я перестаю понимать, что происходит, перестаю ориентироваться в отношениях, доверять своим чувствам. Хочется понять, где реальность, где иллюзии».

В условиях «субстанционализации» образа мира создаются практические условия, с одной стороны, для субъективного переживания реальности ядерных структур образа мира, с другой стороны, для исследования вовлеченности этих структур в процесс переживания личностного кризиса. Это обстоятельство позволяет рассматривать личностный кризис, как опыт переживания ядерных основ собственной психической деятельности.

В этой связи целесообразно дифференцировать уровневую организацию образа мира и уровневую организацию структуры субъективного опыта. Переживание реальности ядерных структур образа мира становится

возможным благодаря вовлеченности в процесс переживания личностного кризиса различных слоев субъективного опыта. Изучение феноменологии личностного кризиса показывает, что в деятельность по его переживанию оказываются вовлеченными все слои субъективного опыта, являющегося «строительным материалом образа мира»: перцептивный, семантический и ядерный (внемодальный).

Динамика личностного кризиса может быть описана через последовательное вовлечение в процесс переживания различных слоев субъективного опыта.

Начало кризиса характеризуется презентацией субъекту чувственной и биодинамической ткани. Личностный кризис манифестирует себя возникновением кризисных переживаний, представленных преимущественно телесно (*душевная боль, груз на сердце, внутренняя суета; чувство тяжести).* *По мере разворачивания* кризиса чувственная ткань приобретает означенность в связи с вовлеченностью в процесс переживания семантических структур субъективного опыта. Семантические структуры субъективного опыта обусловливают индивидуальный характер переживания. Субъективная семантика кризисных переживаний (система индивидуальных значений, оформленных в виде смыслового пространства) определяется в соответствии со смысловым конструктом, составляющим содержание семантического слоя субъективного опыта. Поскольку конструкт представляет собой относительно стабильное смысловое образование, а кризисные эмоциональные переживания носят динамический, ситуационный характер, момент выхода из кризиса часто остается незаметным для человека. В какой-то момент человек понимает, что кризис миновал, возвращается способность достигать желаемого или нужного состояния бытия. Исследование динамики кризисных переживаний на континууме, задаваемом смысловым конструктом, позволяет понять природу этой «незаметности» [1,2].

Таким образом, сами по себе кризисные переживания не репрезентируют личностный кризис как состояние. Состояние возникает и исчезает в связи с динамикой кризисных переживаний на континууме смыслового конструкта.

По мере углубления кризиса в процесс его переживания вовлекаются более глубокие слои субъективного опыта, соотносимые с ядерными структурами образа мира. Наряду с механизмами, обеспечивающими индивидуальный характер переживания личностного кризиса, существуют более общие, универсальные механизмы, обеспечивающие доступ к адаптационным ресурсам психики. Носителем этих адаптационных ресурсов является глубинная структура образа мира, которая является единой для представителей социокультурной общности. Устойчивая базисная структура образа мира служит основанием для актуализации в кризисе глубинных убеждений личности по отношению к жизни, к людям, к себе, к судьбе, к возможности контролировать мир.

Существует определенная динамика базисных убеждений в кризисе и

во внекризисном периоде, свидетельствующая об их вовлеченности в процесс переживания личностного кризиса. Динамика характерна не для всех убеждений, а лишь для тех, которые имеют отношение к доброжелательности окружающего мира и к самоценности. В кризисе убежденность в доброжелательности окружающего мира и самоценности возрастает и приобретает характер «верования» [5].Актуализация этих убеждений в кризисе позволяет переживать одиночество и отчаяние, не разрушаясь, сохраняя веру в будущее и осмысленность жизни, опираясь на опыт человечества.

3. Динамика личностного кризиса

Динамика личностного кризиса может быть описана через последовательное разворачивание трех основных этапов. Основаниями для дифференциации этих этапов служат: динамика кризисных переживаний, смена стратегии переживания, динамика направленности рефлексии.

На разных этапах личностного кризиса меняются ведущие переживания, определяющие построение их структуры на каждом из этапов, а также характер интегрированности системы переживаний в целом. На первом и втором этапах система кризисных переживаний высоко интегрирована (при этом характер интегрированности различный). На третьем этапе интегрированность системы переживаний существенно снижается.

Динамика направленности рефлексии на разных этапах личностного кризиса отражает определенную логику переживания. Рефлексивные механизмы определяют саму возможность развертывания кризиса и сопровождают его переживание, трансформируясь в ходе изменения внутреннего состояния субъекта [4].

На каждом из этапов разворачивания личностного кризиса решаются разные субъективные задачи, объединенные общей целью – жить.

4. Базовые психологические механизмы, обеспечивающие переживание ситуаций «невозможности»

В основе переживания ситуаций «невозможности» в личностной (кризис) и когнитивной (перцептивная адаптация к инверсии сетчаточных изображений) сферах лежат одни и те же базовые психологические механизмы, обеспечивающие творческое приспособление субъекта в ситуациях «невозможности»: невозможности построения целостного перцептивного образа в условиях инверсии сетчаточных изображений и невозможности реализации «внутренних необходимостей жизни» в условиях личностного кризиса. Об этом свидетельствует сходство процессов переживания и адаптации, проявляющееся в сходстве феноменологии и общей логики развития.

Существенным в этом контексте нам представляется сходство в описании переживаний участников хронических экспериментов с инверсией сетчаточных изображений и людей, переживающих личностный кризис. Выражения: «*земля уходит из-под ног*» или «*не могу прорваться в реальность», «чувствую себя в подвешенном состоянии*», используемые как

метафоры в ситуации личностного кризиса, в условиях адаптации к инверсии приобретают вполне реалистический характер. При инверсии сетчаточных изображений земля в буквальном перцептивном смысле уходит из-под ног и вещи и предметы в видимом мире выглядят нереальными. Подобное сходство нам кажется не случайным, а отражающим фундаментальной важности факт искажения характеристик пространства в обеих ситуациях.

В ситуациях презентации субъекту чувственной ткани перцептивного образа (инвертированного видимого поля) или образа мира (кризисных переживаний) основной точкой опоры, обеспечивающей чувство реальности, становится *тело или схема тела, соответственно.* Этим обусловлен телесный характер переживаний. Логика развития обоих процессов предполагает последовательное разворачивание трех основных стратегий: стратегии «поведения в темноте», стратегии актуализации прошлого опыта, стратегии децентрации.

Результатом реализации первых двух стратегий является углубление кризиса, которое находит свое отражение в ухудшении эмоционального состояния участников исследований. Возникает ощущение тупика. Наступает пауза «недеяния», концентрации.

Выходу из кризиса предшествует особое состояние («переломный момент»), описываемое испытуемыми как состояние диссоциации, после которого возникает осознание конечности, временности происходящего. Длительность переживания кризиса так же, как и адаптации к оптическим искажениям, зависит от степени активности субъекта (включенности в деятельность переживания). Продолжительность процесса адаптации к инверсии сетчаточных изображений составляет приблизительно 140 часов, продолжительность личностного кризиса составляет 12-16 месяцев.

Критерием позитивной динамики в условиях перцептивной адаптации к инверсии сетчаточных изображений является увеличение области правильного видения, которая представляет собой совокупность тех значений склонения взора, при которых возможно правильное видение. Напомним, что в первые дни адаптационного процесса область правильного видения практически отсутствует. Испытуемый может видеть предметы в правильной ориентации (относительно гравитационной вертикали) только глядя строго вертикально вверх или вниз.

Критерием позитивной динамики в условиях переживания личностного кризиса является изменение индивидуального ритма контакта с переживаниями. Динамика «ритма контакта» с кризисными переживаниями является одним из основных механизмов, лежащих в основе индивидуальных способов переживания личностного кризиса. Индивидуализация получает свое воплощение в нахождении собственного ритма контакта с переживаниями. Ритм переживания кризиса определяется нами как чередование двух фаз: фазы полной погруженности в кризисные переживания и фазы «дерефлексивного выхода». По мере переживания кризиса длительность фазы дерефлексивного выхода постепенно увеличивается.

Механизмом перцептивной адаптации к инверсии сетчаточных изображений является построение виртуальной позиции наблюдения, из которой становится возможным правильное видение. Перцептивная диссоциация не является рефлексивным выходом в полном смысле слова, хотя по способу актуализации (остановка деятельности) и функции (обращенность познания на ход собственной деятельности) эти процессы идентичны. В данном случае можно говорить о предрефлексии или первичной рефлексии.

В основе переживания личностного кризиса лежат рефлексивные механизмы [4]. В ситуации кризиса рефлексия проявляется во всех своих планах: как процесс, как свойство и как состояние. Само возникновение кризиса становится возможным благодаря наличию у субъекта способности к *рефлексии* смысловых оснований собственной жизнедеятельности. Таким образом, развитые механизмы рефлексии являются необходимым условием возникновения личностного кризиса. При возникновении кризиса субъект соотносит свои способности и ресурсы со сложившейся ситуацией, через рефлексивные стратегии осуществляет оценку ситуации и изменяет свое видение. Рефлексия «сопровождает» переживание кризиса, изменяя свою направленность, и в то же время выступает основой для реадаптации субъекта, независимо от того, на каком «уровне» психики – чувственном или смысловом - произошел сбой.

В основе процесса переживания личностного кризиса лежат зрелые рефлексивные механизмы, в основе адаптации к оптическим искажениям – предрефлексия или первичные формы рефлексии.

5. Переживание личностного кризиса как процесс формирования метакогнитивного опыта

Для целостного описания природы, закономерностей протекания, базовых механизмов и основных новообразований личностного кризиса в силу сложности феномена категориального аппарата общей психологии оказывается недостаточно. Категориальный аппарат, применяемый в общей психологии для описания интеллектуальных характеристик человека и когнитивного опыта в целом, не описывает с процессуальной стороны приобретение сложноструктурированного когнитивного опыта. Этим обусловлено наше обращение к понятию метакогнитивного опыта, одной из центральных категорий метакогнитивизма. Существенной особенностью метакогнитивных процессов, отличающих их от любых других психических процессов, является их направленность на субъективную реальность. В контексте нашего исследования это приобретает особое значение в связи с тем обстоятельством, что личностный кризис по существу есть опыт переживания собственной субъективности.

Результатом переживания личностного кризиса, независимо от его динамики и запускающих факторов, является научение (формирование новообразований). Человек, однажды переживший личностный кризис, приобретает уникальный личностный и когнитивный опыт, позволяющий ему в будущем проживать подобные ситуации быстрее и менее драматично.

Такой же эффект наблюдается при достижении адаптации к оптическим искажениям - возникает перцептивное научение, которое существенно сокращает время адаптации в случае повторения опыта.

В обоих этих случаях формируется особое новообразование, которое можно отнести к опыту высокого порядка, или «метакогнитивному» опыту. Наличие метакогнитивного опыта позволяет человеку оценивать триггеры (пусковые механизмы) кризиса. Ситуации начинают оцениваться по «внутренней шкале», которая формируется как результат приобретения метакогнитивного опыта. Субъект может ответить себе на вопросы, касающиеся данной ситуации: достигнет ли она порогового значения, приведет ли она к тяжелому состоянию, надолго ли человек «выпадет» из жизни, сможет ли сам справиться или понадобится помощь.

Следует отметить при этом, что если оценка субъективной семантики возможных переживаний осуществляется в соответствии со смысловым конструктом, несущим в себе, как правило, нерефлексируемые параметры оценивания, с помощью которых субъект приписывает смысл объекту или событию и значение, которое они приобретают в жизнедеятельности, то для оценки ситуации в целом используется иной внутренний критерий. В данном случае оценка осуществляется с точки зрения пережитого опыта, то есть результата рефлексии. По существу, формируется метаконструкт как элемент метакогнитивного опыта, благодаря которому человек остается на рефлексивном уровне, удерживаясь от «западания» в состояние. Этот метаконструкт содержит когнитивно – аффективные компоненты и является важным адаптационным новообразованием, формирующимся в процессе переживания личностного кризиса.

6. Условия и механизмы развития психосоматических нарушений, как формы патологического переживания личностного кризиса.

Формирование метакогнитивного опыта представляет собой результат конструктивного переживания личностного кризиса, однако такой результат не является единственно возможным. Другим возможным вариантом переживания личностного кризиса является актуализация адаптивной или нормативной компетентности. Подобная компетентность находит свое проявление в социальной нормативности и коммуникативной компетентности. При социальной нормативности субъект определяет границы своего поведения на основе принятых в сообществе моделей поведения, соответствующих условной «норме», и благодаря этому возвращается к ситуации устойчивости и внутреннего комфорта. Коммуникативная компетентность, свойственная людям с высоким уровнем интеллектуальных и рефлексивных способностей, проявляется как адаптационный механизм в осознании, моделировании и воспроизведении на уровне коммуникации продуктивных стратегий взаимодействия с окружением. Благодаря коммуникативной компетентности субъект выстраивает вокруг себя относительно «безопасное», контролируемое пространство коммуникаций, которое также позволяет поддерживать состояние внутренней стабильности.

Нормативная компетентность является дополнительным фактором адаптации испытуемых с тиреопатиями [3].Тиреопатия – ритмозависимая психосоматическая патология, является следствием перенапряжения механизмов адаптации, возникающего в условиях личностного кризиса и приводящего к десинхронизации внутренних (эндогенных) ритмов.

Степень выраженности патологического процесса зависит от сформированности границ психологического пространства личности. Депривированность психологического пространства личности выступает в качестве преморбидного свойства и относится к психологическим факторам риска в возникновении тиреопатий.

Состояние неопределенности, вызванное утратой ориентиров и привычных жизненных опор, характерное для личностного кризиса, может вызывать напряжение адаптационных ресурсов, разрешающееся в саморазрушающем поведении, соматической метафорой которого является тиреопатический процесс. В основе психологического содержания этой метафоры лежит идея границ. Несформированность физиологических и психологических границ личности лежит в основе формирования тиреопатии, одной из форм патологического переживания личностного кризиса.

7. Основные закономерности личностного кризиса

Выявление закономерностей переживания личностного кризиса предполагает соотнесение его с другими видами кризисов, всесторонне исследованными в психологии. Поскольку наиболее изученными в психологии являются возрастные кризисы, сопоставление личностного кризиса с этой категорией кризисов представляется продуктивным. К основным закономерностям личностного кризиса, объединяющим его с возрастными кризисами, относятся в частности:

- Переход на более низкий уровень адаптации на начальном этапе кризиса (ослабление границ, снижение автономности, утрата приватности) и значительное изменение уровня и качества адаптации на завершающем этапе.
- Динамика процесса переживания (развернутость во времени).
- Наличие переживаний, составляющих эмоциональное ядро кризиса.
- Формирование новообразований как результат процесса переживания.

В отличие от возрастных кризисов:

- Личностный кризис не является обязательным, закономерным, он возникает внезапно и носит экстраординарный характер.
- Вероятность возникновения личностного кризиса не обусловлена онтогенетическими закономерностями (противоречиями развития, задачами возраста).
- Личностный кризис не имеет предкризисного периода и определенной возрастной отнесенности.

Последнее утверждение требует уточнения. Возникновение и переживание личностного кризиса становится возможным в структуре сложного жизненного мира. Это связано со сформированностью механизмов

внутриличностного отслеживания. Это обстоятельство позволяет с определенностью утверждать, что личностный кризис возможен во взрослом возрасте.

- Детерминантами личностного кризиса могут быть как внешние, так и внутренние события.
- Внутренним условием возникновения и переживания личностного кризиса являются развитые механизмы рефлексии.
- Новообразованием, возникающим в процессе переживания личностного кризиса, является экзистенциальный и метакогнитивный опыт

Литература

1. Жедунова Л.Г., Пузырева Л. А. Зависимость индивидуальной семантики кризисных переживаний от соотношения временных элементов структуры самосознания // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. – 2005. - №10. – С. 8 – 16.

2. Жедунова Л.Г. Личностный кризис и образ мира // Психология психических состояний: теория и практика: материалы первой Всероссийской научно-практической конференции. Казанский государственный университет. Ч. 1. – Казань: ЗАО «Новое знание», 2008. – С. 327-330.

3. Жедунова Л.Г. Ритмозависимые заболевания как форма деструктивного разрешения личностного кризиса // Ярославский педагогический вестник. Сер. Гуманитарные науки. - 2008. - №4 (57). - С.112 – 116.

4. Жедунова Л.Г. Динамика направленности рефлексии на разных этапах переживания личностного кризиса // Государственный университет управления. Вестник университета. Сер. Социология и управление персоналом. - 2009. - №12.- С. 36 – 39.

5. Жедунова Л.Г. О роли ядерных структур образа мира в переживании личностного кризиса // Наука и школа. – 2009. - №6. – С. 47-50.

МЕТАСИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

КАРПОВА Е.В.

Проблема мотивации учебной деятельности (УД) является одной из наиболее актуальных в теоретическом и практическом отношении проблем общей и педагогической психологии. Мотивация учебной деятельности — сложнейший по своей природе предмет психологических исследований. Изучение этого феномена началось давно и осуществлялось преимущественно в русле основных общепсихологических направлений исследования мотивации. Длительное время проблема мотивации УД не выступала как самостоятельная научная проблема. Ситуация изменилась в середине прошлого века, когда появилось большое количество экспериментальных и эмпирических исследований по этой проблеме, а сама она стала рассматриваться как вполне самостоятельная и важная область психологических исследований [2,8,9,15].

Ранее нами были подробно проанализированы история и современное состояние проблемы мотивации УД, выделены и рассмотрены характерные ее особенности [4]. В частности, было показано, что для современного состояния данной проблемы типичными являются такие черты, как до сих пор доминирующий эмпиризм в ее разработке, проявляющийся в преобладании исследований собственно эмпирического, т. е. «фактологического» плана над теоретическими изысканиями, а также в отставании теоретической интерпретации результатов от их накопления; аспектность и «мозаичность» представлений о данной предметной области; противоречивость имеющихся эмпирических данных; отчетливый эклектизм при теоретическом анализе проблемы, а также определенная фрагментарность представлений и их преимущественно феноменологический характер.

Все указанные черты являются, однако, закономерными и естественными; они — следствие экстенсивного, претеоретического этапа исследования проблемы мотивации УД. На этом этапе происходит преимущественно накопление данных, обогащение феноменологических представлений о природе мотивации УД, обнаруживаются конкретные факты, и в целом формируется эмпирический базис проблемы. Перечисленные особенности современного состояния проблемы мотивации УД являются следствием того, что она длительное время развивалась (и в значительной степени продолжает развиваться) преимущественно с позиций аналитического подхода, который является объективно необходимым этапом развития данной проблемы [4].

Логика дальнейшего развития этой темы настоятельно диктует необходимость перехода к другому, более совершенному этапу ее разработки — системному. Встает задача преодоления аналитичности в изучении проблемы мотивации УД, что практически равнозначно переходу с

предтеоретического на собственно теоретический уровень исследования. Необходимость такого перехода осознана и реализована по отношению ко многим психологическим проблемам достаточно давно. Так, М.С. Роговин подчеркивал, что системный подход к изучаемым явлениям « … означает более глубокий и полный анализ изучаемых объектов» [11].

В наиболее развернутом виде основы системного подхода как методологического принципа психологического исследования были разработаны в [7,11]. Но по отношению к рассматриваемой в статье проблеме подчеркивается, что «в разработке проблем мотивации системные идеи и понятия еще в значительной мере используются на имплицитном, интуитивном уровне; нет исследований, специально посвященных изучению отмеченных вопросов с точки зрения системного подхода» [14, с.17]. Эта точка зрения актуальна и в настоящее время.

Вместе с тем, переход от аналитического способа изучения мотивации в целом и мотивации УД, в частности, к системному, от предтеоретического этапа ее анализа к собственно теоретическому исследованию связан с рядом значительных трудностей. Недостаточно только декларировать системный подход; гораздо сложнее конкретно реализовывать его. Именно этой трудностью и может быть объяснен факт ограниченного числа теоретических работ по проблеме мотивации УД.

Прежде всего, необходим конкретный способ реализации общих положений системного подхода. Таковым, на наш взгляд, может стать «алгоритм системного исследования», сформулированный в русле методологии системности, позволяющий многомерно, но в то же время целостно изучить предмет исследования (А.В. Карпов). Одновременно, как показано в [3], он может в решающей степени содействовать переводу знаний и результатов, полученных в той или иной области, с предтеоретического на собственно теоретический уровень анализа. Этот алгоритм предполагает реализацию ряда основных этапов — метасистемного (онтологического), структурного, функционального, генетического и интегративного.

Так, метасистемный этап изучения какого-либо предмета требует его исследования в более общей целостности (в которую он онтологически включен), определения тех характеристик, которые при этом у него обнаруживаются приобретаются им в контексте метасистем. Важно, что любой предмет реально включен не в какую-то одну, а одновременно в несколько метасистем.

Второй этап реализации алгоритма системного исследования предполагает определение закономерностей структурной организации предмета исследования. На данном этапе необходимо определить состав компонентов, из которых состоит изучаемый предмет, а также закономерности их взаимосвязей и взаимодействий.

Следующий этап данного алгоритма — функциональный: предмет раскрывается в аспекте основных закономерностей его функциональной организации.

Четвертый — генетический этап предполагает необходимость установления еще одной важнейшей группы закономерностей — генетических, связанных с особенностями его развития и эволюционирования.

Завершающий этап алгоритма системного исследования — интегративный. Его основная цель — установление наиболее обобщенных свойств предмета исследования, т. е. выявление его системных качеств и интегральных характеристик.

Использование алгоритма системного исследования при разработке проблемы мотивации УД может содействовать решению трех взаимосвязанных задач: во-первых, реальному переходу от аналитического этапа изучения данной проблемы к системному; во-вторых, переходу данной проблемы с претеоретического на собственно теоретический уровень разработки; в-третьих, переводу данных о мотивации УД, представленных в виде неупорядоченной совокупности результатов, в систему знаний о мотивации УД в строгом значении этого понятия, которые имеют черты системности и необходимые признаки концептуальной завершенности.

Изучение проблемы мотивации УД на основе использования данной стратегии является, по нашему мнению, не только возможным, но и необходимым. Это позволит теоретически осмыслить огромное количество накопленного к настоящему времени экспериментального и эмпирического материала.

Безусловно, реализация указанной выше стратегии, предписываемой «алгоритмом системного исследования», в ее полном варианте представляет очень сложную и комплексную задачу. Цель данной статьи — рассмотреть лишь первый из этапов алгоритма — метасистемный — и выявить те возможности, которые он открывает для изучения проблемы мотивации УД.

В самом общем виде метасистемный этап предполагает исследование предмета в контексте определенной, более общей по отношению к нему целостности, объективным компонентом которой он является. Эта более общая целостность (метасистема), в отличие от предмета изучения, является объективно представленной — реально существующей именно как объективная реальность. Поэтому данный этап по-другому называется отнологическим. В контексте этой онтологически представленной метасистемы предмет обнаруживает новые свойства, особенности и закономерности, которые не удается выявить с позиций его аналитического рассмотрения.

Наряду с этим при реализации метасистемного этапа исследования необходимо учитывать и те новые данные, которые получены к настоящему времени в методологии системного подхода. Их сущность состоит в следующем. С точки зрения классического системного подхода и сложившихся в его рамках традиционных представлений метасистема всегда локализуется вне предмета (системы), а сам он входит в нее как в нечто, находящееся именно «за его пределами».

Вместе с тем в ряде работ последнего времени доказано (в том числе экспериментально) положение, согласно которому и психика в целом, и ее важнейшие «составляющие» не могут быть адекватно и полно раскрыты с позиции традиционных представлений. Дело в том, что они являют собой очень своеобразный тип, класс систем, которые обозначаются как «системы со встроенным метасистемным уровнем» [3].

Поясним сказанное. По отношению к психике объективная реальность выступает метасистемой, в которую она онтологически включена. Однако наиболее важной и наиболее специфической чертой самой психики является то, что она (как система) отражает эту объективную реальность (метасистема) и как бы переносить ее внутрь себя - «встраивает» метасистему в свое собственное содержание. Конечно, такое «встраивание» нетождественно «материальному переносу»: оно происходит посредством формирования идеальных моделей реальности. Вместе с тем, внешняя, объективная реальность (как метасистема) все же оказывается представленной внутри самой психики (как системы), которая не перестает быть частью этой объективной реальности. Метасистемный уровень оказывается локализованным уже не только вне, но и внутри самой системы. Такого рода системы (системы со встроенным метасистемным уровнем) характеризуется новыми значимыми особенностями и закономерностями [3].

В настоящее время доказана обоснованность данного положения по отношению к таким важнейшим объектам психологического исследования, как психические процессы, способности, деятельность и др. [3, 6, 10, 13]. В связи с этим мы считаем возможным высказать гипотезу, согласно которой и мотивационная сфера личности в целом, и мотивация УД также могут быть рассмотрены как системы со встроенным метасистемным уровнем.

Очень характерно, что именно к этому предположению логически приводит анализ трудностей, противоречий, а отчасти даже парадоксов, которые существуют в современных представлениях о мотивации деятельности в целом и учебной деятельности в частности. Обоснование этой гипотезы может реально содействовать их преодолению. Рассмотрим некоторые их этих трудностей и противоречий.

На наш взгляд, основная теоретическая трудность заключается в том, что на протяжении длительного времени мотивационная система считалась «ядром» личности. Эти представления оформились в середине 50-х гг. прошлого века в рамках ситуационно-динамического подхода к проблеме мотивации. В середине 80-х гг. начинает преобладать так называемый личностный этап в развитии психологии мотивации. Мотивация стала рассматриваться предельно широко: теперь уже личность выступает как «ядро» широко понимаемой мотивации [5]; любое личностное образование может выполнять мотивирующие функции. В связи с этим уместно привести известное положение С.Л. Рубинштейна, указывавшего, что любой акт отражения обладает динамической силой [12]. Возникает противоречие: с одной стороны, совершенно ясно, что личность и мотивационная система —

не тождественные сущности; с другой стороны, в широком, операциональном смысле они фактически отождествляются.

Нам представляется, что эта трудность не может быть адекватно преодолена с позиций традиционных представлений о «мотивационной сфере как составляющей личности» - как того, что входит в структуру личности на правах ее компонента. Сама личность как метасистема по отношению к мотивационной сфере в известном смысле выступает как ее «составляющая», как бы «встраивается» в нее. Мотивационная система включает в себя матесистему, личность, и выступает поэтому как система со встроенным метасистемным уровнем. Любое личностное образование, обладая динамическим — мотивационным — потенциалом, является одновременно и компонентом мотивационной сферы.

Вторая теоретическая трудность заключается в том, что многие образования, традиционно считающиеся компонентами мотивационной системы (прежде всего потребности, интересы, социальные нормы, ценности, идеалы, влечения, установки и пр.) обладают двойственной психологической природой: с одной стороны, это компоненты мотивационной системы, поскольку они обладают динамическим, энергетическим потенциалом, побудительной силой, с другой — собственно содержательном плане они могут интерпретироваться и как особенности — черты, свойства, качества личности. Вновь приходится констатировать очень сложные и «не укладывающиеся» в классические системные представления отношения между личностью (как метасистемой) и мотивацией (как входящей в нее системой).

Мотивационная система реально включена не в одну, а в несколько метасистем (в первую очередь, в личность и деятельность). При этом личность следует считать основной метасистемой, т. к. она наиболее устойчива и стабильна; различные же виды деятельности более вариативны. Включаясь в различные метасистемы, мотивационная система приобретает новые особенности, специфические качества. Каждая метасистема обусловливает наличие качественно различных, специфических черт мотивационной системы, которая раскрывается с этих позиций многомерно и разносторонне. Другими словами, она предстает в более богатом содержанием виде в случае, когда рассматривается не аналитически, а с позиций ее включенности в различные метасистемы — как их «составляющая», как приобретающая при этом новые свойства.

Однако именно здесь возникает еще одна теоретическая трудность. Совершенно очевидно, что мотивационная система — это сложнейшее образование, имеющее свою структуру и организацию, состав и содержание, что она — именно система. Однако в методологии системного подхода в значительно большей степени разработан вопрос о том, как соотносятся между собой система и ее компоненты (проблема соотношения «целого и его частей»), а не вопрос о том, как соотносятся метасистема и входящие в нее системы (которые сами состоят из множества компонентов). Не исключено, что во втором случае могут обнаруживаться новые закономерности и

феномены. Иначе говоря, на проблему «соотношения личности и мотивации» механически переносятся представления о соотношениях компонентов и системы, тогда как на самом деле между ними существует качественно другой тип отношений — отношения системы и метасистемы.

И, наконец, можно отметить еще одно противоречие, своего рода теоретический парадокс. С одной стороны, общепризнано, что личность, будучи структурирована по иерархическому, уровневому принципу, включает в себя мотивационную систему как один из уровней, как свою «составляющую», выступая по отношению к ней как метасистемный (высший) уровень организации. С другой стороны, также общепризнанным является то, что именно мотивация (как «через психику реализующаяся детерминация» [12]) является ключевым, определяющим началом организации всех форм активности личности. Но в этом случае и возникает противоречие. Мотивационная система, являясь формально соподчиненным, «не высшим» уровнем организации личности (поскольку сама в нее включается на правах подсистемы, уровня), оказывается ведущим, главным уровнем детерминации поведения и деятельности. Все это вновь заставляет обратиться к вопросу правомерности традиционных представлений о личности как и метасистеме, в которую мотивация включена как ее «часть»,и как одна из ее систем.

Таким образом, четыре проанализированных выше положения свидетельствуют о наличии отчетливо выраженной и пока не раскрытой в полной мере специфики организации мотивационной системы, а также о своеобразии ее отношений с метасистемой — личностью. По нашему мнению, раскрытию этой специфики и преодолению сформулированных выше теоретических трудностей могут способствовать представления, которые сложились к настоящему времени в методологии системного подхода, о своеобразии систем со встроенным метасистемным уровнем.

Мы считаем, что мотивационную систему необходимо рассматривать не как систему классического типа, а как систему со встроенным метасистемным уровнем. Это означает, что в мотивационную систему «встроены» все основные личностные образования: личность как метасистема мультиплицируется в мотивационной системе. Любое личностное образование, принадлежит одновременно и личности (метасистеме) и мотивации (системе); это одновременно и метасистемный, и системный уровень. Мотивационная система как бы «вбирает», ассимилирует весь личностный потенциал, в том числе и возможности личностной регуляции побудителей (мотивов) поведения. Личность же (как высший метасистемный уровень организации субъекта) раскрывается при этом со своей динамической, «энергетической» стороны как многомерная и иерархически организованная система реальных мотивов деятельности и поведения.

Вместе с тем, такая трактовка не стирает реальные (и существенные) различия между метасистемными и системными уровнями, т. е. между личностью как таковой и ее мотивационной системой. В основе их

соотношения («встраивания») лежит следующий фундаментальный и общепризнанный общепсихологический факт: подавляющее большинство психических образований имеют «двухчленную структуру», включающую содержательную и динамическую составляющие [1]. В содержательном плане они предстают как характеристики личности (черты метасистемного уровня), в динамическом — синтезируясь друг с другом, представлены как совокупность компонентов мотивационной системы. Чем в большей степени личностные образования представлены в мотивационной системе, чем более они в нее «встроены», тем более зрелой, развитой, обогащенной способами реализации потребностей и мотивов будет и сама мотивационная система. Мотивационная система как система со встроенным метасистемным уровнем имеет очевидные преимущества; она обогащается, используя весь потенциал метасистемы (личности), вследствие чего резко повышает свои возможности, действенность, адаптивный потенциал. Имеет место и обратный процесс: личностные образования «встраиваясь» в мотивационную систему, приобретают динамический потенциал, что лежит в основе формирования мотивации самодетерминации, саморазвития и самоактуализации личности.

Переходя от общепсихологического плана анализируемой проблемы к ее конкретизации по отношению к проблеме мотивации УД, необходимо отметить, что последняя изучалась до настоящего времени преимущественно с аналитических позиций. В частности, исследовались мотивы УД как таковые, влияние на них тех или иных личностных особенностей, их динамика в онтогенетическом плане и др. Однако если признать, что мотивация УД представляет собой специфическую систему со встроенным метасистемным уровнем, то обнаружится иная, более сложная, но и в большей мере отражающая реальность картина. Метасистема (личность) постоянно и существенно изменяется, развивается; «встраиваясь» в мотивационную систему, она непрерывно изменяет ее. В связи с этим вопрос о том, как развиваются мотивы УД и как влияют на них личностные особенности, необходимо рассматривать не столько сам по себе, сколько в контексте процессов «встраивания» изменяющейся личности в мотивационную систему в целом и систему мотивации УД в частности.

Следовательно, в центре внимания должна быть не мотивация УД как таковая, а мотивация развивающейся личности: личность — это и есть та реальная метасистема, которая детерминирует мотивацию УД и ее особенности (поскольку она постоянно «встраивается» в нее). При этом следует обязательно учитывать и то, что учебная деятельность является ведущей и определяющей на протяжении длительного интервала онтогенетического развития человека. Развитие и изменение личности ученика в этот период происходят не только очень интенсивно, но и в очень большом диапазоне; кардинальным образом изменяется вся личность: преодолеваются возрастные кризисы, возникают качественные новообразования и пр. При этом совершенно естественно, что личность как метасистема, «встраиваясь» в систему мотивации УД, постоянно трансформирует, фактически перестраивает ее на протяжении всех лет

обучения. Поэтому мотивационная система УД в значительной мере представляет собой результат развития метасистемы — личности.

Сформулированные выше представления о мотивационной системе как о системе со встроенным метасистемным уровнем, а также их конкретизация по отношению к УД позволяет несколько уточнить существующие представления об общем характере генезиса мотивация учения, а частично и критически переосмыслить традиционный термин «система мотивов УД». Последний с этих позиций должен быть понят как результат, продукт, уровень базового процесса — процесса «встраивания» метасистемы (личности) в мотивационную сферу. В центре внимания должна находиться не «динамика мотивов учения» как таковая, а то, как именно развивающаяся (причем очень противоречиво) метасистема — личность — воплощается в мотивации учения; как она «встраивается» в систему мотивации учения.

В связи с этим можно констатировать достаточно значимое в методологическом плане положение. «Мотивационная система» (поскольку она не просто находится под непрерывным и определяющим детерминирующим воздействием метасистемы — личности, но фактически «встраивает» ее в себя, трансформирует и определяет ее содержание) приобретает очевидное своеобразие по отношению к традиционной точке зрения. Более того, возникает вопрос о правомерности самого понятия «система мотивации УД». Дело в том, что любая система предполагает целостность и упорядоченность, организованность и скоординированность ее компонентов. Считается, что наличие этих характеристик выступает необходимым условием систем как таковых, а также — их эффективного функционирования.

Положение о мотивации как о системе со встроенным метасистемным уровнем показывает, однако, что она как бы «стремиться быть системой» (в силу присущих ей интегративных тенденций и механизмов), но в полном и строгом смысле этого понятия не является таковой и не может ею быть. Основная причина этого заключается в постоянном развитии самой личности, причем, развитии противоречивом, в котором сочетаются позитивные и негативные тенденции, черты, свойства, ориентации. Такие дисгармоничные характеристики развития личности, «встраиваясь» в мотивацию УД, оказывая влияние на процесс ее формирования, обусловливают аналогичную дисгармоничность и противоречивость динамики мотивации УД, борьбу в ней разного рода позитивных и негативных тенденций. В этом и состоит истинный источник динамики и развития мотивации УД.

Таким образом, на примере мотивации УД можно проследить одну из основных особенностей систем со встроенным метасистемным уровнем. Находясь под непрерывным влиянием процесса «встраивания» в них более общих метасистем, эти системы постоянно испытывают «возмущающие» воздействия, в них появляются элементы дезорганизации, хаоса. Эти воздействия, однако, могут быть каким-либо образом компенсированы, только тогда сама система сохранит свою целостность и действенность.

Такой тип систем, сочетающих в себе стремление к целостности и упорядоченности и постоянно возникающую в них дезорганизацию, наиболее адекватен для характеристики системы мотивации учебной деятельности.

Литература

1.Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности /В.Г. Асеев.- М.: Мысль, 1976. 158 с.

2.Божович, Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович.- М.: МПА, 1995. 209 с.

3.Карпов, А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики /А.В. Карпов. М.: Институт психологии РАН, 2004. 562 с.

4.Карпова, Е.В. Специфика современного состояния и перспективы развития проблемы мотивации учебной деятельности /Е.В. Карпова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, 2006.

5.Леонтьев, Д.А. От инстинктов — к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня , завтра /Д.А. Леонтьев // Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. С. 4-12.

6.Леньков, С.Л. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности экономиста в современных информационных средах: Автореф.дис. … д-ра психол.наук. Ярославль, 2004. 51 с.

7.Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии /Б.Ф. Ломов- М.: Наука, 1984. 444 с.

8.Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова. Т.А. Матис, А.Б. Орлов-. М.: Просвещение, 1990. 192 с.

9.Матюхина, М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников /М.В. Матюхина.- Волгоград: ВГПИ, 1983. 72 с.

10. Орел, В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: Автореф. дис. … д-ра психол. наук. Ярославль, 2005. 48 с.

11. Роговин, М.С. Структурно-уровневые теории в психологии /М.С. Роговин -. Ярославль: ЯрГУ, 1977. 80 с.

12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн.- М.: Учпедгиз, 1946. 710 с.

13. Субботина, Л.Ю. Метасистемный подход к анализу психологической защиты /Л.Ю. Субботина // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ярославль: ЯГПУ, 2005. С. 87-96.

14. Файзуллаев, А.А. Формирование системно-уровневой организации мотивационной сферы личности: Автореф.дис. … канд.психол.наук. М.: Институт психологии АН СССР. 24 с.

15. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека /П.М. Якобсон-. М.: Просвещение, 1969. 318 с.

СОБЫТИЙНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОЦИАЛИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТА

КАШАПОВ М.М.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 16-06-00196а)

Аннотация: В статье представлено описание событийности как характеристики, выражающей определенные факторы, влияющие на жизненный путь человека. В качестве средства профессионализации и социализации студентов рассматривается событийность мышления преподавателя, которая характеризуется умением моделировать ситуацию, ориентированную на развитие личности. Проектирование развивающих ситуаций возможно посредством целенаправленного установления правил, согласованных с остальными параметрами ситуации. Изменяя определенные элементы ситуации можно управлять её динамикой. Благодаря такому воздействию ситуация трансформируется в событие. Событийность мышления выражается в последовательном выявлении и осмыслении логически вытекающих друг из друга событий, относительно легко поддающихся интегрированию и квантификации. Данный подход позволяет рассматривать профессионализацию и социализацию как последовательную цепь причинно-следственных событий.

Ключевые слова: событийность, событийность мышления, ситуация, трансформация, событие, профессионализация, социализация.

Abstract: The article describes eventfulness as a characteristic, expressing certain factors influencing the human course of life. Thinking eventfulness of teachers, characterized with ability to model situation aimed at personality development, is seen as a means for professionalization and socialization of students. Designing developing situations is possible through goal-directed setting of rules in accordance with other situation parameters. It is possible to manage the dynamics of situation by changing its certain elements. Due to such effect, situation is transformed into event. Thinking eventfulness is expressed in consequential detection and comprehension of events logically ensuing from each other, relatively easy to integrate and quantify. The approach in question allows seeing professionalization and socialization as a sequence of cause-and-effect events.

Key words: eventfulness, thinking eventfulness, situation, transformation, event, professionalization, socialization.

Согласно ФГОС высшего профессионального образования, каждый будущий педагог должен формировать в ходе образовательного процесса общекультурные и профессиональные компетенции. Проблема заключается, прежде всего, в том, что современные педагоги не всегда готовы к проведению такой работы не только в методическом, но и психологическом

плане. Специального исследования требует также творческий потенциал педагогической деятельности преподавателя, использование которого может быть направлено на формирование зрелой личности профессионала. Одним из средств такого исследования является акмедидактика, изучающая закономерности конструирования учебной информации учебной дисциплины как главного средства развития личности учащегося. Наиболее разработанными оказались те направления акмедидактики, в которых исследовались проблемы предупреждения неуспеваемости и отсева: акмедидактика начальной школы, акмелингвистика, акмематематика, акмефизика в профессиональной школе. Доминирующим качеством, влияющим на становление выполняемой деятельности, является по мнению Н.В.Кузьминой, Н.П.Фетискина, является акме-качество субъекта [11; 21].

Основные качества и умения профессионала становятся акмеологическими инварианты профессионализма. Именно они обеспечивают высокую продуктивность и стабильность деятельности, независимо от ее содержания и специфики. Акмеологические инварианты профессионализма проявляются так же и во внутренних побудительных причинах, обеспечивающих активное саморазвитие специалиста, реализацию его творческого потенциала. Событийность мышления, можно рассматривать как акме-качество, которое является одним из условий формирования ментальности зрелой личности субъекта. Позитивная социализация и профессионализация субъекта происходит в контексте возникновения значимого события, позволяющего поднять отношения и самоотношения на новый, более продуктивный уровень их функционирования. Ментальная репрезентация обусловливает содержание восприятия, понимания, объяснения и преобразования ситуации в событие.

В контексте проживания события происходят ключевые, судьбоносные изменения в личности. Резонансом на переживаемые состояния служат те личностные новообразования, которые формируются благодаря поступку как сознательно совершенному человеком действию. Поступком, по мнению С.Л. Рубинштейна, является действие, которое выражает отношение человека к человеку, к другим людям. Для поступка существенным и определяющим служит это последнее [19].

Проектирование – мысленная организация и реорганизация любого объекта или процесса. Проектирование обучающих ситуаций является своеобразной умственной гимнастикой, направленной на развитие творческих умений: варьировать подходы к решению проблем; рассматривать их в разных системах терминов и концептуальных подходов; развивать стремление у участников продолжать поиск вариантов даже после того, как найдено первое приемлемое решение; объединять новые решения с уже известными; воспитывать целеустремленность и настойчивость в поисках конструктивных решений.

Включенное проектирование предполагает непосредственное участие психолога в инициируемых им событиях. Собственно групповую работу все практические психологи, вне зависимости от того, считают они себя

ситуационистами или нет, организуют на основе более или менее удачного проектирования межличностных ситуаций. Обучение в сконструированной социально-психологической ситуации ориентировано на опробование новых видов поведения в безопасном окружении. Ребенок, имея опыт позитивной коммуникации, способен адекватно воспринимать любую ситуацию, в том числе и конфликтную, способен вести диалог и находить приемлемый выход из создавшегося положения. В современных реалиях очень важно научиться находить баланс в поведении и в отношении к другим людям, при этом сохраняя чувство собственного достоинства.

Конструирование учебной социальной ситуации можно рассматривать в качестве меры профилактики деструктивных конфликтов. Предупреждение конфликтов лучше всего происходит в виде дискуссии, спора, высказывания своего мнения уже на основе каких-либо позиций, изложенных авторитетными для детей взрослыми (родителями, старшеклассниками). Конечно, предварительно необходима организация проблемных педагогический ситуаций, которые требуют высказывания своей позиции или конкретных действий по её защите при наличии нескольких точек зрения [16, С. 167].

Организованная педагогическая ситуация характеризуется следующими параметрами: 1. Естественность её включения в учебно-воспитательный процесс. 2. Регулируемость отношений детей. 3. Наличие четкой воспитательной цели. 4. Единство изучения и воспитания школьников, опора на их жизненный опыт и учет сложившихся отношений.

Поведение детей в различных ситуациях имеет индивидуальный и социальный аспекты, поэтому важно создавать такие ситуации, которые соответствовали бы возрасту учащихся, уровню их развития. В сконструированных ситуациях у школьников накапливается опыт нравственных действий и привычек к анализу поведения товарищей, взрослых, самого себя. В отношениях молодых людей возникает довольно много сложных ситуаций, в которых они совершают моральный выбор своего поведения, критически оценивают себя и товарищей.

Важную роль в конструировании учебной социальной ситуации играют следующие принципы: а) интегративности – использование проективных средств, обеспечивающих нахождение общего интереса. Реализация данного принципа позволяет вытащить жало конфликта; б) вариативности форм взаимодействия; в) референтности – усвоение позитивных норм и ценностей, характерных значимой для субъекта социальной группы; г) акмеологичности – направленность на формирование социально-зрелых форм поведения и профессиональной деятельности. А в основе анализа и решения конкретных ситуаций лежат следующие принципы: принцип проблемности; принцип диалогового (или мультилогового) общения и взаимодействия партнеров. При анализе конкретных ситуаций вся информация по проблеме должна быть собрана до принятия окончательного решения. Для анализа конкретных ситуаций характерно также разделение обучающих по ролям.

В целях социализации и профессионализации субъекта можно выделить следующие этапы проектирования социально-педагогической ситуации: 1 этап проектирования – «Подход» к проектированию: уточнение актуальности формирования системы; концептуальная основа работы; согласование позиции сторон, заинтересованных в этой перестройке. 2 этап – разработка «Модели». Продумывание и подробное описание составляющих системы. 3 этап – «Наполнение» модели, привязка её к реальным условиям социально-педагогической ситуации. 4 этап – «Реализация» модели. 5 этап – «Обратная связь» и коррекция модели.

Среди условий конструирования учебной социальной ситуации, прежде всего, следует выделить психологическую безопасность её создания и протекания, а также обучение со-творчеству. В условиях социально-педагогической ситуации люди становятся более открытыми для принятия точек зрения своих партнеров, обнаруживают большую готовность к изменению собственных установок. Возрастает социальная активность и инициатива в поиске оригинальных решений.

Социально-педагогическая ситуация позволяет понять структурно-функциональные взаимоотношения в реальной жизни участников ситуации. Поэтому создаются условия для формирования общепонятного психологического языка, а также консолидации коллективного опыта в познании психической реальности, что позволяет доказательно излагать свои цели, ожидания, стремления и переживания. Важную роль при этом играет целенаправленная организация со-деятельности. В контексте включения обучаемых в игровые ситуации моделируются различные виды деятельностей. Благодаря включению в систему ролевого взаимодействия каждого обучаемого с учётом его различных особенностей создаётся мотивационное поле социального взаимодействия, обеспечивающего нахождение общего интереса. К свойствам мотивационного поля можно отнести а) акмеологичность (обеспечение перехода потенциальных ресурсов субъекта в актуальные); б) динамичность (осуществление постоянного движения количественных преобразований в качественные); в) устойчивость (сохранение определенных новообразований личности); г) экологичность (психологически безопасный перенос качеств и умений, приобретенных в одних ситуациях, в другие); д) конструктивность (позитивная направленность взаимодействия). Учет вышеперечисленных свойств обеспечивает адекватность мотивационного поля целям взаимодействия. Уравновешенность развития мотивационного поля обеспечивает гармоничность развития педагогического взаимодействия. При обсуждении проведенных учебных процедур особое внимание уделяется «роли» как основной единице анализа игровых ситуаций.

Развитие в таких ситуациях характеризуется созданием искусственных условий для естественного роста. Как правило, акмеологическим механизмом роста является творческий потенциал людей. Источник саморазвития тогда актуализируется, когда у субъекта возникнет стрессовое состояние, обусловленное неудовлетворенностью существующим

положением. Проблемы участников сконструированной ситуации становятся проблемами группы. В этом случае ориентация на человека как заказчика образовательного процесса повышает требования к педагогическим и руководящим работникам, что является с другой стороны условием саморазвития педагогической системы. Члены сплоченной гармоничной группы более склонны принимать групповые нормы и руководствоваться ими. К Левин [29, P. 30] определил сплоченность как «тотальное поле сил, формирующее у участников чувство принадлежности к группе и желание в ней остаться». Сплоченность – ключевое понятие теории групповой динамики Левина.

Феномен «предела диспозициональной обусловленности надситуационной устойчивости» объясняется Kenrick, D.T., & Stringfield, D.O. с позиций «ситуационизма» или «интеракционисткого подхода» [26] более высокой значимостью ситуационных детерминант в поведении личности. В ситуациях, относящихся к одному классу эквивалентности, различия в побуждении могут быть, по мнению Х. Хекхаузена, так велики, что дисперсия поведенческих проявлений будет большей частью обусловлена ситуацией. Тем не менее, при этом может наблюдаться 100%-ная надситуационная устойчивость деятельности, соответствующая диспозициональным различиям, поскольку все индивиды в каждой из ситуаций сохраняют то же порядковое место по степени выраженности поведенческих проявлений [23, С. 95].

Х. Хекхаузен, анализируя работы В.Мишеля (W. Mischel, 1968) отмечает, что он трактует некий предел диспозиционально обусловленной надситуационной устойчивости, которая вряд ли можно превзойти [22, С. 96]. Опираясь на работы D.Bem и A.Allen (1974) Х. Хекхаузен отмечает, идеографически скорректированный, т.е. учитывающий конкретных индивидов, подход является поэтому предпосылкой для создания номотетического объяснения надситуационной устойчивости, объяснения исходящего из личностных диспозиций и свободного от «номотетического заблуждения» [23, С. 97]. Решающее значение в становлении психологической устойчивости личности, по мнению М.Тышковой, принадлежит познавательному отношению к трудной ситуации [20, С. 28].

Конфликты, утверждает Н.В. Гришина, возникающие из-за тех или иных ситуационных факторов взаимодействия, потенциально всегда могут быть урегулированы в рамках этой ситуации за счёт возможной коррекции параметров взаимодействия [5]. Социально неадекватный индивид – это человек, который не способен влиять на поведение и чувства других людей в соответствии со своими намерениями и теми способами, которые считаются допустимыми в данном обществе [5, С. 349]. Одной из причин трудностей в социальной адаптации является отсутствие навыков разрешения конфликтных ситуаций в межличностных отношениях. Формирование таких навыков помогает перейти от конфронтационного мышления к сотрудничеству и взаимопониманию. Человек испытывает восторг, услышав в себе какой-либо «щелчок», предвещающий способность к решению

проблем, ранее казавшихся непреодолимыми [5, С. 340]. Благодаря такому состоянию возникает акме-событие. Приходит раскованность Компоненты: оценочный (коннотативный) и описательный (денотативный).

Магистральным ориентиром перестройки педагогического сознания при решении задач социально-психологического проектирования, утверждает Ю.Н. Емельянов должен стать переход от пассивно-созерцательной «психологии присутствия» к активно-созидательной «психологии участия» в обучающих ситуациях [6, С. 211].

Разработанный нами «Метод динамического моделирования» [7-10] позволяет установить возможности творческого реагирования на конфликтную ситуацию, которое осуществляется по следующей схеме: Ситуация → Значимая ситуация → Конфликтная ситуация → Вызов → Выбор как результат реализации надситуативного мышления субъекта → Продуктивное понимание → Конструктивная событийность → Переживание и проживание знакового события → Нахождение нового смысла → Позитивные выводы → Возникновение интеллектуальных и личностных новообразований.

1. Ситуация характеризуется совокупностью тех условий, которые в данный отрезок времени влияют на сознание и деятельность и тем самым не проявление характера человека. Активность личности во взаимодействии с жизненными ситуациями имеет двухуровневую структуру. Конечным результатом взаимодействия личности и ситуации на ментальном уровне является дифференцированный образ ситуации, на поведенческом – проявляемая вовне конкретная поведенческая стратегия. Ситуация приобретает свой статус только в единстве объективного и субъективного, т.е. в образе ситуации, отраженной в индивидуальном сознании. Личностные и поведенческие характеристики субъекта взаимодействия оказывают влияние на оценку отдельных ситуационных параметров, образующих целостный образ ситуации.

Актуальная ситуация, в свою очередь, может быть дифференцирована на более мелкие единицы – ситуационные стимулы и ситуационные события. Творчество, согласно психологической закономерности, установленной Я.А.Пономаревым, является таковым лишь до тех пор и в тех ситуациях, в которых происходит саморазвитие личности, что невозможно без опоры на резервы самоуправления личности [17]. Коммуникативная ситуация - это, по Бахтину М.М., системообразующий фактор, условие, делающее возможным возникновение диалогических отношений [2]. Свойство диалогического реагирования - это атрибут коммуникативной ситуации. Каждый акт решения ситуаций характеризуется направленностью на саморазвитие, творчество. Каждая ситуация становится инструментом реализации не только частных, но и предельных целей образования. Противоречие, существующее в ситуации становится основным стимулом для личностного саморазвития – детерминирующую способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. То есть

учитель постоянно выходит за пределы наличного, частного момента своей деятельности, в её рефлексивный, ценностный контекст.

Основу любых экспериментальных исследований коммуникативного поведения составляют три класса переменных: диспозиционные, ситуативные и поведенческие. 1. Диспозиционные переменные: мотивация испытуемых; степень их включенности в экспериментальную ситуацию; понимание ими сути задания; степень принятия этого задания; установки на экспериментатора, других участников эксперимента и экспериментальной ситуации в целом; ожидания и догадки по поводу целей эксперимента и характера возможных исходов. 2. Ситуационные переменные? по М.Аргайлу: целевая и ролевая структура ситуации; правила участия в ситуациях; диапазон уместных действий; паттерны взаимодействия участников коммуникации; особенности языковых и других коммуникативных средств, связанных с заданным жанром коммуникативной ситуации; предметная среда и антураж; возможности или ограничения тех или иных, используемых в эксперименте каналов коммуникации. 3. Поведенческие переменные представлены веером вербальных и невербальных действий коммуникатора и ответным реагированием реципиентов в виде их оценок, суждений и комментариев происходящего [1].

Ситуации, воспринимаемые человеком, по-своему единственны. Для организации своих впечатлений человек, утверждает Й. Лингарт, использует различного рода правила, категории, классы и понятия, которые он вкладывает в виде специфических кодов во влияния окружающего мира и в свое поведение [14, С. 347].

2. Значимая ситуация включается в процедуру морального решения в такой ситуации, которая не дает достаточной информации для принятия решения и в то же время требующей максимальной скорости в предпочтении какого-либо варианта поступка. Своеобразно аккумулируя нравственный опыт человека, интуиция как бы "замещает" отсутствующую возможность взвесить все "за" и "против" в отношении каждого из вариантов поступка.

Особенности решения значимых педагогических проблемных ситуаций: 1) педагогическая проблемная ситуация является естественной, производной частью практической деятельности учителя, и ее решение педагогически необходимо; 2) умственное и практическое действие учителя соотносится с содержанием педагогической проблемной ситуации и условиями ее протекания; 3) в процессе решения педагогической проблемной ситуации преподаватель вследствие дефицита времени сам вычленяет и решает проблему; 4) решение педагога очень тесно связано с его реализацией, которая позволяет устранить возникшие рассогласования в профессиональной деятельности; 5) учитель несет ответственность за свои решения; 6) педагог сам определяет правильность и выполнимость выработанного решения.

Педагогическая проблемная ситуация - это психическое состояние познавательного и практического затруднения субъекта педагогической деятельности. Характеризуется осознанием учителем необходимости

устранения затруднений в учебно-воспитательной деятельности, пути преодоления которых учителю неизвестны. Основными параметрами такого типа ситуации являются необъективность, неопределенность, острота. Проблемная ситуация оказывается для педагога острой в силу, во-первых, неожиданности ее возникновения; во-вторых, переживания значимости происходящего события; в-третьих, необходимости быстрого ее решения; в-четвертых, отсутствия алгоритма действия.

Суть педагогической проблемной ситуации - переструктурирование объективной педагогической ситуации в проблемную (субъективную). Любая педагогическая проблемная ситуация может быть разрешена, если сделать ее более определенной, снять с нее высокую степень неопределенности; если выработано педагогическое решение о способе адекватного устранения установленного противоречия. В связи с этим необходимо прежде всего получение достаточной информации о содержании возникшего затруднения. Для того чтобы у учителя возникла проблемная ситуация, ему нужно обнажить, установить противоречия. Поиск средств "снятия" противоречия приводит в движение прежние знания педагога, активизирует его мышление. Побуждает к деятельности лишь осознанное противоречие, заостряемое учебной средой, поведением, вопросами и репликами учеников. Анализ педагогической проблемной ситуации предшествует формулированию учителем педагогической задачи, которую требуется решить, чтобы снять возникшее противоречие.

Педагогическая смоделированная ситуация - это ситуация, специально подготовленная учителем, в которой реализуется его система целеполагания. Ситуация удивления помогает обучаемому на практике почувствовать ограниченность собственного видения. Это служит ему стимуляцией для дальнейшего внутреннего роста. Правила создания ситуации психологической безопасности ребенка: 1. Не подходи к обучаемому с готовой схемой (готовность пересматривать свою схему, если она все-таки возникла). 2. Создавать условия, адекватные закономерностям перевода внешних ценностей во внутренние (например, позитивное педагогическое оценивание переходит во внутреннее оценивание обучаемым своих стараний и полученных результатов). Без ситуации успеха неизбежен разрыв между знаниями и действиями, между академическим развитием личности студента и его позитивным личностным развитием; между знаниями о внешних закономерностях и знаниями о внутренних закономерностях.

3. Конфликтная ситуация – специфическое состояние социальной системы, общности, группы, субъектов или взаимодействий между ними, в котором проявляются: противоречивость интересов, целей, мотивов поведения, жизненных установок. Осознание этого противоречия сопровождается как негативными эмоциями, побуждающими потенциальных конфликтеров искать повода для деструктивного конфликтного действия, так и позитивными. Эмоциональные состояния – это переживания различной интенсивности и длительности, характеризующиеся положительными, нейтральными и отрицательными эмоциями, стимулирующими либо

тормозящими удовлетворение потребностей. Умение управлять своим эмоциональным состоянием в конфликте и способность открыто выражать свои чувства без депрессивных проявлений позволяют вырабатывать конструктивную стратегию, тактику и технологию предстоящей конфликтной борьбы.

Деструктивное состояние – это состояние, когда тревога и опасения возникают у человека от надуманной опасности, неуверенности и иногда беспомощности личности в конфликтной ситуации. Опасность, даже если она не обоснована, вызывает раздражение и агрессию. Определенные психические состояния создают условия, которые становятся средством становления конструктивной конфликтности личности. Так, целенаправленная замена отрицательных эмоциональных состояний положительными, повышает возможности творческого реагирования на конфликт.

Источник конфликта – это всегда ситуация или состояние, выражающее противоположные интересы, цели или потребности. Коммуникативное состояние – это обобщенное состояние готовности к приему влияний со стороны других людей, которое предполагает соответствующую глобальную перестройку личности и деятельности субъекта. Данное состояние обнаруживается в отдельно взятом индивиде как его установка, как сумма черт характера и индивидуально – типических характеристик; главные же его свойства обнаруживаются через взаимодействия, возникающие между людьми.

Социальная ситуация – это система взаимосвязанных элементов. Изменение одного элемента ведёт к изменению других. Изменение конфликтной ситуации за счёт модификации её базовых черт. Изменение в поведении и взаимодействии участвующих в данной ситуации людей.

Основные параметры ситуации: цели, правила, роли, репертуар элементов, последовательность элементов, концепты, окружающие условия, язык и речь, трудности и навыки.

4. *Вызов* характеризует резонанс, запускающий механизмы защиты рубежей психологической обороны личности. «Изучение ситуаций вызова, механизма их принятия и ответа на вызовы есть, по мнению Н.И. Чуприковой прерогатива психологической науки» [24]. Вызов может осуществляться по усвоенным алгоритмам или по вновь вырабатываемым. Поэтому вызов, в отличие от стимула, есть переживаемое событие. А по сравнению с реакцией, выбор является предпочтением. Возможны прогнозируемый и стихийный варианты резонансного отклика как проявление переживания события. Прогнозировать межличностные события позволяет социальный интеллект как устойчивая способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения. Социальный интеллект помогает улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере жизнедеятельности, поэтому ожидаемый вызов, по сравнению со стихийным, есть переживаемая и осознаваемая индивидом смыслообразующая величина, обеспечивающая самоактуализацию и самореализацию личности. Эффект

самореализации профессионала характеризуется теми изменениями, которые возникли в его деятельности (ситуативные изменения) или в самой личности, выступающей в качестве субъекта деятельности (надситуативные изменения).

Надситуативные изменения имеют более длительный воздейственный характер, поскольку привносят коренные преобразования в личность; обеспечивают существенную переоценку ценностей; способствуют конструктивному переосмыслению приоритетов; активизируют позитивное смыслообразование. Данные изменения можно сконструировать следующим образом: «запускать себя» в разнообразные ситуации; рефлексировать происходящее; делать выводы, адекватные целям моделируемой ситуации, а в случае необходимости — вносить соответствующие коррективы в своё профессиональное и личностное развитие. Для этого необходимо адекватное осмысление ситуации и принятие на себя ответственности за происходящее в качестве основы становления зрелости субъекта.

5. *Выбор как результат реализации надситуативного мышления субъекта* характеризуется судьбоносностью и событийностью, способностью трансформировать конфликтную ситуацию в знаковое событие. Повседневный же выбор происходит в случае реализации ситуативного мышления.

Почему внутренняя энергия души подсказывает человеку именно такой, а не другой выбор? По этому поводу можно высказать немало соображений, продиктованных здравым смыслом, духовным опытом, философскими убеждениями или даже опирающихся на данные эксперимента. А.А. Мелик-Пашаев подчеркивает, что невозможно исчерпать этот вопрос, указав объективные детерминанты выбора и перекрыв тем самым суверенный внутренний источник принятия решения, не подчиненный каузальной логике и не поддающийся измерению [15, С. 77.].

Приблизиться к этой тайне в какой-то мере позволяет изучение и сопоставление автобиографических и иных документальных свидетельств о тех особо значимых, «ключевых» переживаниях людей самых разных специальностей, которые определили их выбор жизненного и профессионального пути. Хотя данная проблема уже привлекала определенное внимание видных исследователей, и отечественных (М.А. Холодная, Е.И. Горбачева, Н.И. Чуприкова), и зарубежных (J. Walters, H. Gardner и др.), осмысление этого богатейшего и весьма нетривиального материала остается пока делом будущего. Но уже сейчас можно бегло, предварительно наметить психологическое «ядро» этих ключевых переживаний [15, С. 77.].

Они случаются в разные периоды жизни, но чаще в детстве, иногда очень раннем, и в юности; они захватывают человека целиком, на духовном, интеллектуальном, эмоциональном, телесном уровнях и остаются и остаются в памяти не поблекшими в течение сколь угодно долгой жизни; они бывают связаны с внезапным осознанием своего предназначения, мгновенным

видением будущего пути и переживаются, как некая «встреча с самим собой» во всей полноте возможностей, которые человек призван и способен реализовать в течение дальнейшей жизни, чтобы актуально стать тем, кем он потенциально является. [15, С. 77-78.].

6. *Продуктивное понимание* позволяет осмысливать и находить внутренние и внешние ресурсы в условиях межличностного взаимодействия.

Если для субъекта содержание понимаемой им информации незначимо, то применение стратегий и приемов осмысления ситуации может быть подчинено вычленению признаков и связей, иррелевантных его системе ценностей. Поэтому принципиально важно учитывать при понимании познаваемой ситуации то, какие признаки и связи значимы с точки зрения той области знания, к которой эта ситуация относится, то есть применять методологические знания о специфике ее предмета для выделения соответствующего ему содержания.

Благодаря продуктивному пониманию происходит включение в структуру опыта субъекта новой информации, которая становится сплавом знаний, эмоций и мотивов. Данный сплав обеспечивает возникновение базовых характеристик конструктивной событийности, которые осуществляют позитивное переструктурирование внутреннего мира человека, способствующее изменению приоритетов; формированию иного ви́дения происходящего в условиях конкретной ситуации. Вследствие этого происходит дифференциация и возникновение новых ценностей и смыслов. Конструктивный формат понимания содержания ситуации, новый взгляд на неё позволяют расширить рамки осмысления ситуации, что лежит в основе реализации надситуативного подхода к разрешению возникших противоречий, в том числе и конфликтного содержания.

7. *Конструктивная событийность* как направленность личности на творческое разрешение конфликта с сохранением своего здоровья выступает центральным звеном в данной схеме. Такая событийность помогает предотвратить негативное воздействие, способствующее разрушению личности.

Конструктивная событийность является интегративной характеристикой личности, проявляющаяся в частоте позитивного вступления в конфликт, готовности (способности) входить в конфликт и поступать конструктивно. Для конструктивной конфликтности характерны открытость, выдержка, самообладание как базовые показатели стиля сотрудничества.

В качестве основы конструктивной событийности выступает адекватность восприятия и представления о конфликтной ситуации, ибо человек реагирует на образ ситуации. В этом случае возможно возникновение познавательного состояния стойкой ориентации на преимущественное восприятие позитивных качеств окружающих, преобладание в отношениях конструктивных оценок: субъект выделяет, прежде всего, то, что объединяет его с оппонентом, а не разделяет. Такой подход позволяет найти консенсус в оптимальном разрешении конфликтной проблемы.

Мерой конструктивной событийности является состояние психологического благополучия, которое характеризуется эмоциональной удовлетворенностью субъекта. Фоновый уровень конструктивной событийности характеризуется тем, как личность переживает напряженные, стрессовые состояния, сопровождающие конфликтную ситуацию. Так, перерастание сложных, напряженных ситуаций в деструктивный конфликт чаще наблюдается в коллективах с невысоким уровнем развития, отличающихся отсутствием между ними единства по вопросам совместной деятельности. Скрытая деструктивная конфликтность характеризуется внутренним противостоянием отдельных группировок в коллективе. Деструктивная конфликтность выражается в предрасположенности личности выявлять в ситуации общения противоречия своим интересам, желаниям, ценностям, чувствовать себя ущемленным и, как следствие, желание индивида действовать на отстаивание собственных позиций.

8. *Переживание и проживание знакового события* помогает найти средства реализации собственных ресурсов, позволяющих совершить поступок, приводящий к развитию личности. Высшие личностные ресурсы являются запасом, который человек ищет и находит.

9. *Нахождение нового смысла* завершается нахождением ответа на вопрос: «Ради чего?». В процессе поиска ответа происходит «вычерпывание» из ситуации позитивного смысла, реализация которого приводит к переструктированию временных, пространственных, организационных и субъектных характеристик разрешаемой конфликтной ситуации.

10. *Позитивные выводы* имеют уровневый характер. На ситуативном уровне осуществляется реконструкция выполняемой деятельности, поэтому в преобразуемую конфликтную ситуацию вносятся частные коррективы. Реализация надситуативного уровня позволяет внести мета-ситуационные изменения. Благодаря учету осмысленных причинно-следственных связей и возможных последствий происходят конструктивные изменения в субъекте деятельности. Адекватное осознание происходящего позволяет субъекту оперативно принять на себя ответственность за конфликт.

11. *Возникновение интеллектуальных и личностных новообразований* способствует интеграции с Другими для преодоления неблагоприятных воздействий конфликтной ситуации. Когнитивные, ценностные и другие новообразования необходимы личности для сохранения своей продуктивной жизнедеятельности.

Таким образом, событийность является свойством позитивного мышления, которое наиболее ярко проявляется в диаде «ситуация — событие» в определенных временных отношениях «прошлое — настоящее — будущее». Событийность мышления реализуется в контексте со-бытия: два человека думают об одном и том же, но по-разному, поскольку они видят одну и ту же ситуацию неодинаково. В этом случае проявляется несовпадение взглядов участников конфликта на происходящие события. Для возникновения взаимообогащения необходимо семантическое взаимопроникновение: принятие и понимание мыслей другого человека.

Принятие характеризуется разделением точки зрения оппонента, согласием с его мнением. А понимание означает включение в структуру своей личности информации, полученной от значимого Другого.

Торжество точки зрения личного блага привело бы к падению личности. К возвышению личности ведет лишь точка зрения сверхличной ценности. Это – непререкаемый исторический факт, который требует истолкования. Личность подымается и восходит, когда в ней раскрываются и творятся сверхличные ценности [3, С. 69].

А.М. Пятигорский различает «событие знание», «знание о событии» и «знание о событии знания». Средний член — знание о событии — ближе к информации, а 1-й и 3-й — это знание в подлинном смысле слова, т. е. знание как со-бытие, от которого один шаг до сознания. Со-бытийное знание и сознание субъективны, осмысленны, аффективны. Эти свойства знание и сознания делают их живыми образованиями или функциональными органами индивида. А.М. Пятигорский подчеркивает, что содержание знания всегда вторично, производно по отношению к событию знания. Акт получения знания (или «акт знания») порождает содержание этого знания, а не наоборот. Здесь подчеркнута не только действенная и деятельностная, но и событийная природа знания. Любой текст, будь то живая Природа, живой Космос или Культура, с одной стороны, сопротивляется чтению и интерпретации, а с др. — взыскует читателей и интерпретаторов, число которых не убывает [18].

Переживание и проживание знакового события помогает найти средства реализации собственных ресурсов, позволяющих совершить поступок, приводящий к развитию личности. Высшие личностные ресурсы являются запасом, который человек ищет и находит.

В контексте эмоционального отклика выделяются следующие виды событий:

1. По критерию модальности: положительные, которые вызывают эмоции радости и счастья, и отрицательные, которые связаны с неприятностями и неудачами. В большинстве случаев человек стремится к событиям, создающим положительный резонанс в жизни, и к избеганию отрицательных событий, которые могут принести вред.

2. По критерию нормативности: нормативные и ненормативные критические, жизненные события. К нормативным относятся события, происходящие обычно в определенном возрасте и имеющие определенное содержание. К ненормативным, внештатным относятся события, которые являются нетипичными для большинства людей. Они ведут к основательной потере контроля, к дезорганизации, подавленности, заниженной оценке своих возможностей. Они непредсказуемы, и к ним невозможно подготовиться

3. По критерию предметной отнесенности: невербальные события – мысли, образы, слова; вербальные - поступки

Позитивно оцениваемые обществом поступки взрослых, а тем более значительные для общества поступки, получают, как считает В.П. Зинченко,

особые имена. Их называют подвигами и деяниями. Лица, их совершившие, возвеличиваются и почитаются обществом, включаются в качестве иллюстраций для принимаемой обществом морально-этической сферы и начинают «работать» на ту же педагогику для коррекции и формирования нормативно-релевантных действий детей [4].

Событийность мышления выражается в следующих мыслительных действиях. 1. Вúдение, прогнозирование грядущего события в текущей ситуации. 2. Конструирование, выстраивание хода развития обыденной ситуации таким образом, чтобы выросло, состоялось знаковое событие. Приблизить, ускорить возникновение события можно тогда, когда оно желаемо, долгожданно (порой подспудно), притягательно, заветно. При наличии такого субъективного условия создание желаемого события становится очень вероятным. Человек осознанно и неосознанно ищет и находит в себе такие ресурсы, о наличии которых он даже и не подозревал. 3. Трансформирование ситуации в событие в значительной мере обусловлено выявлением и реализацией ресурсных опорных точек. Данные точки характеризуются новыми возможностями, раскрытие которых даёт дополнительный импульс для трансформации ситуации в событие. Благодаря таким действиям условия ситуации становятся средствами её конструирования, позитивного изменения. 4. Осуществление нравственного самоконтроля, самостоятельное формулирование для себя моральных обязанностей и произведение нравственной самооценки совершаемых поступков. В какой мере человек может успешно решать проблемы в сфере общения, зависит от его готовности воспринимать и понимать других людей адекватно их психологическому состоянию и их неповторимой индивидуальности. Событийность мышления выражается в а) готовности строить конструктивные отношения с партнером по общению, б) стремлении к сотрудничеству в процессе взаимодействия, в) направленности на самоанализ своих умственных и практических действий, прежде всего, условиях конфликтного взаимодействия, в которых важную роль играет конструктивная конфликтность субъекта.

Событийность мышления как ресурс конструктивной конфликтности личности характеризуется следующими особенностями. 1. *Протокольность* позволяет отличать факты от мнений, реальное от кажущегося, действительное от желаемого. 2. *Безынерционность* выражается в том, что накопленный опыт и знания не мешают субъекту принимать оригинальные решения при рассмотрении новых, нетрадиционных, необычных проблем, которые возникают в нештатных ситуациях. 3. *Методичность* способствует последовательному, без отвлечения от поставленной цели осмыслению разнообразных профессиональных ситуаций (коммерческих, управленческих, психолого-педагогических, организационных и др.). 4. *Конструктивность* помогает не только вскрывать причины неудач, просчётов, ошибок или недостатков, но и находить наиболее рациональные пути и способы их устранения, что повышает качество выполняемой работы. 5. *Мобильность* обеспечивает перенос опыта, накопленного в процессе проживания и

осознания значимых ситуаций как ресурса развития личности, в разрешение новых ситуаций с учетом их особенностей, места, времени, условий. 6. *Насыщенность* эмоционально окрашенными событиями, ценными для конкретной личности или группы. 7. Ценностно-смысловая *наполненность* позволяет субъекту адекватно осознавать происходящее и оперативно находить ответ на вопрос: ради чего я буду поступать определенным образом? 8. *Управляемость* выражается в том, что, комбинируя условия протекания событийности мышления как процесса, можно изменять операциональные его характеристики. 9. *Результативность* включает в себя изменения, привносимые в ментальный опыт субъекта. *10. Доминантность* благоприятствует выделению главного в познаваемой и разрешаемой ситуации, поэтому субъект не тонет в мелочах, а создает условия, способствующие трансформации ситуации в событие посредством творческого отношения к происходящему.

Таким образом, в контексте трансформации ситуации в событие происходит совершенствование субъекта посредством позитивного изменения его межличностной среды. Поэтому при проектировании и построении коммуникативной задачи учитель исходит из: 1) педагогических задач; 2) сложившегося уровня общения с классом; 3) принципов управления общением; 4) индивидуальных особенностей учащихся, участвующих в ситуации; 5) профессиональных особенностей собственного общения; 6) планируемых методов педагогического воздействия; 7) собственного представления об ожидаемом результате педагогического воздействия.

Список литературы

1. Аргайл М. Психология счастья. М.: Прогресс, 1990. 336 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: 1982.
3. Бердяев Н.А. Философия неравенства / Составитель и отв. ред. О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2012. 624 с.
4. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
5. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2014. 576 с.
6. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Дис. ... докт. психол. н. Л.: 1990. 403 с.
7. Кашапов М.М. Событийность как импульс актуализации творческого потенциала профессионала // Карминские чтения: материалы Всероссийской научной конференции, 15-17 ноября. 2011. – СПб.: ПГУПС, 2011. С. 229-235.
8. Кашапов М.М. Событийность мышления как ресурс развития личности // Психолого-педагогические аспекты жизненного самоопределения личности: сб. науч. ст. / Под общ. ред. канд. психол. наук, профессора И.В.Плаксиной; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. С. 9 – 30.

9. Кашапов М.М. Событийность мышления как ресурс конструктивной конфликтности личности // Психология конструктивной конфликтности личности. Монография / Под ред. проф. А.В. Карпова, проф. М.М. Кашапова. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. С. 44 – 63.

10. Кашапов М.М. Когнитивные основы становления конструктивной конфликтности субъекта // Многосторонняя интеркультуральная медиация. Коллективная монография. Редактор А.И. Стребков. Санкт-Петербург, 2013. С. 49 - 84.

11. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования в опыте таланта преподавателей [Текст]: монография / Н.В.Кузьмина. СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований». 2013. 272 с.

12. Кашапов М.М. Событийность мышления как ресурс жизненного самоопределения // Жизненное самоопределение: ступени роста : сб. науч. ст. / под общ. ред. проф. И.В.Плаксиной ; Владим. гос. ун-т им. А.Г. И Н.Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. С. 20 – 31.

13. Кашапов М.М. Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов / М.М. Кашапов // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, А.Н. Занковский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 186 – 195. – 700 с. ISBN 978-5-9270-0303-7.

14. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. М.: Прогресс, 1970. 686 с.

15. Мелик-Пашаев А.А. Понятие одаренности и основные подходы к изучению проблемы // Проблемы одаренности в контексте устойчивого развития природы и общества / Отв. ред. М.В.Наянова. – Самара : ООО «Офорт» ГБОУ ВПО «Самарская государственная областная академия (Наяновой)», 2014. С. 69 – 79. С. 77-78.

16. Педагогическая диагностика в школе. Мн.: Нар. Асвета, 1987. 223 с.

17. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления. М.: 1960. 352 с.

18. Пятигорский А.М. Мышление и наблюдение. Четыре лекции по обсервационной философии. Рига, издательство Liepnieks & Ritups. 2002. 172 с.

19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. 488 с.

20. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. 1987, № 1. С. 27-34.

21. Фетискин, Н.П. Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности / Н.П. Фетискин. – Кострома: КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1990. 108 с.

22. Харламенкова Н.Е. Анализ единичного случая как метод исследования личности // Журнал практического психолога. 2014. № 2. С. 9–24.

23. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность.: Т. 1.М.: Педагогика, 1986. 408 с.

24. Чуприкова Н.И. Функциональная система психики. Филогенетические истоки и сознание человека [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 2(4). URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 18.01.2015).

25. Argyle, M., & Little, B. R. (1972). Do personality traits apply to social behavior? Journal for the Theory of Social Behavior, 2. 1-35.

26. Kenrick, D.T., & Stringfield, D.O. (1980). Personality traits and the eye oftbe beholder: Crossing some traditional philosophical boundaries in the search for consistency in all of the people. PsychologicalReview, 87, 88-104.

27. Kashapov M. Mediation and specific types of reaction to conflict // Vestnik St.Petersburg University. Series 16. 2012. Issue 2. P. 4-12.

28. Kashapov M.M. Supra-Situational Approach as Basis for Creative Professional Thinking // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2014. Т. 7. № 12. P. 2181 - 2190.

29. Lewin, K. Resolving Social Conflicts. N.Y.: McGraw Hill, 1948. 232 p.

ТАЛАНТ БЫТЬ УСПЕШНЫМ

КЛЮЕВА Н.В.

Посвящается талантливому и успешному

Анатолию Викторовичу Карпову

Аннотация**.** Статья посвящена психологическому анализа феномена «успешность». Выделены наиболее существенные характеристики успешного человека: умение жить в условиях неопределенности, осмысленность бытия, осознанное отношение к времени, способность конструировать реальность и другие. Представлены результаты исследования психологических характеристик региональной элиты. Дана характеристика инновационного подхода к обучению, который позволяет обеспечить условия для формирования успешности. Показана роль психотехнологий в развитии успешности.

The article is devoted to the analysis of the psychological phenomenon of "success." The most essential characteristics of a successful person: the ability to live with uncertainty, the meaningfulness of being a conscious relationship to time, the ability to construct reality and others. Presented results research of psychological characteristics of the regional elite. Characteristics of an innovative approach to learning that allows the formation of conditions for success. The role in the development of psycho success.

Ключевые слова: успешность, характеристики успешного человека, инновационная методология, обучение в деятельности психотехнологии, психологическое благополучие.

Key words: the success, the characteristics of a successful person, the innovative methodology, training activities, psychotechnologies, psychological well-being.

Я уже много лет консультирую и веду коучинг с людьми, достигшими успеха в своей жизни. При чем эквивалентом успеха является не только достижение высокого профессионального или социального статуса, комфортная жизнь, материальная обеспеченность, возможность влиять на окружающих…, но, и что наверное самое важное, - осознание того, что путь выбранный человеком является "своим", то есть не навязанным из-вне, а выстроенным на собственных желаниях. Формальные показатели - оценки в школе и вузе, образование, которое получил человек, наличие связей и многое другое, не позволяют понять природу успеха и достижений. Профессиональный взгляд психолога задает формат рассмотрения того или иного вопроса или проблемы. Позиция психолога в этом смысле позволяет задать формат вполне определенного толкования феномена успешности.

1. **Успешный человек умеет жить в условиях неопределенности**. Его не раздражает отсутствие регламентов и правил, он сам создает их и делает так, что эти правила признаются другими. Страх неопределенных ситуаций приводит к установлению большого количества ограничений, отказу от

принятия нестандартных идей, а в самом крайне варианте – к стагнации личности. *Единственная определенность сегодня – то, что мы живем в условиях неопределенности.* Не каждый может принять мысль о том, что мы живет в непрерывно меняющемся мире, и то, что было полезно и целесообразно вчера, не позволяет эффективно действовать сегодня. Хаос - это определенность, которую мы не поняли. В качестве примера можно привести известного персонажа сказки Е.Носова Незнайку. Более талантливого создателя хаоса найти трудно. Практически все персонажи сказки Е. Носова знают о своем предназначении. Винтик - винтит, Пончик - гурманит, Знайка - информирует всех и вся. И только Незнайка порождает ситуацию неопределенности и тем самым побуждает других выйти за пределы привычных вариантов поведения и устоявшихся стратегий мыслительной деятельности.

2. **Успешный человек - это идеалист**, который знает и верит, что мира как такового нет, есть только то, как сам человек воспринимает этот мир, и какие отношения он с ним строит. Это утверждение может быть оспорено ортодоксальными материалистами. Материя первична, сознание вторично… Сознание отражает реальность… Опыт общения с успешными людьми показывает обратное. Мир - это моя субъективная реальность, моя трактовка происходящего есть основа для принятия жизненно важных решений. Это принципиально меняет отношение к миру. Мир становится материалом для собственного развития. Любая ситуация становится источником движения вперед. Как часто приходится встречать обиженных, недовольных, разочарованных несправедливым устройством мира. "Угрозы! Обманут! Никому нельзя верить!". Успешный человек в любой проблеме видит возможность. Возможность для усиления своего "Я, возможность решить нестандартную задачу, перепрограммировать свое сознание для нахождения оптимального решения. "Опыт - это то, что я получаю, когда не получаю того, чего хочу". Такая формулировка более позитивна, чем накопление обид и разочарований. Способность забывать - "разучение" становится ключевой способностью для талантливых, успешных людей. Звезды притягивают звезд.

3. **Успешный человек осознает временные рамки своего существования**. Жизнь конечна, а значит надо успеть сделать многое, прожить и почувствовать различные стороны бытия. "Взять в попутчики смерть", нашего вечного спутника. Обращение к конечности бытия, точке ухода задает совершенно другой контекст и масштаб для проблем, которые нас мучают, делая их малозначимыми. В каком времени живет успешный человек? Думает с сожалением о прошлом? Наверняка нет. Живет каждой минутой и секундой сегодняшнего дня? Скорее всего - да! Ставит перед собой предельные цели, на грани возможностей, которые трансформируют его настоящее? Безусловно…

4. **Успешные люди не предсказывают свое будущее, а создают**. Вы либо наблюдаете за тем, что происходит, либо определяете то, что происходит. В книге К. Нордстрема и Й. Риддерстрале "Бизнес в стиле фанк" умение ставить цели на пределе возможностей, наглые и неочевидные для

окружающих рассматривается как основа успеха. Снабжать людей мечтами умеют только успешные люди. Попадая в орбиту талантливого успешного человека нельзя остаться равнодушным. Можно удивляться, восхищаться, протестовать, иронизировать, проверять на прочность, но пройти мимо и не обратить внимания - трудно.

5. **Жизнь успешного человека осмыслена**. "Жил и умер не приходя в сознание" - не про таких людей. Они ориентированы не на деньги, а на внутренние ценности (свободу, комфорт, развитие, независимость, любовь). Смыслы - та опора, которая позволяет выбрать верное направление. Смысл не может быть обнаружен раз и навсегда. Это как в шахматной партии – невозможно определить самый лучший ход. Динамичность, умение пересмотреть свои мотивации, отказаться от несущественного позволяет быть свободным от внешних ограничений. Тем более, что в современном мире трудно найти те точки отсчета, которые бы разделялись всеми. Поэтому свобода предполагает жизнь в соответствии со своими предпочтениями. Но свобода не мыслится успешным человеком без ответственности за свои действия, за окружающих, а порой и за мир в целом.

В исследовании Н.С. Головчановой, выполненным под нашим руководством, было выявлено, что успешная жизненная стратегия, социально-признанных успешных людей включает в себя [1].:

- авторство значимых жизненных событий, способность создавать желаемые события в важных жизненных сферах, активную роль в реализации желаемого и построении событий будущего;

- высокую осознанность своих возможностей и ограничений, критичность по отношению к себе, большую субъективную значимость собственных достижений и неудач по сравнению с обстоятельствами жизни;

- первичность реализации личностно-значимых смыслов (эффект для окружения или определенного сегмента общества выступает следствием воплощения важного для себя);

- внутреннюю диалогичность, важность ценностного соответствия в отношениях, взаимного доверия, избирательность в отношениях;

- устремление к познанию за пределами своей профессиональной сферы, обращение в культуру, стремление к пониманию своего настоящего положения с учетом исторического и культурного контекста;

- четко определенные и глубоко личные, субъективные и в каждом случае уникальные критерии выполняемое™ своего жизненного предназначения.

Кроме характеристик успешной жизненной стратегии, выявлено понимание высокой неопределенности будущего, сложность в осознанном многовариантном планировании будущих событий, что является отражением (психологической реакцией) на социальные процессы и изменения.

То, что нами сформулировано как основания успешности может дискутироваться. В современных реалиях важно ответить на вопрос: можно ли выращивать успешного человека, формировать установки, модели поведения, позволяющие человеку достигать своих целей в жизни?

Для того, чтобы сопровождать одаренного ребенка нужно конструировать ситуацию неопределенности, наполнять процедуры обучения смыслами, которые личностно значимы для ребенка. Знания должны выращиваться, а не вкладываться ребенку как устоявшиеся образцы. Именно поэтому инновационная методология, обучение в деятельности постепенно входят в практику работу учителей, ориентированных на формирование успешного и талантливого ученика.

В ходе инновационного обучения происходит освоение технологий решения проблем (формирование эффективного мышления; формирование социально-психологической компетентности (развитие умений и навыков эффективного общения); актуализация личностного потенциала участника обучения [2]:

Не менее важно, использование современных психотехнологий, позволяющих актуализировать личностные ресурсы ученика. Среди них: технология формирования позитивных установок, метод управления событиями, техники визуализации и активизации энергии и многие другие. В практике работы педагогов уже сейчас используются игровые методы, арт-терапевтические процедуры, интеллектуальные игры, в том числе разработанные в теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). Именно такие методы позволяют обратиться к личностным ресурсам ученика, к его образу мира и себя, к развитию самовосприятия и Я-концепции.

Такими методами может владеть не только психолог, но и педагог. Наш опыт работы с педагогами, работающими в Провинциальном колледже г. Ярославля, показывает, что эффективность обучения одаренных детей существенно возрастает при использовании психологического инструментария.

Сформировать успешную личность может только успешный педагог, свободно и независимо мыслящий, устойчивый к неопределенности, умеющий за проблемами видеть задачи, и, что не менее важно, – психологически благополучный. Психологическое благополучие предполагает позитивную оценку себя и своей жизни, способность управлять своей жизнью, наличие целей, придающих жизни направленность и смысл, наличие чувства саморазвития как динамичного непрерывного процесса.

Список литературы

1. Головчанова Н.С. Социально психологические характеристики успешности региональной элиты. Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пс. н. Ярославль. 2010
2. Дудченко В.С. Саморазвитие М.,»Кеатро-Принт». 2007.- 400с.

ЭВОЛЮЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГИИ
КОЗЛОВ В.В.

В предыдущих статьях мы вычленили 5 базовых парадигм в понимании предмета психологии:

1. Физиологическая
2. Психоаналитическая
3. Бихивиористическая
4. Экзистенциально-гуманистическая
5. Трансперсональная

При этом тенденцию к расширению предмета психологии мы демонстрировали через содержательное раскрытие этих парадигм

1. Физиологическая психология

Вне сомнения любой психолог, который занимался историей предмета психологии, может не согласиться с выделением семи волн психологии. Многие наверно скажут, что первым предметом психологии являлись содержания и акты собственного сознания и пальма первенства в вычленении предмета принадлежит интроспективному направлению и философской рефлексии предмета психологии как таковой. С одной стороны, интроспективное направление основательно репрезентировано известными школами В. Вундта, структурной психологией Э. Титченера, психологией акта Ф. Брентано, Вюрцбургской школой, а также отечественными исследователями Л. М. Лопатиным и Г. И. Челпановым. Но с другой стороны, мы должны предельно хорошо понимать, что метод утонченной интроспекции в течение многих тысячелетий использовался как метод самопостижения в духовных традициях. Все попытки интроспекционалистов преодолеть ненадежность обычного, «ненаучного» самонаблюдения специальной тренировкой, вырабатывающей навык самоотчета о том, что непосредственно осознается в момент предъявления раздражителя, выглядят смешными по сравнению вышколенными практиками дза-дзень или випассаны. На опыте интроспекции было построено много философских, теологических, духовных моделей реальности, но не научная психология.

Именно по этой причине мы считаем, что началом психологии была психология физиологическая, а первым предметом психологии – ***физиологические акты и закономерности***. Само появление научной психологии ассоциировано с бурным развитием естественных наук, особенно физиологии и медицины. Более того, первые матрицы объективного психологического исследования были реально физиологическими и медицинскими.

Как известно, основателем научной психологии принято считать В. Вундта, открывшего в 1879 г. первую экспериментальную психологическую лабораторию. Можно с уверенностью утверждать, что первые эксперименты в психологии были больше психофизиологическими, чем психологическими. Не зря первоначально термин психофизиология использовался наряду с понятием «физиологическая психология» для обозначения широкого круга исследований психики, опиравшихся на точные объективные

физиологические методы регистрации сенсорных, моторных, вегетативных реакций. Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что первым предметом психологии является психофизиология органов чувств, ощущений и восприятий и первые эксперименты с данным предметом (Г.Т. Фехнер) посвящены измерениям ощущений в зависимости от величин физических раздражителей, порогов восприятия и построению психофизических шкал.

Не нужно думать, что физиологическая психология, дав первый предмет психологии (психофизиология органов чувств) и научный метод (эксперимент) сошла с научной арены. Дальнейшее ее развитие было настолько успешным, что она охватила все возможные феномены свойства, состояния и процессы психического - психофизиология организации движений, активности, произвольных действий, внимания, памяти и обучения; речи и мышления; мотивации и эмоций; сна, психофизиология стресса; психофизиология функциональных состояний, дифференциальная психофизиология, изучающая физиологические основы индивидуально-психологических различий и т.д.

Более того – именно физиологическая психология стала краеугольным камнем материалистически ориентированной советской психологии, которая, опираясь на концепцию свойств нервной системы, берущую свое начало от работ И. П. Павлова о типах высшей нервной деятельности, разработала целостную универсальную модель психологической науки.

2. Психоанализ

Вторая волна и второй шаг в развитии предмета психологии принадлежит психоанализу, основанному австрийским психиатром и психологом 3. Фрейдом в конце XIX, в начале XX веков. Как известно, первоначально он сложился как метод лечения неврозов; затем превратился в общепсихологическую теорию, поместившую в центр внимания движущие силы душевной жизни, мотивы, влечения, смыслы; впоследствии стал одним из важных направлений психологии XX в. Психоанализ - первая психологическая теория, которая вычленила в качестве предмета ***личность*** и попыталась объяснить ее динамику. Фрейд не только вычленил личность в качестве предмета психологического исследования и терапии, но и впервые предпринял попытку раскрыть ее в динамическом (как продукт взаимоотношений разных сил), энергетическом (энергетические взаимоотношения в реальном психическом процессе) и структурном (место и роль сознательного, предсознательного и бессознательного: "Оно", "Я", "Сверх-Я") аспектах. В контексте нашей книги нам неважно, какое содержание вкладывал З.Фрейд в эти три аспекта функционирования личности. Тем более, критике и анализу фрейдовского наследия посвящена не одна килотонна научной литературы. Для нас важны три принципиальных тезиса, которые показывают пионерский характер психоанализа как второй волны развития психологии:

А) ***новый предмет***, расширение предмета психологии до личности, сложной топологически, динамически и энергетически, и основная задача

психоанализа состоит в том, чтобы помочь страдающему человеку понять истинную причину страданий, скрытую в бессознательном, вспомнить забытые травмирующие переживания, сделать их сознательными и как бы пережить заново; это приводит к эффекту катарсиса. Выявить скрытое, сделать бессознательное содержание осознанным - а значит, доступным осмыслению и отчасти контролю - такова задача психоанализа как психологического метода.

Б) ***новое отношение к предмету***, привнесение нового субъект-субъектного диалогического отношения к личности в отличие от субъект-объектного медико-биологического отношения в физиологической психологии. Общие принципы и задачи психоанализа (Э. Фромм) проявляют именно эту сущность второй волны психологии:

- задача психоаналитического лечения - приспособление клиента. Приспособление понимается как способность человека действовать так, как действует большинство людей данной культуры, и принимает социально одобряемые образцы поведения как критерии душевного здоровья. Эта терапия ориентирована только на социальное приспособление и может снизить страдания невротика до среднего уровня. «Приспособленный человек» выставляет себя товаром, в коем нет ничего устойчивого и определенного, кроме потребности доставлять удовольствие и готовности менять роли. Измена высшему Я и человеческим ценностям ведут к внутренней пустоте и непрочности, в конечном счете, к психогенным болезням.

- задача психоанализа - оптимальное развитие личностных способностей и реализация индивидуальности. Она ориентируется на исцеление души и обретение душевного здоровья, кое неотделимо от основной человеческой проблемы - достижения целей жизни: нравственности, цельности и способности любить. Эта терапия помогает достичь внутренней силы, цельности, уверенности в себе, способности суждения и объективной оценки, что делает ее менее уязвимым и зависимым от меняющихся времен и чужих мнений.

В реальной психоаналитической практике различения общих принципов терапии, в общем, нет. Оба принципа действуют совместно, хотя их соотношение в любом конкретном анализе различно. Понимание этого соотношения и акцентирование на одном из принципов может повысить эффективность психологической помощи.

Если в физиологической психологии мы имеем дело с человеком как объектом исследования, управления, терапии, лечения, манипуляции, то в психоанализе мы уже видим «живого-другого», партнера по взаимодействию, который имеет свой голос и свободен в решении, выборе - вплоть до принятия или неприятия психотерапевтической аналитической игры.

В) ***новые психологические методы взаимодействия с предметом.*** В этом аспекте мы можем зафиксировать появление новых и сущностно психологических методов взаимодействия с предметом: ассоциативный

метод, анализ снов и толкование сновидений, анализ и толкование различных ошибочных и непреднамеренных (случайных) симптоматических действий повседневной жизни.

3. Бихевиоризм

Третья волна психологии - это **бихевиоризм,** направление в американской психологии XX в., начало коему было положено публикацией в 1913 г. статьи американского психолога Дж. Уотсона «Психология с точки зрения бихевиориста». Как известно, Уотсон провозгласил, что психологию можно будет считать наукой, лишь когда она выработает объективный подход к исследуемым явлениям. Поэтому психология должна ограничиться описанием и количественной оценкой форм поведения, возникающих в определенных ситуациях. Таким образом, третий предмет психологии – ***поведение.***

Вне сомнения, возникновение любого направления и «новой волны» психологии стимулируется социальным заказом, инициируется неким «зовом жизни», потребностями социального пространства. В этом смысле психоанализ является ответом на появление личности, разотождествленной с общиной и впервые вкусившей одиночество и автономность в принятии решений и невротическую ответственность за свой выбор и судьбу.

Что касается третей волны, то становление бихевиоризма совпало с быстрым развитием промышленности, усложнением управленческих, образовательных систем в США. Существовавший социально-экономический контекст мог лишь приветствовать такое представление о человеке, согласно коему поведение принимает те или иные формы соответственно возникающей ситуации. Практическое приложение этой теории - введение конвейеров, развитие рекламы, программированное обучение, разработка эффективных систем управления сложными, в том числе социальными системами, не заставило себя ждать.

Это было изначально здоровое учение, ориентированное на успех, эффективность поведения и активности в сложных социальных ситуациях без странных и непонятных химер сознания, осознания, переживания, страдания и прочего.

Поведение определяется как система реакций, причем в качестве единицы анализа поведения постулируется связь стимула S и ответной реакции R: в качестве описательной и объяснительной предлагалась схема S - R, согласно коей воздействие (стимул) S порождает некое поведение (реакцию) R, причем характер реакции определяется только стимулом. Все ответные реакции можно разделить на наследственные (рефлексы, физиологические реакции и элементарные эмоции) и приобретенные (привычки, мышление, речь, сложные эмоции, социальное поведение), кои образуются при связывании (обусловливании) наследственных реакций, запускаемых безусловными стимулами, с новыми (условными) стимулами.

Мы не будем подробно анализировать почти столетнее развитие идей бихевиоризма, связанные с такими авторитетными учеными, как Торндайк,

Иван Павлов, Э. Толмен, Ф. Б, Скиннер, который разработал концепцию оперантного обуславливания. Он ввел в классическую схему существенную поправку, поместив среднее звено - переменные промежуточные, так что схема приобрела вид S - V – R,

В контексте нашей книги чрезвычайно важно, что в качестве предмета психологии в бихевиоризме фигурирует не субъективный мир человека, а объективно фиксируемые характеристики поведения, вызываемого внешними воздействиями и сами средовые стимульные факторы. Таким образом, предмет психологии расширился до таких феноменов, как научение, действие, социализация, социальные детерминанты поведения и т.д. Психология перестала быть индивидуальной. Ее предмет расширился до социально-средовых факторов, и в некотором приближении при помощи этих факторов она реализовала свою научную программу - научиться управлять поведением.

4. Экзистенциально-гуманистическая психология

Четвертая волна психологии – **экзистенциально-гуманистическое** направление психологии связано еще с одним расширением предмета психологии – **нравственность и экзистенциальные проблемы бытия в мире.**

Вторая мировая война показала главный урок – недостаточно знать физиологию, личность, эффективно моделировать человеческое поведение – необходимо возрождение высших ценностей, без которых человек превращается в сверхзверя, способного бессмысленно уничтожать миллионы людей и массу социальных и культурных ценностей.

Психология, наконец, сфокусировала свое внимание на тех проблемах, которые были естественно вплетены в общинный стиль жизни и ответы на которые были приоритетными для этико-нравственного компонента религии и духовных традиций. Психология поставила в качестве исследовательского предмета проблемы времени, жизни и смерти, свободы, ответственности и выбора, общения, любви и одиночества, смысла и бессмысленности существования, поиска смысла существования, нравственные нормы и ценностные системы личности, сострадание, содействие, соучастие, помощь и поддержка, гуманизм.

Л. Бинсвангер, М. Босс, Дж. Бугенталь, Ф. Бэррон, К. Бюлер, С. Джурард, А.Маслоу, Р. Мэй, Е. Минковски, Р. Мей, К.Роджерс, В. Франкл и др. опредметили новое смысловое поле психологии, связанное с усвоением моральных норм, эмпатией, с изучением так называемого поведения помогающего и сняли противопоставление альтруизма и эгоизма, предполагающее либо унижающую жертвенность, либо корыстное себялюбие.

Вслед за этическими ценностями мировых религий и духовных традиций Востока, мистических учений философии и эзотерики Европы, в 50-е годы психология возвратила человека как главную ценность и мерило всех вещей и признало главным предметом личность как сложную уникальную

целостную систему, которая представляет собой не нечто заранее данное, но открытую возможность самоактуализации.

Тезис «Бог внутри тебя есть» трансформировался в веру возможности расцвета каждого человека, если предоставить ему возможность самому выбирать свою судьбу и направлять ее, а этический принцип «любви к ближнему» (христианство), Любящей Доброты (буддизм) - в оптимистический взгляд «мира и любви».

Таким образом, мы можем в экзистенционально-гуманистической психологии увидеть новую нравственную психологию, которая противопоставила себя бихевиоризму и фрейдизму, делающим основной упор на зависимость личности от ее прошлого, считая, что главное в ней - устремленность к будущему, к свободной реализации своих потенций (особенно творческих), к укреплению веры в себя и возможность достижения «идеального Я».

В некотором смысле она далеко ушла от некоторых религиозно-этических учений, разработав представление о необходимости максимальной творческой самореализации, что и означает истинное психическое здоровье, и выделив в качестве предмета психологии высшие ценности, самоактуализацию личности, творчество, любовь, свободу, ответственность, автономию, психическое здоровье, этику межличностной коммуникации.

В этом направлении мы можем обнаружить новую позицию психолога по отношению к клиенту.

Главным является клиент со своими мотивами и целями, который не приспособляется к среде, не стремится к конформному поведению, но взращивает свое конструктивное начало.

Психолог при этом больше является мудрым наставником, полностью вошедшим в «ахимсу-гуру», в круг священных обязанностей учителя перед своим учеником, основная функция которого в создании теплой эмоциональной атмосферы, эффективной поддерживающей среды, где ему легче организовать свой внутренний, «феноменальный» мир и достигнуть целостности собственной личности, понять смысл своего существования, разрешить свой коан жизни и распаковать базовые экзистенции.

5. Трансперсональная психология

Предельным выражением широты предмета психологии вне сомнения является ***пятая волна – трансперсональная психология.***

Возникновение и развитие трансперсональной психологии тесно связано с современными глобальными проблемами и цивилизационными процессами. Грандиозные изменения, происходящие сегодня во всех уголках нашей планеты, сотрясающие все социальные группы и затрагивающие каждого человека, имеют фундаментальное измерение, до недавнего времени ускользавшее от философского и психологического анализа. Земная цивилизация вступает в новую фазу своего роста, которую можно охарактеризовать как сознательную эволюцию, когда активное преображение

человечества происходит в объединении знаний и усилий западных технологий внешнего и восточных технологий внутреннего.

Движения обновления социальной жизни еще в 60-е – 70-е гг. нашего века, проявлявшие себя как альтернативные официальному истеблишменту молодежная контркультура и “паломничество на Восток”, сегодня оказались интегрированными в обширные социальные проекты гуманизации культуры через самореализацию и самосовершенствование. Уникальность современной ситуации состоит в том, что движения за гуманизацию и революцию сознания стали одними из самых важных составляющих массовой культуры. Они призывают к радикальной реформе всех сфер жизни современной западной цивилизации. Трансперсональная психология выступает интеллектуальным лидером этого всеобъемлющего порыва к беспредельному развитию, давая экспертную оценку древним и современным методам целостного и духовного совершенствования, переводя на язык современной западной культуры древние знания об искусстве трансценденции.

Трансперсональная психология – направление, возникшее в США в конце 60-х годов XX века на базе трансперсонального проекта в культуре. Основателями этого направления выступили широко известные философы, психологи и психотерапевты: А. Маслоу, С. Гроф, А. Уотс, М. Мерфи, Э. Сутич и др. В теоретическом отношении проблемное поле этого направления психологии разрабатывали психологи психоаналитического, гуманистического и трансперсонального направлений, а также передовые ученые и мыслители из других областей знания: У. Джеймс, З. Фрейд, О. Ранк, В. Райх, К.Г. Юнг, К. Роджерс, Ч. Тарт, К. Уилбер, К. Прибрам, Д. Чью, Ф. Капра и др.

Пятая волна психологии выделила в качестве предмета психологии области за пределами общепринятого, персонального, индивидуального уровня ***переживания, в которых чувство самотождественности выходит за пределы индивидуальной, или личной, самости, охватывая человечество в целом, жизнь, Дух и космос.***

Развитие человеческого сознания, в соответствии с исследованиями основателей трансперсональной парадигмы психологической науки (У. Джеймса, К.Г. Юнга, Р. Ассаджиоли, А. Маслоу, К. Уилбера, С. Грофа и др.), происходит по следующей схеме: сначала дифференциация, независимость функционирующего эго и затем трансцендирование привязанности к этому эго.

Таким образом, пятую волну мы можем обозначить как психологическое 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.

Вне сомнения, за время зарождения и развития первых четырех волн из человеческой жизни не исчезли как потребность в трансцендировании, так и

само трансцендентное с онтологическими измерениями человеческого бытия – с Богом, Универсумом, сакральным и нуминозным.

Просто психология для того, чтобы стать наукой, принесла сперва, в жертву Дух и божественное, затем заклала душу и сознание, обнажившись до физиологического акта.

И затем психология, набравшись сил и интеллектуальной мощи, возвратила себе всю возможную феноменологию психической жизни, включая и трансперсональный проект, который является корневым подходом в мировых духовных и философских традициях и вне которого всегда был «пуст орех бытия» человеческого сознания.

Если более подробно раскрывать предмет пятой волны, то мы обнаружим специфические и уникальные его качества. В качестве предмета выступает трансперсональный опыт, который феноменологически сводится к следующим переживаниям (Ст. Гроф):

- временное расширение сознания, включающее, скажем, переживание предков, постинкарнационный опыт, филогенетический опыт;
- пространственное расширение сознания, включающее идентификацию с другими личностями, идентификацию с животными и растениями, планетарное сознание, сознание неорганической материи, внетелесное сознание и пр.;
- пространственное сужение сознания — до уровня отдельного органа или клеточных субстанций;
- ощущение реальности, выходящей за границы "объективной реальности" - опыт переживания других вселенных и встреча с их обитателями, архетипические переживания и восприятие сложных мифологических сюжетов, интуитивное понимание универсальных символов, активация чакр, восприятие сознания Ума - универсума, восприятие сверхкосмической и метакосмической пустоты.

Континуум трансперсональных феноменов завершается (Кэн Уилбер) уровнем Ума (Mind). Центральным моментом в философии вечного, как считает Уилбер, является представление о том, что "сокровенная" часть сознания идентична абсолютной и предельной реальности универсума, известного под именем Брахмана, Дао, Дхармакайя, Аллаха, Бога... В соответствии со всеобщей традицией, Ум является тем, что есть, и всем, что есть, находится вне пространства и потому бесконечен, вневременен и потому вечен, вне его нет ничего.

На этом уровне человек идентифицируется с Универсумом, со всем, или скорее он есть Все. Согласно философии вечного, этот уровень не является ненормальным уровнем состояния сознания, скорее, он является единственным реальным уровнем сознания... все остальные оказываются иллюзорными...

Собственно, предел предмета психологии достигнут. Пять колец расширения предмета психологии как годовые кольца Дерева Жизни привели к ее предельной взрослости, и пять ветвей с огромным количеством веточек и листочек поражают воображение своей силой и реализованностью.

Можно сказать, что существуют пять базовых моделей психологии со своими принципами, методологией, предметом и пятью магическими кристаллами, пятью линзами, через которые воспринимают психологи каждого клана психическую реальность совершенно своеобразно.

Усилия интегративной психологии направлены на то, чтобы наладить взаимодействие этих «линз», магических кристаллов с целью сформировать, сконструировать совершенный объектив, адекватно отражающий психическую реальность.

Интегративная психология предполагает максимальное использование возможностей диалога с представителями всех пяти направлений психологии, позволяющего расширить представления о подходах и исследовательских методологиях, применяемых к изучению психической реальности.

Этот диалог предполагает включение механизмов идентификации, эмпатии и рефлексии как условий понимания представителей всех пяти волн психологии и налаживания продуктивного взаимодействия между ними, подчиненное общей цели, – углублению представлений о сути психического, нахождения путей и способов сотрудничества.

Вместо того, чтобы рассматривать физиологическую психологию, психоанализ, бихевиоризм, экзистенциально-гуманистическую и трансперсональную психологии как подходы конкурирующие, мы можем рассматривать их как взаимодополняющие пути получения новых открытий о человеке, каждый из которых потенциально информативен для другого.

Стратегия интегративной психологии - постижение природы человека через сопровождаемое критической рефлексией интегрирование, синтез различных традиций, подходов, логик, диагностического и психотехнического инструментария, при сохранении их автономии в последующем развитии. Суть ее заключается в многоплоскостном, многомерном, многоуровневом, разновекторном анализе, создающем возможность качественно иного исследования, предполагающего включение в плоскость анализа аспектов множественности, диалогичности, многомерности психического феномена.

Становление в интегративную позицию, которая по сущности является метасистемной по отношению ко всем пяти парадигмам психологии, предоставляет возможность отстраненного анализа и обеспечивает возможность нового качественного скачка в развитии психологического знания.

Интегративная психология не претендует на монополию истины со всеми вытекающими последствиями, а предлагает свободное оперирование многомерным знанием, связанным с наиболее продуктивно работающими в проблемной области традициями и их диагностическим, психотехническим инструментарием.

Интегративная методология предполагает привлечение к анализу находок и достижений тех психологических, философских, психодуховных традиций и подходов, которые наиболее продуктивно работают в конкретной феноменальной области психологии. Интегративная психология предлагает механизмы развития психологического знания, в качестве которых выдви-

гаются: взаимодействие между всеми волнами психологии, интегративный диалог альтернативных подходов, традиций, школ и критическое рефлексивное позиционирование.

Интегративный подход – это творческий и многомерный синтез концепций, которые опредмечивают различные аспекты человеческой активности как в теоретико-методологическом, так и в исследовательском и психотехническом отношениях.

Главной целью психологии мы видим в том, чтобы воссоединить целостную ткань психической реальности и выстроить многомерную интегративную парадигму современной психологии.

Все пять волн психологии: физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая, трансперсональная представляют собой:

- теорию, методологию как систему принципов, методов исследования предметов науки и культуры исследования
- психотехнического воздействия на этот предмет
- представителей парадигмы, которые являются носителями этой волны.

В интегративной модели мы понимаем личность и группы как сложные, открытые, многокомпонентные системы, способные поддерживать гомеостазис, целесообразное взаимодействие со средой, способных к адаптации, саморазвитию и генерированию новых структур и подсистем в соответствии со сложившейся ситуацией и новыми условиями для существования.

Что касается уровневой организации психической реальности, при **первом приближении** нами выделяются **персона, интерперсона и трансперсона,** которые полностью охватывают возможную феноменологию человеческой психики, начиная от физиологических и соматических до трансперсональной как в индивидуальной, так и в групповой формах.

С этими тремя подсистемами взаимодействует индивидуальное свободное сознание, наполняя содержанием, проблематизируя ряд отношений между глобальными подсистемами или отношение и напряжение внутри самих систем.

Каждая глобальная система (персона, интерперсона и трансперсона) имеет три класса компонентов (материальные, социальные и духовные).

Таким образом, при **втором приближении** мы можем вычленить девять базовых конструктов, имеющих системные связи между собой, своей целостностью, являющиеся как предметом исследования, так и воздействия и трансформации:

Персона – Эго-материальное, Эго-социальное, Эго духовное

Интерперсона – формы социального сознания и бессознательного и их реализации на уровне материальных, социальных и духовных носителей - Интерперсона материальная (предметно материальное оформление социальных статусов и ролей, Интерперсона социальная – система интеракций и отношений, обусловленный статусно-ролевыми

идентификациями в социальных сообществах, Интерперсона духовная – система морально-этических и экзистенциальных ценностей и норм социальных сообществ).

Трансперсона - Трансперсона материальная (предметно-материальные изображения духовной атрибутики – начиная с медного крестика и примитивных янтр заканчивая монастырскими комлпексами и пирамидами), Трансперсона социальная (социальное оформление духовных традиций и религий – начиная от бинарных отношений между гуру и учеником, заканчивая социальной организацией мировых религий), Трансперсона духовная (истые трансперсональные переживания, имеющие нуминозный и сакральный характер как индивидуального (например саттори), так и группового характер (групповой индуцированный религиозный экстаз))

Все девять подструктур имеют уникальную и очень сложную системную организацию, требующую каждый раз специального анализа, как на структурном, так и на процессуально-динамическом аспектах.

При **третьем приближении** мы можем вычленить глобальную систему **Не-Я** и девять базовых конструктов, имеющих системные связи между собой, являющиеся зеркальным отражением с отрицательным знаком.

Интегративный подход при взаимодействии с клиентом опирается на высшие этические ценности, которые инвариантны для всех культурных сообществ. В духовных традициях они обозначились как невовлеченность, беспристрастие (вей у вей в Даосизме, Маханаруна (Великое Сострадание) с четырьмя благородными драгоценными состояниями сознания (радостность, равностность, сострадание, любящая доброта) в Буддизме, любовь к ближнему, милость, милосердие в Христианстве, т. е. этическим стержнем интегративного подхода являются высшие моральные приоритеты, разработанные в духовных традициях.

Цель интегративной психологии, кроме объяснительной и концептуальной, достаточно прагматична – изменить структуры и формы сознания человека, обретающего в результате способность мыслить, рефлексировать и действовать адекватно в соответствующей социокультурной среде. В связи с этим на сущностном уровне для нас важна трансформация homo sapiens и homo habilis (человека разумного и умелого) в homo ludens и homo creacoficus (человека играющего и творящего мудрость). Особенно нам бы хотелось, чтобы данная трансформация произошла с носителями знания о человеке – психологами и психотерапевтами, философами и психиатрами, педагогами и социальными работниками.

На мой взгляд, в предметном отношении после «бессознательного», «поведения», «мышления», «гештальта», «деятельности» и многих других слов и психологических категорий происходит кристаллизация изначального понимания предмета – «психе» как «души-разума» или, если употребить более точное и современное понятие, – индивидуального свободного сознания.

Интегративная психология направлена как на изучение отдельных проявлений психики человека, так и на попытку понять природу человека в целом – в широком мировоззренческом контексте. Она сосредоточена как на универсальных картографиях феноменологии психического, так и на непосредственно экспериментальном изучении состояний индивидуального свободного сознания, разворачивающих содержания персоны, интерперсоны и трансперсоны.

Согласно интегративному подходу, высшая конкретная форма органической целостности – человеческая личность, а стержень ее функционирования – индивидуальное свободное сознание.

Интегративный подход позволяет ухватить сознание в целостности, как активное, открытое, саморазвивающееся неструктурированное пространство, способное наполнять реальность смыслом, отношением и переживанием. Это понимание справедливо как для онтогенеза, так и филогенеза сознания, как для личности, так и для малых и глобальных социальных общностей.

Базовым предметом интегративной психологии является сознание. Мы предельно четко и однозначно признаем существование объективной реальности, но проводим чёткое различие между сознанием и материей.

Сознание обладает качествами активности, открытости, пустотности, ясности и осознавания, а материя – нет. Сознание не обладает физическими преградами и может наполняться любыми формами и содержаниями, а материя ограничена и инертна.

Вне сомнения, хорошо представляя психофизиологию, нейропсихологию, психиатрию и психофармакологию, мы признаем, что сознание и материя влияют друг на друга, и их состояние взаимно обуславливает друг друга. Однако субстанциальной причиной сознания может быть только сознание, а субстанциальной причиной материи – только материя. Именно этот факт задает изначально возможность трансформации и просветления.

То, что субстанциальной причиной сознания может быть только сознание, нам позволяет сделать некоторые далеко идущие предположения.

Во-первых, это тезис о вечности сознания. Я далек от кармической теории и идеи миллионов перерождений. Но весь мой опыт говорит о том, что сознание трансцендентно по отношению к материи и материя является (в том числе и человеческое тело) просто возможностью идентификации, воплощения, «надевания содержания».

Во-вторых, сознание свободно от идентификации, воплощения. Мне кажется, можно его рассматривать как «космического странника».

В-третьих, первому моменту сознания новорожденного должен также предшествовать момент сознания, принадлежащий к тому же ментальному континууму, что и сознание новорожденного. В этом приближении сознание предшествует существованию и вдохнувший впервые воздух земли обладает

полнотой сознания. Я не уверен, что предыдущий момент не может идти ни откуда, кроме как из прошлой жизни. Сознание возможно вне жизни. Сознание и является самой жизнью.

Сознание является единственным предметом психологии, интегрирующим все остальные частные предметы, а психология – инструментом его познания.

Интегративная психология обращается к основам существования человека, а именно к созидающему качеству сознания, конституирующему личностное бытие и всегда предшествующему научному объяснению.

Это созидающее качество сознания кто-то обозначает рефлексией, кто-то пониманием, кто-то осознанием, кто-то отражением...

Известный российский психолог профессор Карпов А.В. подробно анализирует метасистемную организацию сознания и пишет, что генезис метасистемного уровня и генезис всех иных уровней теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодетерминированы; степень их сформированности напрямую зависит друг от друга. В связи с этим, существенно бóльшую роль в общем процессе генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем играют не механизмы временнóй *специализации* и *дифференциации* (которые проявляются в принципах неравномерности и гетерохронности), а механизмы *интеграции* и *взаимодетерминации* – прежде всего, - метасистемного уровня и всех иных уровней. Например, когнитивный потенциал субъекта, развиваясь и совершенствуясь, создает вполне конкретные предпосылки для развития метакогнитивных процессов. Эти процессы, в свою очередь, в зависимости от меры своего потенциала, создают те или иные условия для собственно когнитивного развития. В силу этого, чем более взаимосвязанными и взаимозависимыми будут процессы генезиса метасистемного уровня и всех иных уровней, тем эффективнее будет и общий генезис психики. Таким образом, в плане обеспечения синергетичности генезиса метасистемного уровня и иных уровней на первый план выступает уже не их неравномерность, а наоборот – равномерность; не их гетерохронность, а наоборот, - синхронность. Лишь при такой трансформации и даже – инверсии исходного смысла системогенетических принципов неравномерности и гетерохронности возможно обеспечение синергетических отношений метасистемного и иных уровней, итеративность (спиралевидность) их взаимного развития.

Аналогичная по своему общему смыслу ситуация имеет место и по отношению к иным системогенетическим принципам – в частности, по отношению к принципу консолидации. Его смысл общеизвестен и состоит в том, что по ходу генезиса системы имеет место прогрессирующая тенденция к интеграции, к синтезу ее компонентов в плане достижения того или иного результата. Полагается – и не без основания – что, чем более интегрированной, консолидированной является система, тем выше уровень

ее зрелости, сформированности. Все это *в целом* - в обобщенном виде справедливо по отношению к генезису структурно-уровневой организации психики и ее отдельных подсистем. Вместе с тем, по отношению к частному, но важнейшему, во многом определяющему аспекту этого генезиса – к генезису межуровневых связей метасистемного уровня и всех иных уровней имеет место существенно иная закономерность. Она состоит в том, что метасистемный уровень, будучи органично включен в структуру всех остальных уровней, в то же время должен сохранять выраженную *дифференцированность* от всех других уровней. Последнее связано с тем, что именно благодаря метасистемному уровню становится объективация психикой самой себя в качестве «условно внешнеположенной» реальности, отношение к себе как бы «извне», то есть механизм рефлексии, самосознание как таковое. Поэтому залогом совершенства, развитости психики будет являться как раз то, насколько метасистемный уровень и иные уровни, сохраняя единство, в то же время могут оппозиционироваться друг к другу, насколько они потенциально дифференцируемы, а не только консолидированы.

Не останавливаясь подробно на анализе других принципов (обеспечения минимального эффекта, целевой детерминации и др.), подчеркнем, что и по отношению к ним имеет место та же самая общая закономерность. А именно, сохраняясь в своем обобщенном виде, они могут специфицироваться и приобретать новые грани в контексте генезиса метасистемного уровня и всех иных уровней. Так, в частности, как мы уже отмечали выше, *смысл* генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем состоит в том, что их компонентный состав складывается и эволюционирует на основе принципа заведомой избыточности – принципа максимизации, а не принципа обеспечения «минимальной достаточности». Другой из отмеченных принципов – целевой детерминации также подвергается своеобразной инверсии, поскольку психика как система со «встроенным» метасистемным уровнем формируется не на основе соответствия какой-либо конкретной цели (или даже – их множества), а на основе иного – *ситуационного* принципа (означающего их отсутствие в предзаданной форме и необходимость их формирования всякий раз – в зависимости от конкретно складывающейся ситуации). Этот принцип требует генезиса соответствующей – фундаментальной характеристики такого рода систем, которая на «психологическом языке» обозначается как способность к целеобразованию [2].

Таким образом, можно видеть, что по отношению к основному аспекту сравнительного анализа генезиса «традиционных» систем и систем со «встроенным» метасистемным уровнем - их принципам имеет место следующая общая закономерность. Основные принципы системогенеза в целом выполняются и по отношению к последним. Вместе с тем, - но уже не «в целом» для генезиса системы психики и ее основных подсистем, а

конкретно – по отношению к *взаимосвязи* генезиса метасистемного уровня и всех иных уровней – они существенно модифицируются и частично инвертируются. Неравномерность и гетерохронность развития уступает доминирующую роль итеративности и синхронности развития; консолидация – дифференциации; обеспечение минимального или даже – достаточного эффекта - максимизации эффекта; целевая детерминация – ситуационной детерминации [2].

Вне сомнения, парадигма метасистемной организации психической реальности, сознания и деятельности А.В. Карпова имеет чрезвычайное значение для современной психологической науки России.

Мы полагаем, что демиургово качество сознания является основой бытия человека и неконцептуально изначально, и не является ни тем, ни другим ни третьим (ни личностным, системным, деятельностным, бессознательным, метасистемным, синергетическим, психосемантическим, когнитивным и др.), одновременно если обратиться не к сущности, но к психологическому осмыслению этого качества, является всем сразу и по отдельности.

Но само это схватывание мыслью, научным пониманием, рефлексией, концептуализацией созидающего качества сознания ни коим образом, к сожалению, сущностно не касается самого процесса и основы бытия сознания, ее присутствия и реализации в жизни, со-бытии с другими.

В 90-ые годы советская психологическая наука потеряла свой статус носителя истины и соответственно единство в постсоветском пространстве. От Российской психологической науки откололись все малые и большие бывшие братья по содружеству.

В самой России альтернативные направления в психологии перестали обращать внимание друг на друга, и каждая пошла своим путем. И у всех свои Ассоциации и Академии и образовательные системы.

Мне кажется, что психологи забыли, зачем они пришли в эту науку.

Психология – наука интегративная.

Как интегративен сам человек от первого вдоха до последнего выдоха.

Сказано в Премудростях Экклезиаста: «...время разбрасывать камни, и время собирать камни; время обнимать, и время уклоняться от объятий»

На мой взгляд, в психологии наступило «время собирать камни» и «время обниматься».

Ибо так мы одиноки и никчемны в отдельности, отделенности, разбросанности, в самолюбовании и ущербной гордыне.

На наш взгляд, в условиях постмодерна именно интегративная тенденция может привести к преобразованию интеллектуальной культуры самой психологии.

Российская идеологически ангажированная психологическая парадигма модернизма, направленная на изменение самой природы человека (личности коммунистического общества», на отрицание старого и его демонтаж,

построение идеальных сообществ (коллективов высокого уровня развития) с «всесторонне развитыми» строителями с основным принципом «цель оправдывает средства» уже ушла в прошлое.

Мы уже неоднократно писали, что интегративная психология как способ и культура постмодернистского мышления осуществляет совокупность определённых принципов научного существования:

- использование и интроекция в поле психологического мышления культурного и познавательного потенциала предшествующих исторических периодов;
- радикальный плюрализм и толерантность;
- стирание границ между массовой и элитарной психологическими культурами, субкультурами Востока и Запада, через разнообразие психологического языка;
- равноправие стилей мышления и познавательных парадигм психологии, признание их самоценности;
- конвенциональность психологического знания, то есть психология как наука уже имеет в социальной культуре определенный набор устойчивых характеристик, выделенных в качестве значимых .

Язык, ценности, исследовательские стратегии интегративной психологии обращены ко всему социуму вне всякой дифференциации, учитывая весь спектр интересов и настроений различных социальных групп, применяя универсальные, основанные на общих антропоцентрированных ценностях и убеждениях смыслы и методы. На наш взгляд, это наиболее перспективные стратегии и принципы новой традиции науки.

Литература

1. Бряник Н.В. Введение в современную теорию познания. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.

2. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход. - М.: РАО, 2011.

3. Козлов В.В. Трансперсональный проект в культуре: интегративная психология / Революция сознания: трансперсональные открытия, которые меняют мир. Материалы 17 Всемирный Трансперсональный Конгресс, 23 – 27 июня, 2010 г.// Сост. и ред. В.В.Козлов, В.В.Майков, В.Ф.Петренко – М.: МТА, МАПН, 2010 С. 365-392

4. Козлов В.В. Истоки осознания: теория и практика интегративных психотехнологий. – Мн.: Междунар. акад. психолог. наук, 1995. – 304 с.

5. Козлов В.В. Психология буддизма. Четвертое колесо Дхармы. М. 2015 – 343 с.

6. Козлов В.В., Бубеев Ю.А. Измененные состояния сознания: психология и физиология. – М., 1997. – 197 с.

7. Козлов В.В. Интенсивные интегративные психотехнологии. Теория. Практика. Эксперимент. – М., 1998. – 422 с.

8. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. – М.: Психотерапия, 2007 – 528 стр.

9. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 544.

10. Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969г. - М.: Прогресс, 1977.

11. Мазилов В.А. Методология психологической науки. – Ярославль: МАПН, 2003.

12. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М., 1997

ПРОСТРАНСТВО СИТУАЦИЙ ПРОБЛЕМНОСТИ В ТРУДЕ, ПОЗНАНИИ И ОБЩЕНИИ

КОНЕВА Е.В.

Исследование частично финансируется РГНФ, проект № 15-06-10641

Аннотация

В статье рассматривается феномен пространства ситуаций проблемности (проблемного пространства) как механизм функционирования мышления в различных видах деятельности и общения. Интегрируя опыт разрешения проблемных эпизодов, пространство ситуаций проблемности входит в виде важнейшего компонента в профессиональный и коммуникативный опыт субъекта. Учет наличия и особенностей проблемного пространства позволяет повысить эффективность трудовой деятельности, обучения и общения.

Ключевые слова

Профессиональная деятельность, пространство ситуаций проблемности, обучение, межличностное общение, мышление, рефлексия.

Keywords

Professional activity, the space of problem situations, training, interpersonal communication, thinking, reflection.

Annotation

The article discusses the phenomenon of the space of problem situations (problem space) as the mechanism of functioning of thinking in different types of activities and communication. Integrating the experience of problem-solving episodes, the space of problem situations is an essential component in the professional and communicative experience of the subject. Records of the presence and peculiarities of the problem space helps to increase the effectiveness of employment, training, and communication.

Актуальной проблемой при изучении деятельности является исследование ее функциональной стороны. Как отмечает А.В. Карпов [9], в настоящее время сложилась устойчивая тенденция анализировать частные аспекты того или иного вида деятельности или, что еще более узко, особенности конкретной деятельности, профессиональной или учебной. Поэтому важно определение неких общих инвариант деятельности как максимально широкой психологической категории.

Функционирование человека в любой социальной или материальной системе предполагает периодическое разрешение различных проблемных эпизодов. Несмотря на широкое распространение понятия «проблемная ситуация» среди феноменов, обозначающих факт включения мышления в деятельность субъекта, данный термин представляется нам концептом, не очень удобным для изучения. Во-первых, классическое определение проблемной ситуации отражает довольно уникальный для профессионалов

эпизод, предполагающий отсутствие у них средств разрешения данной ситуации. Такие эпизоды в деятельности возможны, но не очень вероятны, так как обычно профессионалы находят в своем опыте некоторые фрагменты средств работы с ситуацией, даже если она имеет высокую степень новизны. Во-вторых, проблемные ситуации, даже если таковые широко распространены в деятельности, труднофиксируемы, поскольку в большинстве случаев субъект «не знает», в какой степени присутствуют у него средства разрешения данной ситуации. Поэтому мы предпочитаем пользоваться в качестве рабочего концепта понятием «ситуация проблемности», подразумевая под ней зафиксированное субъектом значимое изменение объективной действительности, расцененное им как требующее участия мышления для преодоления противоречий, вызванных этим изменением. При этом средства разрешения проблемности могут быть в разной степени новыми для субъекта, но даже известные способы применяются в новых для него обстоятельствах. Поэтому ситуации проблемности отличаются новизной как на этапе возникновения, так и на этапе разрешения.

Ситуации проблемности, воспринимаемые и решаемые субъектом, по-видимому, не представлены в его сознании изолированно друг от друга. По определению Д.Н. Завалишиной, для опытного профессионала характерна «типологизирующая активность», позволяющая воспринимать ситуации практической деятельности в контексте сложившейся у данного субъекта системы их оценки [3]. Соответственно ситуации проблемности в представлении человека определенным образом группируются, образуют различные связи друг с другом. Это позволяет говорить о наличии пространства ситуаций проблемности (проблемного пространства).

Термин «пространство» в настоящее время распространен как в политическом и экономическом лексиконе («постсоветское пространство», рублевое пространство»), так и в различных науках. В психологии можно встретить двоякое понимание данного термина. Во-первых, под пространством понимается совокупность условий и обстоятельств, позволяющих организаторам этих условий и обстоятельств реализовывать некоторые функции и выполнять некоторые задачи (например, «развивающее пространство для подростков» [15]). Близким к данному пониманию можно считать рассмотрение психологического пространства как качественно новой формы функционирования психики, возникшей в результате специальных воздействий. Таково, например, «пространство «между» субъектами – учителем и учеником», складывающееся в ходе развивающего обучения [7]. Во-вторых, по определению В.А. Толочека [18], это «совокупность связанных шкал», в которую помещается некоторая психологическая реальность. В последние годы термин «пространство» используется для характеристики психологических явлений, имеющих сложную объективную и субъективную структуру, с трудом поддающихся систематизации и шкалированию: профессиональное пространство [4], пространство

деятельности [18]. В нашем понимании пространство – это некоторая совокупность различным образом связанных друг с другом элементов, определенным образом упорядоченная в сознании субъекта, подвергнутая оценке по ряду значимых для субъекта параметров. Пространство ситуаций проблемности – когнитивное образование субъекта, в которое входит его представление о круге эпизодов, подлежащих решению, их признаках, некоторых свойствах и примерных направлениях выхода из проблемных эпизодов. Интегрируя опыт разрешения ситуаций проблемности, данное когнитивное образование входит в виде важнейшего компонента в профессиональный и коммуникативный опыт субъекта. Включение в профессиональный опыт в качестве одной из его составляющих некоторых значимых ситуаций и событий предлагается также А.В. Карповым [8], М.М. Кашаповым [11], А.Г. Исмагиловой [6], Ю.К. Стрелковым [17], Ю.А. Тукачевым [19]. Ситуационный подход используется также для анализа жизненного опыта [22,23,24].

Рассмотрение пространства ситуаций проблемности как феномена возможно в различных сферах функционирования субъекта.

Проблемное пространство и профессиональная деятельность

Несмотря на субъективный характер пространства ситуаций проблемности, можно говорить о некоторой его объективной детерминации. У профессионала имеются известные ему самому, его руководству и коллегам профессиональные обязанности. В коллективе существуют некоторые традиции и система ритуалов. Очевидно, что пространство ситуаций проблемности в различных профессиях в разной степени предопределено объективно. Официальных рамок в деятельности юриста, например, больше, чем в деятельности психолога. Для последнего, несмотря на то, что в некоторых сферах деятельности эта профессия является привычной уже в течение нескольких десятилетий, определение круга профессиональных обязанностей не перестает быть острой, что создает потенциальную основу для возникновения проблемности. Это, в свою очередь, требует ответа на вопросы, в какой степени необходимо заниматься ситуацией, как срочно это надо делать, насколько разрешима эта ситуация, возможно ли ее предотвращение, если она неблагоприятна и т.д. Не последнюю роль играет и вопрос, надо ли заниматься ситуацией вообще? Постановка этого вопроса обуславливается тем, что теоретически круг профессиональных обязанностей, например, школьного психолога огромен, что также представляет собой некую объективную детерминанту складывающегося у субъекта проблемного пространства.

Данное когнитивное образование, по-видимому, оказывает влияние на эффективность деятельности. В этой связи уместно говорить об адекватности пространства ситуаций проблемности. Адекватность в данном случае – характеристика условная. Разумеется, не может быть «правильного»

и «неправильного» пространства ситуаций проблемности. Однако есть соответствующее образование, складывающееся у успешных и неуспешных профессионалов. То же самое можно сказать про опытных и неопытных специалистов. Поскольку не вызывает сомнения, что когнитивные образования внутри каждой из названных пар групп различаются, можно вести речь о представлении, более или менее приближенном к образу опытного и успешного профессионала, условно принимаемому за «эталонный» образ. Изучение такого образа важно, например, для оптимизации процесса профессиональной подготовки.

Некоторые данные о пространстве ситуаций проблемности в восприятии студентов и опытных профессионалов получены нами в исследовании, проведенном совместно с Ю.С. Субботиной.

Испытуемыми были студенты 4 курса факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, специализирующиеся по педагогической психологии (56 человек), студенты 4 курса юридического факультета того же вуза (30 человек), дипломированные психологи, работающие в школах г. Ярославля (41 человек), следователи РОВД и прокуратур разного уровня г. Ярославля и Рыбинска Ярославской области (30 человек).

В качестве экспериментального материала использовались два набора по 12 ситуаций проблемности, характерных для деятельности психолога, работающего в школе (для студентов-психологов и психологов-практиков) и следователя (для студентов-юристов и следователей).

Испытуемым предлагалось оценить некоторые свойства каждой ситуации. Для этого были использованы шкалы со следующими полюсами.

1.Вероятность возникновения такой ситуации в деятельности низка – вероятность возникновения такой ситуации в деятельности высока.

2.Я не знаю, как разрешать эту ситуацию – я знаю, как разрешать эту ситуацию.

3.Для разрешения этой ситуации не нужны знания, полученные в вузе, только личный опыт – для разрешения этой ситуации нужны знания, полученные в вузе.

4.Я знаю, как предотвратить возникновение таких ситуаций – я не знаю, как предотвратить возникновение таких ситуаций.

5.Ситуацию не нужно решать, лучше сделать вид, что ее не замечаешь – ситуацию надо решать непременно.

Нами сравнивались результаты студентов каждого факультета и работающих специалистов. Кроме того, сопоставлялись между собой результаты представителей различных специальностей. Таким образом, мы получали информацию о характеристиках разных стадий профессионализации специалистов различного профиля.

Обнаружены некоторые закономерности, в равной степени характеризующие особенности видения и решения ситуаций проблемности студентов обоих факультетов.

1). Студенты-психологи, так же, как и студенты-юристы, значимо выше оценивают частоту возникновения ситуаций проблемности в деятельности профессионала, чем практики ($t = 3{,}39$ при $p = 0{,}05$). Этот результат легко объясним, так как для практиков характерно недопущение ситуаций проблемности в деятельности, профилактические действия по их предотвращению.

2). Аналогичным образом студенты обеих специальностей значимо выше оценивают необходимость решения возникающих в деятельности ситуаций проблемности ($t = 4{,}12$ при $p = 0{,}01$). Проще говоря, опытные специалисты предпочитают «не замечать», игнорировать многие проблемные эпизоды, ориентируясь на собственную иерархию важности ситуаций.

Пространство ситуаций проблемности определяет некоторые стилевые особенности выполнения профессиональной деятельности. Его формирование связано также с процессом становления профессиональной идентичности. Ощущение человеком себя как профессионала – это и представление себя внутри некоторого круга людей, объектов, событий и обязанностей, равно как и внутри круга более или менее необходимых для разрешения эпизодов.

Проблемное пространство и межличностное общение

Взаимопонимание в межличностном общении во многом зависит от степени совпадения у общающихся пространств ситуаций проблемности. При существенном несовпадении высказывания или действия одного из партнеров могут восприниматься другим как неадекватные, рассматриваться как неуместные. В общении существует своеобразная рефлексия «чужих» проблемных ситуаций. Она проявляется, например, когда один партнер говорит другому: «На твоем месте я бы попробовал…», «Я на твоем месте посмотрел бы…». Точность рефлексии проблемности партнера существенно влияет на взаимопонимание.

Применительно к межличностному общению можно говорить о взаимоприемлемости проблемных пространств общающихся. Уместно также иметь в виду соответствие индивидуального пространства ситуаций проблемности в межличностном общении культурным нормам и традициям. Причем в данном случае проблема адекватности более объективирована, чем по отношению к профессиональной деятельности. Общество негласно задает некоторые границы проблемного пространства, существующие, например, в виде этических норм. Допустимые границы усваиваются субъектом в процессе социализации. Помимо широких общественных норм существуют

более частные, характерные для определенной социальной группы. Несовпадение представлений о приемлемом пространстве ситуаций проблемности – одна из причин трудностей в общении, возникающих у людей, принадлежащих к разным социальным группам.

Этот факт можно проиллюстрировать, например, данными, полученными нами при изучении ситуаций проблемности, возникающих у детей, с задержкой психического развития (ЗПР)[3]. Задержка психического развития – феномен, касающийся не только школьного обучения. Несмотря на то, что явления задержки развития начинают фиксироваться обычно при поступлении ребенка в школу, особенности таких детей накладывают отпечаток на более широкую сферу функционирования, в том числе и общение. Особенно актуален этот вопрос для обеспечения эффективности инклюзивного обучения, при котором дети независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку. Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками – это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе [5], что, естественно, обуславливает активное общение детей с разным соматическим и интеллектуальным статусом.

Пространство ситуаций проблемности в общении для детей с задержкой психического развития выступает в ином виде по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Приведем фрагмент таблицы, в которой представлены типы ситуаций проблемности, возникающих в общении со сверстниками у детей с ЗПР 10-11 - летнего возраста и нормально развивающихся детей того же возраста.

Таблица 1

Сравнительное распределение типов проблемных ситуаций взаимодействия нормально развивающихся детей и детей с ЗПР со сверстниками

Тип ситуации проблемности	% от общего числа ПС	
	Нормально развивающиеся дети	Дети с ЗПР

[3] Согласно Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ 10) соответствующее психическое расстройство называется «смешанные специфические расстройства развития» и обозначается шифром F83. Однако в практике среднего образования новое название не закрепилось. Напротив, широко используется термин «задержка психического развития», в силу чего в последующем тексте мы будем пользоваться им.

Разногласие (расхождение в намерениях)	11,9	0,0
Насмешки над неловкостями в поведении	4,2	0,0
Невыполнение требований сверстника	0,0	5,2
Клевета, обман со стороны сверстника	0,0	8,6
Разногласия мнений и намерений	13,2	0,0
Защита чьих-либо интересов	0,0	25
Конкуренция мальчиков в межполовом вопросе	0,0	3,3

Как видно из таблицы, детьми с ЗПР, во-первых, фиксируются как проблемные некоторые ситуации, несущественные для обычных детей (например, ситуации защиты чужих интересов: «Когда обзывают друга, я нападаю на того, кто это делает. Если бьют моего товарища, я заступаюсь. Дерусь с теми, кто ломает деревья и обижает маленьких. Говорю директору, если кто-то сорит в школе»). Казалось бы, это говорит о большей альтруистичности детей с ЗПР, их большей способности к взаимопомощи и взаимоподдержке по сравнению с нормально развивающимися детьми. Однако более вероятное объяснение этого явления состоит в том, что дети с ЗПР, по-видимому, с трудом формируют представление о своем личностном пространстве, плохо проводят грань между своими и чужими переживаниями, что выступает как один из дефектов личностного развития. Кроме того, внешне альтруистическое поведение имеет нежелательные последствия для дальнейшей социальной адаптации человека. Защита чужих интересов нередко воспринимается окружающими как попытка вмешаться в чужое личностное пространство и встречает в лучшем случае осуждение. В крайнем варианте человек с такой установкой имеет больше шансов стать жертвой чужой агрессии.

Во-вторых, некоторые личностно значимые для детей с нормальным темпом развития ситуации остаются незамеченными детьми с ЗПР. Это прежде всего ситуации защиты собственного мнения и отношения к окружающему, а также защиты личностного достоинства. Такие ситуации отмечаются детьми только если посягательство на личностную целостность принимает характер открытого оскорбления. Отмеченные особенности видения проблемных ситуаций связаны прежде всего с тем, что дети с ЗПР плохо различают свое и чужое психологическое поле, не проводят грань

между своими и чужими интересами, мнениями, оценками, с трудом формируют собственное отношение к окружающему.

Адаптация детей с ЗПР к социальному окружению может осуществляться двумя путями: повышение по возможности личностного потенциала самих детей с ЗПР и работа с окружающими их людьми (главным образом, сверстниками) в направлении повышения их толерантности к детям, отличающимся от них по темпу психического развития. Адекватность первого пути не вызывает никаких сомнений и находится в русле коррекционно-воспитательной работы с данным контингентом детей. Второй путь на данный период времени является менее распространенным. Однако и для его реализации существуют определенные психологические предпосылки.

Мы обнаружили гораздо больше различий между детьми с ЗПР и их нормально развивающимися сверстниками, сравнивая взаимоотношения детей друг с другом, чем сравнивая их общение с взрослыми. С нашей точки зрения, это означает, что в адаптации детей с ЗПР к социальному окружению большую роль играет «взаимное движение» партнеров по общению на пути приспособления друг к другу. Можно предположить, что взрослые прилагают больше усилий для установления контакта с детьми с ЗПР, чем их сверстники. Тем самым, благодаря усилиям взрослых, их общение с детьми с ЗПР более продуктивно, чем общение с этими детьми в детской среде. Следовательно, есть некоторые ресурсы повышения социальной адаптированности детей с задержкой развития за счет повышения мотивации сверстников на эффективное общение с ними. Решение задачи инклюзии детей с особым темпом развития в «нормальное» детское сообщество предполагает взаимное приспособление двух сторон общения друг к другу. Центральным моментом этого приспособления со стороны детей с нормальным темпом развития является повышение их толерантности к детям с ЗПР.

С понятием толерантности в российской психологии в настоящее время сложилась, с нашей точки зрения, довольно странное положение. Выросшее на почве гуманистических традиций, оно обозначает искреннее, не-самонасильственное дружелюбие по отношению к другому, допущение существования у другого иных взглядов, верований, привычек и чувств. Толерантность представляет собой один из эффективных инструментов регулирования межличностных и межгрупповых отношений. Однако события, произошедшие в мире в 2015-2016 г.г., которые были связаны с межэтническими конфликтами, частично дискредитировали толерантность как практику взаимоотношений, и альтернативный механизм в настоящее время не найден.

Другая особенность толерантности как коммуникативного феномена состоит в том, что традиционно выделяется политическая, религиозная и этническая толерантность. В действительности видов толерантности значительно больше и в практическом отношении важно разрабатывать

понятия, например, возрастной, социально-групповой, интеллектуальной толерантности. Возвращаясь к вопросу о детях с ЗПР, вероятно, надо говорить о возможностях формирования именно последнего из указанных видов толерантности.

В формировании одного из конкретных видов толерантности – этнической – успешно действует тренинг этнокультурной компетентности [14]. В основе тренинга лежит метод ситуаций, составляющих так называемый культурный ассимилятор. По сути это набор ситуаций проблемности, возникающих у коренного населения центра России при взаимодействии с выходцами с Кавказа и наоборот. Эффективность данного метода, на наш взгляд, может быть выше, если при подборе ситуаций культурного ассимилятора используется принцип проблемного пространства. Наше исследование, проведенное совместно с Е.И. Гусевой, направлено на изучение коммуникативных проблемных пространств школьников-мигрантов и детей представителей коренного населения, обучающихся в одной школе. В изучаемых пространствах есть элементы, в большей или меньшей степени совпадающие у двух экспериментальных групп. На основе полученных результатов возможно построение тренинговой программы по принципу «от простого к сложному»: обсуждение начинается с ситуаций проблемности, восприятие которых минимально различается у представителей разных культур, готовя почву для работы с ситуациями максимального несовпадения.

Проблемное пространство и практика обучения

В данном разделе статьи под понятием «обучение» мы подразумеваем не столько овладение школьной программой, сколько освоение различных способов взаимодействия с социальной и бытовой средой, что обычно является предметом не собственно школьной, а скорее внеклассной учебной деятельности. Определение пространства ситуаций проблемности играет важнейшую роль в практике обучения. Как различные учебные пособия, так и программы практических занятий фактически построены на определенной концепции пространства ситуаций проблемности, имеющегося у составителя. Успех обучения, по-видимому, зависит от степени совпадения проблемного пространства авторов учебника или преподавателей и обучающихся. Это совпадение в первую очередь касается самого набора ситуаций. Затем вступает в действие степень совпадения представлений о необходимости разрешения этих ситуаций и т.д. Но главным фактором успешного усвоения знаний и овладения навыками представляется именно совокупность проблемных эпизодов.

Программа по социально-бытовой ориентировке для умственно отсталых детей [1] предполагает выработку у учащихся, например, умений адекватно вести себя в гостях (оказывать внимание сверстникам и старшим, приглашать на танец, поддерживать беседу и т.д.); вручать и принимать

подарки. Не вызывает сомнения, что изящное вручение подарка может стать для молодого (а иногда и взрослого) человека ситуацией проблемности. То же самое касается других эпизодов, выделенных составителями соответствующих программ. Также несомненно, что обозначенные навыки в идеале должны входить в диапазон средств общения каждого человека. Однако в ряде социальных слоев российского общества культурное взаимодействие не порождает ситуаций проблемности, так как не является потребностью. Поэтому способы разрешения ситуаций проблемности предлагаются обучащимся в отрыве от соответствующего проблемного поля, что, по-видимому, снижает эффективность усвоения навыков. Другими словами, ситуация проблемности, решению которой субъект обучается, должна у него вначале возникнуть. В большинстве обучающих адаптационных программ предполагается, что соответствующие ситуации у обучающегося возникнут, однако это именно предположение авторов программ.

Формирование у умственно отсталых детей адекватного проблемного пространства в условиях школьного обучения, по-видимому, затруднительно. Во всяком случае, на данный момент автор не может предложить сколько-нибудь определенных рекомендаций для создания соответствующей методики. Но существует некоторый опыт работы по включению дезадаптированного ребенка в проблемное пространство бытовых и коммуникативных ситуаций. Имеется в виду работа по программе волонтерства-социального наставничества, руководство которой осуществляет Агентство по делам молодежи Администрации Ярославской области.

Участниками программы являются со стороны подопечных дети из неблагополучных семей или дети с ограниченными возможностями здоровья; со стороны волонтеров – студенты или молодые люди, цель которых состоит в повышении социальной и психологической адаптированности подшефных. Один из центральных механизмов этой работы – формирование у ребенка или подростка адекватного проблемного пространства. Характер воспитания и образ жизни ребенка из неблагополучной семьи или инвалида обычно существенно деформирует его мировосприятие. Одним из выражений этой деформации является неумение адекватно выделять ситуации проблемности, то есть те эпизоды жизнедеятельности, которые требуют от человека анализа и поиска решения. Дети, воспитывающиеся в среде, обедненной эмоциями и здоровым общением, а также отличающейся неупорядоченностью жизненного уклада, не фиксируют широкий ряд проблемных эпизодов, характерных для мировосприятия социально благополучных людей. Неоптимальностью отличаются также пути решения возникающих ситуаций проблемности. С другой стороны, у социально неблагополучных детей возникают ситуации проблемности, отсутствующие у большинства их более адаптированных сверстников.

Общение с волонтером помогает более адекватно воспринимать и оценивать различные жизненные эпизоды с точки зрения их проблемности и необходимости их решения. Кроме того, подопечный получает информацию о том, как находить социально приемлемые выходы из сложных ситуаций. Волонтеры, по их собственным высказываниям, также получают возможность расширить свое поле воспринимаемых проблемных эпизодов.

Необходимость создания возможностей для возникновения, вырастания ситуаций проблемности в ходе жизнедеятельности осознается создателями многих адаптационно – обучающих программ для детей и подростков. В истории педагогики известен целый ряд попыток создания микросистемы, в той или иной степени отражающей функционирование современного на соответствующий период общества. Это, помимо хорошо известных комсомольской и пионерской организаций, более современные скаутские отряды, эксперименты по школьному самоуправлению, создание образовательных комплексов «школа – клуб» и т.д. Общей чертой всех этих микросред, помимо всего прочего, является недекларируемая, но по сути присутствующая возможность пребывания подростков в некотором проблемном поле, позволяющем самостоятельно выделять ситуации проблемности, разрешая их затем с помощью и под руководством взрослых. Спецификой каждой из названных форм является то представление о «взрослом» общественном устройстве, которое педагоги – создатели микросред закладывают в создаваемую ими форму. Особенностью современных проектов формирования развивающей микросреды для детей и подростков является, на наш взгляд, более отчетливое, чем в прежние годы, понимание социальной адаптации как постановки и решения (а не просто решения) ситуаций проблемности, особенно касающихся социального взаимодействия. Например, характеризуя свой проект создания подросткового сообщества, его авторы отмечают, что работа в сообществе «направлена на реализацию собственных проектов, а не на формирование определенных умений», «взрослый выступает в позиции консультанта, а не в позиции мастера» [15, с.7].

Феномен пространства ситуаций проблемности имеет значимость и для профессионального обучения. Использование ситуаций деятельности в практических занятиях давно уже не представляет собой дидактического новшества. Широко используется метод ситуаций, например, при подготовке юристов [2,21], ситуации реальной деятельности активно применяются в ходе практических занятий со студентами-психологами [10]. Что касается послевузовского обучения, то в учебной работе с профессионалами метод ситуаций появился едва ли не раньше, чем в вузах [20].

Во всех формах обучения, использующих ситуации, существует общая проблема их отбора, иначе говоря, формирования учебного проблемного пространства. В большинстве случаев авторы не раскрывают принципов выбора дидактических ситуаций. Между тем немаловажно, чтобы учебные ситуации как можно более точно отражали реальное проблемное пространство профессионалов.

В нашем исследовании проблемного пространства мы использовали аналог репертуарного списка метода Келли. В результате были получены наборы ситуаций, характерных для профессиональной деятельности школьного психолога и юриста (следователя). Каждая ситуация отличается двумя признаками. Первый касается источника возникновения затруднения в деятельности, в качестве которого могут выступать:

а) сам профессионал;

б) партнер, с которым непосредственно общается профессионалг;

в) объективный ход событий;

г) неопределенный источник.

Второй признак выделен на основании степени близости области деятельности, в которой возникла проблемная ситуация, к непосредственным профессиональным обязанностям субъекта. С этой точки зрения ситуации делятся на:

а).непосредственные (деятельность касается собственно профессиональных обязанностей);

б).опосредованные (деятельность является внешней по отношению к основной работе и связана, например, с урегулированием его собственных отношений с администрацией)

в). неопределенные. (Таблица 2)

Таблица 2

Классификация ситуаций проблемности (СП) в деятельности

Деятельность по разрешению СП / Источник ситуации	Непосредственная (собственно профессиональная деятельность)	Опосредованная (внешняя по отношению к основной работе деятельность)	Неопределенная
Профессионал	Ситуация 1	Ситуация 2	Ситуация 3
Партнер, с которым непосредственно общается профессионал	Ситуация 4	Ситуация 5	Ситуация 6
Объективный ход событий	Ситуация 7	Ситуация 8	Ситуация 9
Не определен	Ситуация 10	Ситуация 11	Ситуация 12

Для дальнейшего анализа мы присвоили каждой ситуации условное (рабочее) название. Так, первая ситуация получила название «субъективно-непосредственная ситуация проблемности», вторая – «субъективно-

опосредованная», четвертая – «внешне-непосредственная», 7-ая – «объективно –непосредственная». И так далее до 12-ой – «слепой».

Следуя этой логике, ситуации № 1,4,7,10 названы «непосредственными», № 2,5,8,11 – «опосредованными», № 3,6,9,12 – «неопределенными» ситуациями проблемности.

Можно привести некоторые аргументы в пользу того, что ситуации, полученные в результате специально проведенного исследования с профессионалами, более адекватны для учебного процесса и тренинговой работы, чем искусственно сконструированные. Из различных источников [2, 21 и др.] мы заимствовали около 60 - ти учебных ситуаций, которые условно назвали «идеальные» в отличие от полученных нами, названных «реальные». «Идеальные» ситуации, так же, как ранее «реальные», были классифицированы нами по типам (табл. 2). Результаты сравнения частоты встречаемости в ответах следователей различных типов «реальных» ситуаций и частоту встречаемости в литературе «идеальных» ситуаций приведены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительная частота встречаемости «реальных» и «идеальных» ситуаций проблемности (СП) различных типов

Деятельность по разрешению СП / Источник ситуации	Непосредствен-ный вид Реальные /идеальные	Опосредованный вид Реальные /идеальные	Неопределенный вид Реальные /идеальные
Следователь	10% / 8%	4% / 1.5%	6%/1.5%
Партнер по общению	27%/ 19%	2%/ 9%	10%/12.5%
Объективный ход событий	13%/ 2.5%	4%/5%	8%/3%
Неопределенный источник	6%/ 19%	4%/3%	6%/6%

Как мы видим, имеются существенные различия в частоте встречаемости реальных и учебных ситуаций. Так, ситуаций, где источник проблемности исходит от партнера по общению, и затруднения возникают в непосредственной деятельности следователя, в учебной литературе встречаются значимо реже, чем в ответах следователей. В литературе негласно выражено убеждение, что в своей деятельности следователь мало зависит от партнера по общению, поскольку подследственному сложно предъявить следователю какие-либо претензии. Идеальных ситуаций, где источник проблемности – партнер по общению, а вид предстоящей деятельности – опосредованный, в учебниках встречается много, в то время

как на практике следователи редко сталкиваются с ними. Причина заключается в том, что в основном в литературе партнером по взаимодействию в таких ситуациях является кто-либо из старших по должности, и ознакомление студентов с такими ситуациями сможет послужить им на первых этапах вхождения в новый коллектив. В то же время профессионалы в своей практике возникновение подобных ситуаций стараются свести к минимуму. Разное количество неопределенно-непосредственных ситуаций объясняется тем, что неопределенный источник проблемности может нарушить четкую регламентацию деятельности, препятствуя тем самым ее эффективному осуществлению (например, неявка подследственных по повестке). Будущий следователь должен быть готов к такому повороту событий. Опытные следователи, возможно, не оценивают данные ситуации как проблемные, поскольку с опытом действия в них отрабатываются до автоматизма.

Таким образом, получая информацию от испытуемых-практиков, мы сталкиваемся с иным пониманием пространства ситуаций проблемности по сравнению с тем, которое предстает из анализа литературных источников. Следовательно, ситуации реальной деятельности представляют интерес для разработчика методики психологического обучения профессионалов. Это повышает вероятность восприятия их в процессе обучения именно как содержащих проблемность, соответственно позволяет применять рефлексивные методы обучения.

Рассмотренный нами феномен является одним из механизмов, обеспечивающих участие мышления в реализации профессиональных, учебных и коммуникативных функций и в этом смысле представляет собой ментальную конструкцию, универсальную для различных видов деятельности и общения. Универсальность пространства ситуаций проблемности не исключает его специфичности применительно к отдельным видам деятельности. Деятельностная детерминанта специфичности пространства ситуаций проблемности не исчерпывается различиями в субъективных оценках профессионалами различных параметров пространства, что подробно описано нами ранее [12]. Важным и перспективным направлением дальнейших исследований представляется изучение компонентного состава оцениваемых профессионалами блоков. Так, применительно к некоторым высоко субъективно значимым деятельностно-коммуникативным ситуациям центральными параметрами оценивания ситуаций проблемности становится, например, коммуникативная позиция партнера по общению [13] или собственное эмоциональное состояние субъекта решения [16].

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронкова В.В., Казакова С.А. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида: пособие для учителя. М., 2014.

2. Гавло В.К. Следственная ситуация. М., 1985.

3. Завалишина Д.Н. О типологизирующей активности опытного специалиста. //Ярославский психологический вестник. Вып.3. 2000. С. 8-18.

4. Завалишина Д.Н. Субъект профессиональной деятельности: динамический аспект. //Психология субъекта профессиональной деятельности. Выпуск II. М.-Ярославль, 2002. С. 42 – 64.

5. Инклюзивное образование в России. http://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/incliuzivnoe-obrazovanie-v-rossii.pdf (Дата обращения: 15.04.2015).

6. Исмагилова А.Г. Развитие педагогического общения в процессе становления педагога. // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 4. – С. 93-97.

7. Каминская М.В. Профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования: опыт теоретического и экспериментального исследования. Дисс. … докт. психол. наук. М., 2004 http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-professionalnoe-razvitie-uchitelya-v-protsesse-osvoeniya-im-deyatelnosti-v-sisteme-razvivayuschego-obrazovaniya (Дата обращения: 15.04.2015).

8. Карпов А.В. Психология менеджмента. – М., 2000.

9. Карпов А.В. Психология деятельности. Том III. Функциональные закономерности. М., 2015.

10. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. С-Пб., 2000.

11. Кашапов М.М. Ситуационный подход к исследованию и формированию творческого педагогического мышления. // Ярославский психологический вестник. – 2004. – Вып. 13. – С. 147-155.

12. Конева Е.В. Мышление в профессиональном и жизненном опыте. Ярославль, 2011.

13. Конева Е.В., Солондаев В.К. Психологический анализ взаимодействия врач—пациент в педиатрии. // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2013. – № 6 (23) [Электронный ресурс]. – URL: http://mprj.ru (дата обращения: 20.04.2015).

14. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г., Мартынова М.Ю. Межкультурный диалог: Тренинг этнокультурной компетентности. М., 2003.

15. Развивающее пространство для подростков – требование времени. Набережные Челны, 2003.

16. Солондаев В.К., Конева Е.В., Четвертаков Ю.В. Возможности идентификации психического состояния родителей ребенка-пациента. // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – № 3(32) [Электронный ресурс]. – URL: http://mprj.ru (дата обращения: 17.04.2016).

17. Стрелков Ю.К. Операционально-смысловые структуры профессионального опыта. // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1990. – № 3. – С. 50-55.

18. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. М., 2000.

19. Тукачев Ю.А. Ситуации педагогической деятельности как единицы анализа профессионального опыта педагога. // Личностно ориентированное

профессиональное образование: материалы IV Всероссийской науч.-практ. конф.– Екатеринбург: РГППУ, 2004. – Ч. 2. – С. 109-112.

20. Управление в конкретных ситуациях. /Сост. Дудченко В.С. Ярославль, 1985.

21. Якушин С.Ю. Тактические приемы при расследовании преступлений. Казань, 1983.

22. Cornelius S.W., Caspi A. Everyday problem solving in adulthood and old age. // Psychology and Aging, 2, (1987) – P. 144-153.

23. Denney N.W. Palmer A.M. Adult age differences on traditional and practical problem-solving measures / N.W. Denney, // Journal of Gerontology. – 36, (1981). – P. 323-328.

24. Marsiske M., Willis SL. Dimensionality of everyday problem solving in older adults. // Psychology and Aging. – 1995. – 10: 269–283.

КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: В ПОИСКАХ СРЕДСТВ ИНТЕГРАЦИИ

МАЗИЛОВ В.А.

Ключевые слова: *методология, методология психологии, коммуникативная методология.*

Аннотация: *В статье дается характеристика коммуникативной методологии психологической науки. Коммуникативная методология представляет собой нетрадиционную сферу методологии психологической науки. Коммуникативная методология призвана помочь нахождению взаимопонимания как «внутри» научной психологии, так и в психологии в целом. Смысл коммуникативной методологии – в соотнесении (в первую очередь в разработке инструментария, аппарата такого соотнесения) теорий разного уровня и разных методологических ориентаций и подходов.*

Keywords: methodology, methodology of psychology, communicative methodology.

Abstract: This paper describes the communicative methodology of psychology. Communicative methodology is the methodology of non-traditional areas of psychology. Communicative methodology is designed to help find mutual understanding as the "inside" of scientific psychology and psychology in general. The meaning of the communicative methodology - in correlation (primarily in the development of tools, apparatus such correlation) theories of different levels and different methodological approaches and orientations.

Преамбула

Джером Сеймур Брунер писал в "Автобиографии": «Я надеялся, что психология сохранит целостность и не превратится в набор несообщающихся поддисциплин. Но она превратилась. Я надеялся, что она найдет способ навести мосты между науками и искусствами. Но она не нашла» (Цит. по [18, с. 117–118]. Каждое новое поколение психологов приходит в науку с детской мечтой перестроить эту прекрасную науку с тем, чтобы психологи достигли хотя бы взаимопонимания. Но они не находят. И не остужают энтузиазма адептов целостности предостережения изощренных методологов, полагающих что не надо никакой интеграции, поскольку она невозможна.

Интеграция, как сообщает словарь иностранных слов, происходит от латинского integratio (восстановление, восполнение) и означает «объединение в целое каких-либо частей, элементов». Представляется, что для психологии это глубоко символично, т.к. в конечном счете интеграция имеет своей целью восстановление изначальной целостности психического[4]. В целостности пси-

[4] Поэтому важно обозначить два аспекта проблемы целостности: проблема «целостности психического» (выбор таких способов исследования, которые не нарушают целостности) и проблема «взаимодействия

хики никто и никогда серьезно не сомневался, просто она – эта целостность – и ее устройство представлялись разным психологам существенно по-разному. "Восстановить" в теории (в логосе) психику в ее целостности - до сих пор не исполненная задача психологии. Точнее и правильнее сказать, мечта...

Для современной психологической науки характерно активное декларирование ценностей интеграции - интеграции как достаточно обширного сообщества психологов, так и непосредственной интеграции психологического знания. Необходимость интеграции обсуждается и объявляется как на уровне отдельных отраслей психологического знания, так и на уровне всего корпуса общепсихологического знания. Интеграция в психологии рассматривается как одно из ведущих средств не только решения накопившихся методологических, теоретических, экспериментальных проблем и трудностей, но и как ключевой фактор дальнейшего развития психологии как самостоятельной научной дисциплины. Однако противоречие современного этапа в развитии психологии состоит в том, что при высокой актуальности интеграционных процессов их реальное осуществление идет крайне медленно. Это может быть связано с рядом причин.

Во-первых, наличие не вполне адекватных установок в отношении понимания механизмов, технологии и средств интеграции у психологов исследователей.

Во-вторых, отсутствие необходимого методологического аппарата для разработки технологии взаимодействия разных подходов к исследованию проблем психологии.

В-третьих, отсутствие позитивных примеров демонстрации обоих видов интеграционных процессов - в психологическом сообществе и психологическом знании.

Тем не менее, интеграция неуклонно происходит, она несмотря ни на что остается важной задачей, стоящей перед психологическим сообществом. Можно говорить о стихийной интеграции, которая реализуется в практике осуществления научных исследований и естественного общения ученых. Она происходит, могут быть выделены и описаны ее механизмы [17].

Есть основания говорить об искусственной интеграции, когда действия некоторых представителей сообщества целенаправленны - ориентированы на получения интегративного результата.

Можно назвать достаточное количество возможных механизмов такой интеграции:

подходов» (построение комплексного исследования, которое позволило бы в теории «воссоздать» эту целостность). Эти аспекты, несомненно, взаимосвязаны. О первом аспекте мы писали в другой работе [19, 20], второму посвящена настоящая статья.

1. Формулирование общей теории того же уровня, обобщающей результаты других исследований (обобщение результатов исследований).

2. Формулирование теории более высокого уровня.

3. Использование комплексного подхода.

4. Использование системного подхода.

5. Использование новых подходов (например, синергетического).

Можно назвать и другие, можно привести конкретные примеры использования тех или иных механизмов. Кстати, как можно видеть, существует явный и несомненный историзм в использовании рассмотренных подходов: некоторые (которые, к примеру, были особенно популярными в начале XX столетия) вообще канули в Лету – про синтез подходов теперь говорить не очень принято, так как стало понятно, что в этом случае требуется указать на механизм осуществления, на то, ***как*** это делается, а выполнить это требование весьма затруднительно), иные были очень популярны в свое время (сейчас пик популярности остался позади), другие только входят в научную моду и настоящая проверка возможностей подхода еще впереди.

Коммуникативная методология, которая представлена в настоящей работе, рассматривается нами как один из возможных инструментов целенаправленной интеграции.

Можно назвать два направления ее использования: методолог и историк психологии может использовать ее для упорядочения и организации психологического знания. Это собственно работа по интеграции психологического знания. Вторым направлением использования является практическое применение в процессе проведения исследования для улучшения понимания позиций других исследователей. Использование идей коммуникативной методологии в преподавании истории психологии также достаточно перспективно.

Психология и методология

М.С. Роговин и Г.В. Залевский выделяют три вида психологического знания. Первый вид – знание о психических процессах и индивидуальных особенностях, которое есть "предметное знание". Второй вид – знание о самом процессе психологического исследования, о том, как получается, фиксируется и совершенствуется предметное знание о психике – "знание методологическое". Третий вид знания - "знание историческое", в котором отражается закономерная последовательность развития первых двух видов знания и которое помогает нам понять общее состояние психологии на каждый конкретный период времени, при каждом хронологическом срезе [1, с. 8]

Концептуализация методологического знания и представляет собой методологию психологии. Традиционный подход определяет методологию как систему «принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [3, с. 359]. Это же определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии

психологии. Основные проблемы содержательной методологии обычно представляются так: структура научного знания вообще и научной теории в особенности; законы порождения, функционирования и изменения научных теорий; понятийный каркас науки и ее отдельных дисциплин; характеристика схем объяснения, принятых в науке; структура и операциональный состав методов науки; условия и критерии научности [3, с. 359]. Это означает, что методология фактически рассматривается только в своей познавательной, когнитивной функции. Это, несомненно, важнейшая функция методологии. Но, как можно полагать, далеко не единственная.

Методология психологии представляет собой совокупность идей, понятий, принципов, схем, моделей, концепций и т. д., и в каждый момент времени на первый план выходят те или иные ее аспекты. Если перед психологией встают новые задачи, то и методология должна осуществлять соответствующую проработку, создавая новые методологические модели. Иными словами, методология психологии имеет конкретно-исторический характер.

Приступая к циклу методологических исследований и намечая контуры новой методологии психологической науки, мы отмечали [4], что, вероятно, она должна складываться из следующих составляющих, соответствующих трем основным группам задач, стоящих перед этой областью знания.

Предлагается структура методологии психологии, которая включает следующие составляющие:

1. Когнитивная (познавательная) методология, описывающая принципы и стратегии познания психического.
2. Коммуникативная методология, обеспечивающая соотнесение различных психологических концепций и реальное взаимодействие различных направлений и школ в психологии.
3. Методология психологической практики (практико-ориентированной психологии).

Когнитивная (познавательная) составляющая – традиционная для классической методологии сфера интересов: проблема парадигмального статуса психологии, проблема предмета психологии, соотношение теории и метода в психологии, проблема метода, структура научного знания в области психологии, структура научной теории в психологии, особенности порождения, функционирования психологических теорий, особенности понятийного аппарата психологической науки, характер объяснения в психологии, структура и состав методов, применяемых в психологии, условия и критерии научности, соотношение научного и вненаучного знания и т.д.

Коммуникативная составляющая представляет собой нетрадиционную сферу методологии психологической науки. Коммуникативная составляющая призвана помочь нахождению взаимопонимания как «внутри» научной психологии, так и в психологии в целом. Смысл коммуникативной составляющей методологии – в соотнесении (в первую очередь в разработке

инструментария, аппарата такого соотнесения) теорий разного уровня и разных методологических ориентаций и подходов.

Практическая составляющая – область методологии, которая складывается в последние годы. В обществе происходит бурный расцвет практической психологии: в образовании, в медицине, в бизнесе. Востребованность психологических знаний велика. Совершенно ясно, что и по задачам, и по методам, и по содержанию самого психологического знания практическая психология это особая область [5]. Деятельность психолога-практика, ее методология – важный блок «практической» составляющей. Принципы разработки различных психотехник и психотехнологий – не менее актуальный «модуль», не получивший пока необходимой разработки.

В течение многих десятилетий методология психологии была направлена исключительно на разработку средств, позволяющих осуществлять процесс познания психического (когнитивная функция методологии психологии). Методология психологической науки должна выполнять и коммуникативную функцию, т.е. способствовать установлению взаимопонимания между разными направлениями, подходами внутри психологической науки. Сегодня совершенно ясно, что современная психология далека от единства. Различные парадигмы и подходы в сегодняшней психологии различаются не меньше, чем психологические школы периода открытого кризиса. Собственно, сейчас мы имеем дело с настоящим «полноценным» методологическим кризисом. Для того, чтобы только «просто разобраться» в сложившейся ситуации, необходимо сопоставление научных концептуальных систем, выполненных в разных научных традициях. Настоящая работа, в частности, посвящена одной из важнейших методологических проблем современной психологии — разработке аппарата коммуникативной методологии. Без решения этой проблемы невозможно найти выход из кризиса психологии, поскольку именно неразработанность этой проблемы не позволяет находить взаимопонимание между различными подходами и направлениями в психологии.

Необходимость разработки коммуникативной методологии определяется тем**,** что в современной психологии накоплен богатейший материал: огромное количество фактических данных, гипотез, обобщений, концепций и теорий разного уровня. Поскольку этот материал явно недостаточно проанализирован, инвентаризирован, соотнесен, каталогизирован и упорядочен, часто для его обозначения используются метафоры, имеющие негативную коннотацию [2]. Подчеркнем, что ценность накопленного материала огромна и не подлежит сомнению, недостаточна лишь его организация. Как известно, в психологии в настоящее время отсутствуют общепринятые универсальные теории, не складывается общая картина психического, которая удовлетворила бы потребность психологического сообщества в адекватной общей теории. Психологи вынуждены пользоваться *совокупностью* различных концепций, каждая из которых имеет свои достоинства и недостатки. Поэтому требуется инструмент, позволяющий осуществлять со-

отнесение различных психологических теорий и в перспективе производить интеграцию психологического знания.

Препятствия на пути разработки коммуникативной методологии.

Существует несколько значимых препятствий, мешающих интенсивному развитию коммуникативной методологии.

Представляется, что научная психология в полной мере еще не осознала реальных размеров того богатства, которое накоплено предыдущими поколениями научных психологов и действительно существует. Правда, для того, чтобы это осознать, необходимо изменение установки.

В психологии, как уже отмечалось, действительно накоплено огромное количество научного материала, выдвинуто множество гипотез и теорий, сформулировано много концепций. Главная проблема состоит в недостаточном реальном взаимном соотнесении различных подходов и теорий. Дело не только в «недостаточном желании» психологов вступать в научную коммуникацию (что, заметим, представляет собой немалую проблему). Однако, начать следует именно с него.

Приведем некоторые результаты исследования [6]. Выявлено, в частности, что у психологов-исследователей доминируют установки на получение нового, оригинального научного продукта. Реальные интегративные установки выражены минимально. Наибольшую ценность в работах коллег (в глазах самих исследователей) имеют позитивные ссылки на собственные работы и использование полученных результатов другими учеными. Интересно, что хотя реально интегративные установки выражены минимально, на уровне деклараций процессы интеграции в психологии самими психологами оцениваются чрезвычайно позитивно. Отметим, что существующая система образования и аттестации кадров, что естественно, всячески культивируют индивидуалистические установки: даже курсовая работа должна иметь *научную новизну*. Поиск новизны форсируется, к сожалению, достаточно часто с существенными издержками: 1) стремление к новизне приводит к тому, что недостаточное внимание уделяется анализу литературы и, как следствие, за новое выдаются достаточно хорошо известные в науке результаты, но субъективно не известные автору; 2) новизна оказывается чисто вербальной – вводятся новые термины, но сопоставление с известными в должной степени не производится: новизна подменяется словотворчеством; 3) исследователь не различает исследуемое и вспомогательный аппарат исследования, в результате чего "психолог перестает делать различие между объективной познавательной реальностью и теми научными понятиями, которыми он оперирует и которые являются лишь ее частичным и односторонним отражением" [7]. Новизны в этом случае много, но она не радует. Можно было бы продолжить этот перечень, но ясно, что тенденция обнаружить новизну любой ценой реально существует. К тому же обычно это сочетается с недостаточной интерпретацией, поэтому вопрос о том, как соотносится полученное "новое" с тем, что уже известно в науке, обычно даже не поднимается.

Однако, и это чрезвычайно интересно, "исследовательская практика", направленная на получение новизны "любой ценой" получает некоторое "обоснование" в профессиональных представлениях самих психологов. Неявные, часто не осознаваемые самими исследователями представления о развитии психологической науки работают, как ни удивительно, против интеграции. Поясним это. Согласно широко распространенным представлениям, развитие науки (в нашем случае - психологии), идет от частной теории к построению более общей. Таким образом, «более развитая» концепция «отменяет» («снимает», как часто выражаются в своих отчетах психологи-исследователи) предыдущую (в наших исследованиях, в которых принимали участие известные психологи), интервьюируемые приводят убедительные примеры, характеризующие их научное мировоззрение: теория Эйнштейна «обобщила» ньютоновскую физику, часто встречаются ссылки на гегелевскую модель развития через отрицание и т.д. В результате научный психолог реально неизбежно нацелен на создание собственными силами общей «универсальной» теории.

Констатируем, что в современной психологии доминирует установка на «поиск отличий» (как мы уже отмечали, эффективно поддерживаемая существующими научными нормами) – даже от курсовой работы (не говоря уже о диссертациях) требуется научная новизна, в результате чего очень легко употребляется слово «впервые»). Психологи привыкают рассматривать работы других лишь как предшествующие осуществлению «собственного» индивидуального синтеза. Картина прямо-таки фантасмагорическая.

Чтобы описанное не показалось сгущением красок, приведем фрагмент из статьи А.В.Юревича. Прошлое психологии «обычно предстает как скопление ошибок, нагромождение артефактов, паутина тупиковых направлений исследования или, в лучшем случае, как беспорядочное накопление феноменологии, которое по отношению к психологии грядущего призвано сыграть ту же подготовительную роль, какую философия сыграла по отношению к науке. Именно в силу такого отношения к прошлому психологическое знание не кумулятивно, а любое новое направление психологической мысли уверенно отметает все предыдущие, видя в них только «кладбища феноменологии», фон для оттенения своих достоинств и иллюстрации чужих ошибок» [7].

Однако, это не все. Под такое психологическое понимание подводится обычно "фундамент" из области философии науки. В работах У.Куайна, Т.Куна и П.Фейерабенда говорится о несоизмеримости научных теорий. Несоизмеримы теории, несоизмеримы они еще и потому, что у них нет общей фактуальной базы. Здесь стоит отметить, что при таком подходе не учитывается сложная архитектоника факта. Как показали наши исследования, психологический факт имеет уровневое строение, что делает возможным реальное соотнесение фактов, относящихся к разным теориям (см. [8]).

Т. Кун представляется идеологом *несоизмеримости теорий* [9]. Обратим внимание, что обычно те психологи, которые восприняли куновские положения, говорят о несоизмеримости теорий вообще, весьма наивно полагая, что это безоговорочно относится к психологии. По нашему мнению, оснований для этого нет. Конечно, авторитет Томаса Куна чрезвычайно велик, это выдающийся и чрезвычайно популярный мыслитель. Попробуем критически отнестись к распространению выводов куновской теории на психологию. Выскажем соображения, которые, на наш взгляд, вносят долю сомнения в применимости положения о несоизмеримости к предметной области психологии.

Рассуждения Т.Куна основываются на примерах и обобщениях, взятых из истории естественных наук. Никем пока не доказано, что эти рассуждения имеют столь универсальный характер, что могут адекватно представлять ситуацию в области научной психологии.

Обычно упускается из виду, что ключевым моментом для рассуждений Т.Куна является научная революция (вспомним о названии его труда). Кун говорит именно о несоизмеримости *предреволюционных* и *послереволюционных* нормальных научных традиций. В психологии дело обстоит совершенно не так, поскольку она явно не является монопарадигмальной дисциплиной. Революций - аналогичных естественнонаучным - в психологии просто не бывает. Все упоминания о революциях в психологии носят метафорический характер (бихевиористическая, когнитивная и т.п.). Поэтому безоговорочный перенос куновских рассуждений на область психологии весьма и весьма сомнителен. В психологии мы действительно имеем различные теории одного явления (число их часто исчисляется десятками). При этом подчеркнем, что авторы новой теории не ставят перед собой задачи опровергнуть другие теории. Задачу они видят скорее в том, чтобы дать более адекватное описание и объяснение психического феномена. В этом случае говорить о революции не приходится. Поэтому речь о *переходе от одной конкурирующей парадигмы к другой,* естественно, не идет. Таким образом, в психологии чаще всего просто нет задачи опровержения старой точки зрения, там заявляется иной подход.

Противоборство между парадигмами рассматривается Куном как сознательный процесс, основанный на логике и нейтральном опыте: *переход между парадигмами* не может быть осуществлен постепенно шаг за шагом *посредством логики и нейтрального опыта.* В этом моменте, возможно, наблюдается радикальное расхождение между естественными науками и психологией. Дело в том, что количество «степеней свободы» при рассмотрении психических явлений значительно больше, чем в любой из естественных наук. Это совершенно естественно, если принять во внимание сложность самих объекта и предмета психологической науки. Соответственно, имеется значительно большее число возможных аспектов анализа. В этой связи важно подчеркнуть, что при формулировании теории важнейшую роль играют неосознаваемые самим исследователем процессы. Речь по сути идет о том, что ниже в рамках настоящей концепции будет

охарактеризовано как предтеория – исходные представления ученого. Она предшествует исследованию, часто вообще не осознается самим ученым и выступает в качестве неявного основания исследования. Выявлено, что предтеория играет определяющую роль при проведении исследования в области психологии.

Как становится понятно, противоборство между парадигмами Т.Кун рассматривает как естественный процесс развития научного знания. Если использовать различение стихийной и целенаправленной интеграции, можно предположить, что вполне возможна ситуация, при которой работа соотнесения концепций выполняется незаинтересованным, нейтральным лицом – методологом или историком науки, т.е. становится целенаправленной. Логично предположить, что в такой работе становится возможным то, что недоступно при стихийном соотнесении. Особенно, если вспомнить о том, что процедура предполагает выявление не осознаваемых самими исследователями оснований.

Наконец, обратим внимание на то, что Т.Кун исходит из явной аналогии между гештальтистскими исследованиями восприятия и переходом от одной парадигмы к другой. Действительно, хорошо известно, к примеру, что в случае «двойных» изображений нельзя увидеть одновременно оба изображения на картинке. Модель, принятая Куном, - изменение видения "двойного изображения". Иными словами (забегая вперед) отметим, что Томас Кун использует эти опыты как *моделирующее представление*. Обратим внимание, что фактически выбор неудачного моделирующего представления предопределяет результат.

Таким образом, мы полагаем, что принципиальная несоизмеримость теорий и концепции в современной психологии не доказана. Напротив, по нашему убеждению, справедлив принцип соизмеримости теорий [10]. При наличии разработанного инструмента коммуникативной методологии, позволяющего соотносить теории одного уровня, возможно соотнесение теорий.

Создавая научную теорию, стоит помнить о том, что она должна иметь свою сферу применения, зону «адекватности». Нужна установка на кооперацию, на сотрудничество. Иными словами, психологи должны выработать толерантность к взглядам коллег, сформировать у себя установку не на поиск отличий, а на обнаружение сходства.

Основные идеи коммуникативной методологии

Цель коммуникативной методологии состоит в разработке теоретической модели, обеспечивающей соотнесение психологических концепций и осуществление на этой основе интеграции психологического знания.

Задачи коммуникативной методологии: 1) разработать конкретную модель соотнесения психологических концепций; 2) разработать вспомогательный методологический аппарат; 3) разработать конкретную технологию интеграции; 4) осуществление конкретной интеграции (на специально выбранных «полигонах»). Перспективной задачей следует полагать выход за пределы научной психологии и осуществление интеграции между научным и прак-

тико-ориентированным психологическим знанием, между научным знанием, с одной стороны, и ненаучным (и вненаучным), с другой.

Теоретическую основу коммуникативной методологии составляет концепция соотношения теории и метода в психологии [11].

Коммуникативная методология, служащая для соотнесения различных теорий одного объекта и уровня в психологии, должна иметь определенную универсальность.

Назовем основные положения, составляющие фундамент концепции коммуникативной методологии, направленной на реальное соотнесение различных психологических теорий. В данном случае мы ограничимся лишь формулировкой некоторых предварительных соображений.

Во-первых, это представление о предмете психологии как сложном, многоуровневом. Как было показано в предшествующих работах, предмет психологии имеет сложное строение: можно говорить о «декларируемом», «рационализированном» и «реальном» уровнях. Различение уровней предмета позволяет избежать многих недоразумений, поскольку соотнесение концепций должно происходить на уровне «реального» предмета.

Во-вторых, как было показано ранее, многие недоразумения в психологии возникают от неоднозначного понимания многих терминов. Множественность определений и трактовок была и остается «фирменным» знаком психологии. Покажем это на примере понятия «метод». История психологии дает массу примеров, как различные авторы давали противоположные характеристики одним и тем же методам. Парадоксально, но для этого имелись определенные основания. Разработанный нами подход позволил дать однозначный ответ на этот вопрос. Специальное исследование показало, что метод имеет уровневое строение: можно говорить по меньшей мере об идеологическом, предметном и операциональном уровнях метода. Естественно, что характеристики метода на разных уровнях будут существенно различаться. При сопоставлении психологических концепций важно иметь в виду, что на разных уровнях метод выступает существенно по-иному, поэтому необходимо строго учитывать данное обстоятельство. Отметим здесь, что подобного рода проблемы возникают по отношению едва ли не к каждому психологическому понятию, что, несомненно, затрудняет работу по интеграции психологического знания. Выявление подлинного и мнимого спектра значений того или иного понятия – еще одна актуальная задача методологии психологической науки.

В-третьих, при соотнесении должна использоваться рабочая схема, определяющая технологию соотнесения (с помощью которой будут производиться конкретные операции соотнесения). Главная сложность состоит в том, что такая схема должна представлять собой инвариант, характеризующий любую психологическую концепцию. Поскольку многообразие психологических теорий общеизвестно, задача кажется практически невыполнимой. Однако наши предшествующие исследования показали, что может быть намечен путь решения и этой проблемы. Наши исследования в области методологии

психологической науки показали, что может быть выделена универсальная проблема, с которой сталкивается любой исследователь-психолог (подчеркнем, вне зависимости от того, осознает он это или действует интуитивно), – проблема соотношения теории и метода. Первоначально нами была разработана на основе историко-методологических исследований исходная схема, которая в последующих исследованиях была уточнена и подвергнута проверке на универсальность [12].

Разработанная схема соотношения (см. рис. 2) получена на основе историко-методологического анализа развития психологической науки (как концептуальной системы и как деятельности). Эта схема характеризует научную концепцию в ее целостности — от первоначального замысла (предтеория) до получения итогового продукта (научной теории). Главным достоинством предлагаемой схемы является то, что она, как показали наши исследования, представляет собой структурный инвариант, и, следовательно, может выступать в качестве основы для осуществления сопоставления различных концепций. Схема является «замкнутой», т.е. позволяет понять, каким образом полученные результаты одного исследования порождают гипотезы, подлежащие проверке в следующем авторском исследовании.

Таким образом, опираясь на разработанную модель соотношения теории и метода в психологии, возможно создать коммуникативную методологическую модель, позволяющую реально соотносить различные психологические концепции, обнаруживая в них как совпадающие элементы, так и те, в которых сопоставляемые концепции различаются.

Остановимся несколько подробнее (в силу особой важности этого аспекта) на главной характеристике предлагаемой модели – ее универсальности. Универсальность данной модели обеспечивается тем, что:

- В ней задан предмет психологии. Таким образом (напомним, предмет многоуровнев, исходное понимание предмета максимально широкое – «площадка для сборки»), оказываются реально соотносимыми любые психологические концепции (которые действительно являются психологическими – по предмету исследования).

- В ней задан метод. Любая психологическая концепция предполагает использование тех или иных методов (принципиально схема не изменяется даже в случае чисто теоретической концепции, она в данном случае лишь модифицируется; в данной работе мы не будем специально анализировать подобную ситуацию). Поскольку метод многоуровнев, появляется реальная возможность поуровневого соотнесения различных психологических концепций.

- Предтеория является важнейшим понятием в процедуре соотнесения. Моделирующие представления, к примеру, обычно не только не вербализуются исследователем, но и вообще не эксплицируются. Тем не менее, этот элемент является чрезвычайно важным (нами было показано, что различные теории мышления, к примеру, отличаются в первую очередь тем, что используют различные моделирующие представления) [13]. Естественно, то же са-

мое можно сказать и о базовой категории, и о других компонентах предтеории.

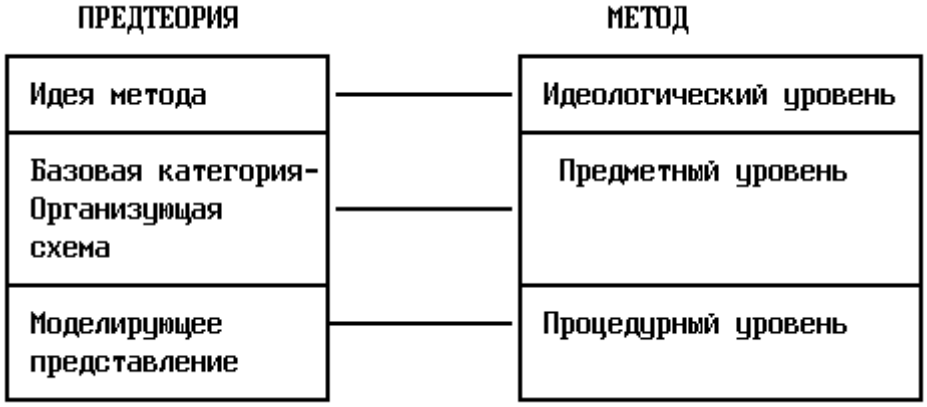
- Создается возможность для реального соотнесения различных типов и способов объяснения.

Необходимо различать *теорию* как результат научного исследования и *предтеорию* как комплекс исходных представлений, предшествующих эмпирическому изучению и направляющих исследование. Могут быть выделены следующие компоненты предтеории: *идея метода, базовая категория, моделирующее представление, организующая схема.* Любое исследование начинается с *проблемы*. Проблема предполагает выделение предмета исследования. В психологии предмет исследования тесно связан с трактовкой предмета психологии в целом. Поэтому в психологическом исследовании реально имеют дело с *опредмеченной проблемой*. В психологии возможно несовпадение декларируемого предмета и реального предмета. Проблема, которая будет исследоваться, должна быть конкретизирована. Конкретизация происходит в двух направлениях: в проблеме необходимо увидеть именно психологический феномен, она должна «опредметиться». Другая важная конкретизация проблемы происходит тогда, когда опредмеченная проблема соотносится с *моделирующими представлениями* (Н.Г. Алексеев*)*. К примеру, «мышление» как таковое представляет собой абстракцию, которую невозможно изучать, для этого оно должно во что-то «воплотиться». Это «воплощение» и есть моделирующие представления: решение задачи, соотнесение понятий, понимание выражений, построение умозаключения, прохождение лабиринта и т. д. Опредмеченность проблемы (иными словами, латентное присутствие определенной трактовки предмета психологии) определяет *идею метода* (если, например, исследователь исходит из того, что предмет – непосредственный опыт, он, несомненно, будет стремиться использовать метод самонаблюдения в той или иной форме; если работа предполагается с какими-то характеристиками поведения, выбирается объективный метод). Выбор формы метода связан с дальнейшими уточнениями, состоящими в выборе базовой категории. Базовая категория определяет общую ориентацию исследования. В качестве базовых категорий, как показали исследования, выступают понятия структура, функция, процесс, уровень, генезис. Базовая категория определяет тип организующей схемы. Организующая схема – способ организации исследования, которое может быть направлено на раскрытие структуры, функции изучаемого явления или на выявление его процессуальных характеристик, уровня организации или развития. Часто используются "двойные" схемы, соответствующие структурно-функциональному, структурно-уровневому и прочим сочетаниям базовых категорий.

Эмпирический метод выступает как зависимый от предтеории. В структуре предтеории представлена идея метода, которая, в свою очередь, определяется пониманием предмета науки. Если предмет науки — сознание или внутренний опыт, то идея метода, его принцип, определяется через

внутреннее восприятие, самонаблюдение. Это означает, что если в данном исследовании будут использоваться другие методы, например, эксперимент, то они будут выступать исключительно в роли вспомогательных, дополнительных, лишь создающих оптимальные условия для внутреннего восприятия. Идеи метода недостаточно, чтобы охарактеризовать метод психологического исследования в целом. Одна и та же идея метода может воплощаться в существенно различающихся вариантах метода. Метод представляет собой сложное образование, имеет уровневую структуру, причем различные уровни связаны с различными компонентами предтеории. Схематически соотношение между компонентами предтеории и уровнями метода можно представить следующим образом (рис. 1).

Рис. 1 Схема соотношения между компонентами предтеории
и уровнями метода



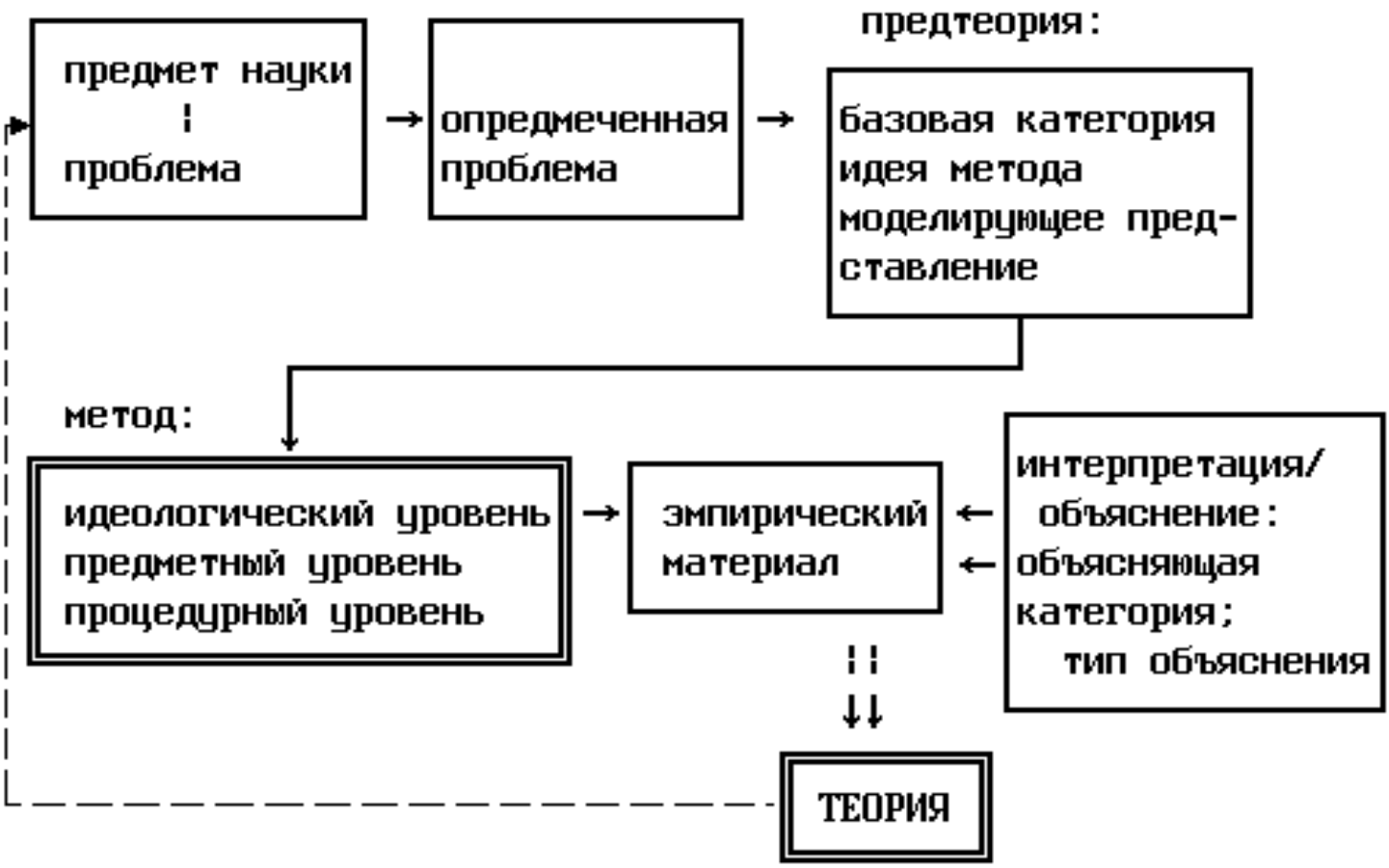


Рис. 2. Модель соотношения теории и метода в психологии

Смысл коммуникативной методологии состоит в том, что сравниваемые концепции сопоставляются поэлементно в соответствии со схемой, приведенной на Рис.2

Оказывается, что между концепциями, которые в целом казались несоизмеримыми, можно обнаружить много сходств и различий. В качестве дополнительного средства используется процедура выявления и сопоставления подлинного и мнимого спектра значений того или иного понятия из сравниваемых концепций.

К примеру, очень показательным является использование коммуникативной методологии в истории психологии. Скажем, известно несколько концепций деятельности или мышления, созданных различными исследователями. К примеру, для С.Л.Рубинштейна базовой категорией является процесс, тогда как для А.Н.Леонтьева это структура. Для одной концепции деятельности моделирующими представлениями выступает индивидуальный процесс труда, для другой - совместно-распределенное взаимодействие индивидов в решении общей задачи. Такого рода поэлементное сопоставление концепций позволяет значительно лучше понять сходства и различия концепций. К сказанному стоит добавить, что уровневое строение научного факта в психологии [14] позволяет заключить, что и факты, которыми оперирует та или иная концепция, сопоставимы в значительно большей степени, чем представляется на первый взгляд.

Как нам представляется, роль коммуникативной методологии чрезвычайно велика в решении задачи интеграции психологического знания. Интеграция научно-психологического знания и, более широко,

психологической науки является одной из самых актуальных задач психологии XXI века. Как показали наши исследования, механизмов естественной (стихийной) интеграции недостаточно, поэтому нужна помощь со стороны науки в виде целенаправленной интеграции. Коммуникативная методология как раз и выступает в роли одного из инструментов интеграции.

Велика роль коммуникативной методологии и в решении историко-психологических задач. Использование коммуникативной методологии и акцентирование сходства, а не только различия в психологических теориях и подходах позволило по-новому организовать преподавание истории психологии [15].

Для осуществления сколь-нибудь масштабной интеграции необходимо как использование коммуникативной методологии, так и изменение установок психологического сообщества.

Можно предполагать, что подобного рода заключения вызовут со стороны некоторых коллег обвинения в прожектерстве. Оценивая перспективы этого подхода (заметим, сформулированного значительно мягче, чем в настоящем тексте), одна из уважаемых коллег сравнила его с известным способом вытаскивания себя из болота, предложенным некогда бароном Карлом Фридрихом Иеронимом фон Мюнхгаузеном. Персонаж вполне симпатичный (особенно в блистательном исполнении Олега Ивановича Янковского в замечательном телевизионном фильме Марка Анатольевича Захарова), поэтому будем верить, улыбаться и помнить о том, что "мыслящий человек просто обязан время от времени это делать" [16].

Такой пессимизм относительно изменения менталитета коллег по цеху разделять не хочется. Впрочем, согласно известному высказыванию папы Пия VI (по другому, естественно, поводу), проблема имеет два решения: реальное, если вмешается Господь, и фантастическое, если стороны договорятся. Мечты иногда сбываются. Хочется верить, что рано или поздно психологи будут лучше понимать друг друга. В заключение отметим, что изменение установок членов психологического сообщества – процесс длинный и трудный.

Литература

1. *Роговин М.С. Залевский Г.В.* Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. Томск, 1988

2. *Козлов В.В*. Интегративная психология. М., 2008

3. *Спиркин А.Г., Юдин Э.Г., Ярошевский М.Г.* Методология // Философский энциклопедический словарь. М., 1989, с. 359-360

4. *Mazilov V.A.* About Methodology of Russian Psychology of Today // Psychological Pulse of modern Russia. M.–Yaroslavl: IAPS, 1997, с. 126–135

5. *Мазилов В.А.* Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал, 2015, том 36, № 3, с.87-96

6. *Мазилов В.А*. Интеграция психологического знания. Ярославль: МАПН, 2008

7. *Роговин М.С.* Элементы общей и патологической психологии в построении психологической теории. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., 1968

8. *Юревич А.В*. Психология в современном обществе [Текст] / А.В.Юревич // Психологический журнал, № 6, т.29, 2008, с.3-12

9. Мазилов В.А. Факт в современной психологии: методологические проблемы // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 21-36

10. Мазилов В.А. Принцип соизмеримости теорий в психологии // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. Серия "Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. №4, том 19, 2013, с. 28-32

11. Мазилов В. А. Теория и метод в психологии. Ярославль, 1998..

12. *Мазилов В. А.* Психология на пороге XXI века: методологические проблемы. Ярославль: МАПН, 2001

13. Мазилов В.А. Методология психологии. Ярославль: МАПН, 2007

14. Мазилов В.А. Методология психологии: к разработке концепции психологического факта // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 4, с.157-168

15. Мазилов В.А., Слепко Ю.Н. История психологии: учебно-методический комплекс дисциплины. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015.

16. Горин Г. Тот самый Мюнхгаузен. М., 2003

17. Мазилов В.А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль, 2007

18. *Зинченко В. П.* Преходящие и вечные проблемы психологии // Труды Ярославского методологического семинара: Методология психологии. Ярославль, 2003, с. 98–134.

19. *Мазилов В. А.* Целостность и интеграция в психологии (Некоторые методологические проблемы психологического исследования) // Вестник интегративной психологии: Журнал для психологов, выпуск 1 (3), 2005, с. 38–40.

20.Мазилов В. А. Интегративные тенденции в психологии: гештальтпсихология и проблема целостности // Человеческий фактор: Социальный психолог, вып. 1 (9), 2005.

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДАВ ИССЛЕДОВАНИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ

НИЖЕГОРОДЦЕВА Н.В.

В статье представлены результаты исследования психологической структуры учебной деятельности и готовности к обучению, полученные с использованием методологии системогенетического подхода. Отмечается, что на раннем этапе концепция системогенеза деятельности разрабатывалась для анализа разных видов профессиональной деятельности. Благодаря исследованиям ученых ярославской психологической школы разработан метод системогенетического анализа деятельности, который оказался эффективным для исследования учебной деятельности.

The article presents the results of a study of the psychological structure of educational activity and a willingness to learn, prepared using sistemogeneticheskogo approach methodology. It is noted that the early concept systemogenesis activities developed for the analysis of various types of professional activities. Thanks to the research scientists of Yaroslavl psychological school developed a method sistemogeneticheskogo analysis activities that proved to be effective for the study of learning activities.

Ключевые слова: деятельность, системогенез, учебная деятельность, готовность к обучению

activity, systemogenesis, educational activity, willingness to learn

Методологические основы системогенетического подхода в наиболее полном виде изложенные в программном труде В.Д. Шадрикова «Проблемы системогенеза профессиональной деятельности» (1982 г.), конкретизированы и дополнены в целом ряде исследований его учеников. В частности в ранних работах А.В. Карпова [1,2,6 и др.] выявлен и содержательно определен *«эффект системности»*, проявляющийся в процессе развития психологической структуры деятельности. В ходе исследования различных аспектов системогенеза различных видов профессиональной деятельности было установлено, что происходят закономерные изменения в структуре ПВК в процессе обучения: 1) образование «специализированных» подструктур - ПВК, преимущественно обеспечивающих разные параметры эффективности деятельности (качество и скорость); 2) уменьшение значимых корреляций отдельных ПВК с показателями эффективности деятельности; 3) увеличение значимых связей ПВК; 4) снижение количества «сильных» связей при увеличении усредненного показателя «веса» ПВК в структуре; 5) увеличение значения показателя интегрированности структуры (ИКС). Эти изменения содержательно интерпретируются как следствие происходящей в процессе обучения *оптимизации психического обеспечения деятельности,* сущность которой заключается в установлении компенсаторных функциональных связей между отдельными ПВК и их объединении в функциональные блоки (подсистемы ПСД) в плане обеспечения заданного результата. «На этом этапе «работают» уже не только отдельные ПВК, но их

комплексы, начинает сказываться «эффект системности» в обеспечении заданного уровня точности и скорости» [6, с.38]. Особое внимание уделяется анализу показателей интегрированности структуры в процессе ее системогенеза, отмечая, что чем выше уровень интегрированности структуры, «тем в большей степени совокупность индивидуальных качеств перестает быть их простой суммой и во все большей степени становится системой в собственном смысле этого слова» [6, с.57]. А.В. Карповым разработаны и апробированы методические приемы и техники, которые во многом способствовали развитию *системогенетический метода* анализа деятельности: методика «индивидуальной кореллограммы»; методика подсчета функционального «веса» компонента в психологической структуре ПВК; методика оценки степени интегрированности структуры и др.

Существенное развитие и переосмысление идей системогенеза на качественно новом методологическом уровне нашли свое воплощение в разработанном А.В. Карповым метасистемном подходе [5].

Детально обоснованное В.Д. Шадриковым положение об универсальности и всеобщности общей архитектуры деятельности в отношении всех форм активности человека [10,11 и др.] послужило основанием переноса опыта исследования системогенеза профессиональной деятельности на область школьного обучения и формирования психологической системы учебной деятельности.

Для решения задач психологического анализа учебной деятельности были использованы теоретические положения, понятийный аппарат, методические приемы и методы обработки и интерпретации данных, разработанные в русле концепции системогенеза профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков), и апробированные в исследованиях различных рабочих специальностей (В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, В.Л. Шкаликов, Р.В. Шрейдер и др.). Центральным в концепции системогенеза деятельности является положение о том, что сущность развития деятельности составляет формирование (системогенез) психологической структуры деятельности. Психологическая структура деятельности рассматривается как целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность. В процессе обучения психологическая структура приобретает свойства системы: происходит развитие отдельных компонентов, устанавливаются функциональные связи между ними в соответствии с целями и условиями деятельности [10].

Согласно концепции системогенеза деятельности, научение (усвоение) представляет собой процесс формирования психологической системы деятельности, который осуществляется на основе индивидуальных качеств субъекта путем их реорганизации, переструктурирования, исходя из мотивов, целей и условий деятельности. На психологическом уровне эффект научения (усвоения) проявляется: 1) в развитии индивидуальных качеств учащихся, 2) формировании подсистем психических качеств, обеспечивающих требуемые качество и скорость исполнения, 3) развитии психологической системы

деятельности в целом.

На основе общей теории деятельности и достижений в области возрастной и педагогической психологии Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов разработали концепцию учебной деятельности [9], которая оказала существенное влияние на развитие психологии учебной деятельности и послужила основой многочисленных исследований различных ее аспектов в отечественной и зарубежной психологии (А.К. Маркова, И.И. Ильясов, В.В. Репкин, В.Я. Ляудис, И. Ломпшер, Г.А. Цукерман и др.). Основные заслуги авторов заключаются в выделении проблематики учебной деятельности в самостоятельную область педагогической психологии; определении понятия «учебная деятельность» и дифференциации его содержания от смежных понятий (научение, усвоение, обучение); введении понятия «структура учебной деятельности», описании структурных компонентов учебной деятельности; исследовании динамики формирования учебной деятельности в начальный период обучения. Вместе с тем концепция учебной деятельности имеет ряд ограничений, которые затрудняют использование полученных результатов для решения актуальных задач психологии учебной деятельности: ограничение содержания и целей учебной деятельности развитием теоретического мышления; ограничение возрастного диапазона формирования и развития учебной деятельности младшим школьным возрастом; использование аналитической стратегии исследования. В концепции учебной деятельности фактически не разводятся внешне-предметная и психологическая стороны (в структуре учебной деятельности наряду со способностями выделяются как рядоположный компонент предметные исполнительские действия), что «размывает» и делает неопределенным предмет собственно психологического анализа учебной деятельности.

Применение методологии системогенетического подхода для анализа учебной деятельности и готовности к обучению [7,8] позволили преодолеть ограничения традиционной концепции учебной деятельности определить новые перспективы исследований в этой области, выявить общие закономерности и возрастные особенности формирования учебной деятельности на разных уровнях образования – дошкольном (Н.В. Нижегородцева), школьном (Н.В. Нижегородцева, Т.В. Атрохова), профессиональном (Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова), послепрофессиональном (Н.В. Нижегородцева, Е.Н. Вадурина), конкретизировать понятия учебной деятельности и готовности к обучению в соответствии с системными представлениями о функциональном единстве психики и деятельности.

В рамках концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению [7,8] определены понятия: учебная деятельность; готовность к обучению; психологическая структура учебной деятельности (ПСДу), ее организация, содержание, типология; общие закономерности и специфика системогенеза ПСДу на разных уровнях образования.

В исследовании психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования мы выделили три генетические формы учебной деятельности: *элементарная учебная деятельность* (дошкольное образование, начало обучения в школе), *активно развивающаяся учебная деятельность* (начальное школьное образование), *развитая форма учебной деятельности* (основное школьное, профессиональное, послепрофессиональное образование). Психологическая структура (система) учебной деятельности развитой формы представляет собой динамичное образование, которое активно совершенствуется и перестраивается в соответствии с меняющимися целями обучения (самообучения) в соответствии с требованиями непрерывности современного образования.

Учебная деятельность – это специально организованная специфическая форма сознательной активности человека, направленная на усвоение определенной части культуры, включенной в содержание образования, и новых для субъекта видов деятельности.

Учебная деятельность – это сознательная форма активности человека, которая осуществляется в процессе обучения при непосредственном руководстве со стороны педагога (обучающего) и нормативно регулируется: содержание и формы учебной деятельности определяются образовательными стандартами и учебными планами. Основу обучения составляет усвоение нормативно-одобренного способа деятельности.

В отличие от других видов деятельности (игровой, трудовой) учебная деятельность не имеет своего специфического содержания, ее содержание на каждом этапе обучения составляют новые для субъекта виды деятельности.

Психологическая структура учебной деятельности (ПСДу)– целостное единство учебно-важных качеств и их взаимосвязей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность. В соответствии с общей архитектурой деятельности [10,11] психологическая структура учебной деятельности (ПСДу) включает пять функциональных блоков учебно-важных качеств (личностно-мотивационный блок, блок принятия учебной задачи, представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности, информационная основа учебной деятельности, блок управления деятельностью).

Учебно-важные качества (УВК) – качества учащегося, образующие психологическую структуру учебной деятельности.

Готовность к обучению - интегральное свойство индивидуальности человека, включенного в процесс обучения, отражающее качественно-количественную характеристику его деятельности. С процессуальной точки зрения *обучение* включает в себя деятельность преподавателя (педагогическую деятельность) и деятельность учащегося (учебную деятельность). В отношении преподавателя «готовность к обучению» является готовностью к профессиональной педагогической деятельности; в отношении учащегося – готовностью к учебной деятельности.

Психологическая готовность к учебной деятельности - интегральное свойство индивидуальности человека, отражающее уровень развития и

качественную специфику психологической структуры учебной деятельности учащегося (ПСДу). Таким образом, качественно-количественные показатели развития и степень сформированности ПСДу определяют уровень готовности учащегося к обучению.

В отношении учащегося как субъекта образовательного процесса определены понятия «стартовая готовность к обучению» и «вторичная готовность к обучению».

Стартовая готовность к обучению - интегральное свойство индивидуальности учащегося, отражающее уровень развития и качественную специфику психологической структуры учебной деятельности на этапе ее освоения (в начале систематического школьного обучения). Стартовая готовность к обучению формируется в дошкольном возрасте на основе и в структуре игровой деятельности *Вторичная готовность к обучению* - интегральное свойство индивидуальности учащегося, отражающее уровень развития и качественную специфику психологической структуры учебной деятельности на этапе освоения нового для него вида деятельности (применительно к начальному обучению – освоение чтения, письма и математики, применительно к профессиональному обучению – освоение профессиональной деятельности). По своей сути «стартовая готовность к обучению» - готовность к усвоению учебной деятельности, «вторичная готовность к обучению» - готовность к усвоению новых видов деятельности (на основе учебной деятельности).

Выявлены *общие закономерности системогенеза* учебной деятельности на разных уровнях образования. Установлено, что психологическая структура учебной деятельности на всех уровнях образования соответствует общей архитектуре деятельности и включает пять функциональных блоков индивидуально-психологических качеств учащихся (УВК), обеспечивающих реализацию учебной деятельности. Во всех возрастных группах учащихся (дошкольники, школьники, студенты, взрослые) выявлена значимая связь количественных показателей развития ПСДу с показателями успешности обучения, что позволяет сделать вывод о том, что готовность к обучению на всех уровнях образования обусловлена степенью сформированности учебной деятельности обучающихся. Выявлены пять основных типов/антитипов ПСДу: мотивационный, целевой, знаниевый, информационный, управленческий. Существуют индивидуальные различия ПСДу, которые обусловлены ее организацией и уровнем развития УВК. На количественном уровне индивидуальные особенности развития ПСДу отражает интегральный показатель готовности к обучению, на качественном - отнесение к типу/антитипу ПСДу. Учебная деятельность начинает формироваться как целостная структура УВК в дошкольном возрасте в структуре игровой деятельности, к началу школьного обучения имеет уже достаточно сформированную (элементарную) форму, что позволяет учащемуся учиться с первых дней в школе. В процессе развития психологической структуры учебной деятельности происходит оптимизация ее структуры и

компонентного состава, психологическая структура учебной деятельности в процессе обучения приобретает свойства системы.

Специфика учебной деятельности на разных уровнях образования обусловлена особенностями организации и уровнем развития ПСДу и ее компонентным составом.

Литература.

1.Карпов А.В. Разработка принципов психологической диагностики интегральных способностей // Способности и деятельность. - Ярославль:Изд-во Яросл. пед. ин-та, 1989. - С.23-35.

2.Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений / Под ред. В.Д.Шадрикова. - М.: Юристъ, 1998.

3.Карпов А.В. Принцип системности как стратегия концептуализации в психологических исследованиях //Труды Яросл. Методологического семинара. Методология психологии. Ярославль, 2003. С. 159-168.

4.Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. – М.: ИП РАН, 2004.

5.Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т. Т.I: Метасистемный подход/ А.В. Карпов. М.: РАО, 2015.

6.Карпов А.В. Шадриков В.Д. Системная регуляция точности и скорости деятельности в условиях информационного дефицита // Проблемы системогенеза деятельности.- Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1980. - С.32-55.

7.Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению: монография. Ярославль: Аверс Пресс, 2004.

8.Нижегородцева Н.В. Системогенетический подходк исследованию учебной деятельности и готовности к обучению//Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы V Всероссийской научно-практической конференции //Под. ред. Поваренкова Ю.П. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. С. 32-35.

9.Формирование учебной деятельности школьников /Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. М.: Педагогика, 1082.

10. Шадриков В.Д. Проблемы системогинеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982.

11. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М.: Изд. Корпорация «Логос», 1994.

ПЕРИОДИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: ПОЛИЦИКЛИЧЕСКИЙ ПОДХОД.

ПОВАРЁНКОВ Ю.П.

В статье анализируются основные типы периодизаций профессионального становления личности: онтогенетические, профессионалогенетические, качественные, статусные и смешанные. Отмечено, что существующие периодизации активно критикуются и теоретиками, и практиками. Показано, что существующие периодизации не соответствуют требованиям теоретиков и практиков. На основе проведённого анализа намечаются перспективы разработки полициклической концепции периодизации профессионального становления личности на основе принципов системогенетического подхода. Предполагается, что такая периодизация должна учитывать и профессиональный и жизненный цикл субъекта труда.

Ключевые слова: профессионализация личности, профессионалогенез, стадии профессионального становления, профессиональный цикл, профессиональный возраст, единицы периодизации, основания периодизации.

The article analyzes the main types of periodization of professional growth: developmental, professionalogenetic, quality, status and mixed. It is shown that ontogenetic periodization based on the general laws of mental development, professionalogenetic reflect the specific professional development within specific occupations. Assess their strengths and weaknesses, their real value professionalogenetic laws, the possibility of using to solve theoretical and practical problems. On the basis of this analysis is the prospect of creating an effective periodization based on the principles sistemogenetic approach.

Keywords: professionalization personality, professionalogenez, stage of professional development, professional cycle, professional age, unit periodization base periodization.

Приступая к обсуждению заявленной темы, напомним, что периодизация является методическим приемом, который широко используется в различных науках. Учитывая междисциплинарную функцию данного методического приёма в энциклопедическом словаре ему даётся следующее определение: "Периодизация – деление процессов развития на основные, качественно отличающиеся друг от друга периоды в соответствии с объективными закономерностями природы и общества" [10, стр. 825]. Из данного определения следует, что в основе создания любой периодизации лежит решение двух ведущих проблем: определение оснований для разбиения процесса развития на этапы и обоснование их качественной специфики.

Учитывая широкий опыт применения периодизации для исследования различных процессов, следует говорить о содержательных и формальных оснований для выделения периодов развития. К первым относятся

качественные изменения (новообразования), характерные для каждого периода. Ко вторым, т.е. формальным основаниям, относится время, длительность исследуемого процесса, которое в зависимости от специфики изучаемого явления измеряется в неделях, годах, веках и т.д.

Кроме того, необходимо подчеркнуть, что периодизации начинают разрабатываться лишь на определённом этапе изучения процесса, когда накоплено большое количество фактического материала, выявлены частные и общие закономерности, определены возможные тенденции развития. Именно по этой причине разработка периодизаций обладает высокой теоретической и практической значимостью.

Теоретическая значимость данной проблемы состоит в том, что периодизация позволяет систематизировать и обобщить многочисленные эмпирические факты и частные закономерности. А это, в свою очередь, позволяет представить исследуемый процесс в целом как динамическую систему, что способствует более глубокому проникновению в его сущность, более точному планированию направлений дальнейшего исследования.

Практическая значимость заявленной проблемы видится в том, что адекватная периодизация является концептуальной основой для разработки программы сопровождения исследуемого процесса и для выработки адекватных методических рекомендаций по его оптимизации и оценке.

1.

Учитывая высокую практическую и теоретическую значимость, проблема периодизации профессионального становления личности является объектом самого пристального внимания отечественных и зарубежных психологов [1], [2], [3], [4], [7], [12]. В настоящее время предложены различные варианты периодизаций профессионального становления и реализации субъекта труда, которые, с определённой степенью условности, могут быть поделены на несколько типов. Наиболее часто в литературе предлагаются онтогенетические периодизации (в зарубежной психологии они называются стадиальными), значительно реже - профессионалогенетические. В психологических исследованиях также упоминаются качественные и смешенные периодизации. Дадим краткую и предельно общую характеристику каждого из подходов.

1. Онтогенетические периодизации. Особенностью этих периодизаций является то, что в них в качестве временного (формального) фактора выделения этапов используется хронологический возраст субъекта труда.

Этих периодизаций достаточно много, а первая была разработана классиком целостного подхода к исследованию профессионализации Д. Сьюпером [10], в рамках его психологической теории "профессиональной зрелости". При её создании Сьюпер опирался на периодизации жизненного пути личности, предложенные Ш. Бюллер и Э. Эриксоном и она включает 5 стадий, часть которых разбивается на отдельные фазы. Рассмотрим в качестве примера, данную периодизацию более подробно.

1. Стадия пробуждения (от рождения до 14 лет). Данная стадия характеризуется тем, что Я-концепция ребенка развивается благодаря ее идентификации со значимыми взрослыми. Она включает *фазу фантазии* (4–10 лет), в рамках которой доминируют детские потребности, а профессиональные роли проигрываются в фантазии; *фазу интересов* (11–12 лет), когда формируются профессионально значимые предпочтения; *фазу способностей* (13–14 лет), когда происходит апробация индивидуальных способностей, появляются представления о профессиональных требованиях и профессиональном образовании.

2. Стадия исследования (15–24 лет). На данной стадии индивид пытается опробовать себя в различных ролях при ориентации на свои реальные профессиональные возможности. Она включает *фазу эксперимента* (15–17 лет), на которой осуществляется предварительный профессиональный выбор и его апробация в фантазии; *фазу перехода* (18–21), на которой индивид пытается реализовать свою Я–концепцию; и *фазу формирования*, которая предполагает овладение составом профессиональной деятельности (22–24).

3. Стадия консолидации (25–44 лет) характеризуется стремлением обеспечить в найденном профессиональном поле устойчивую личностную позицию. Она включает *фазу пробы* (самоутверждение в рамках выбранной профессиональной деятельности или повторный выбор, 25–30 лет) и *фазу стабилизации* (направление всех усилий в единое русло, 31–44 года).

4. Стадия сохранения (45–64 лет) профессиональное развитие индивида идет в одном определенном направлении, без выходов за рамки найденного профессионального поля. Работники стараются сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого они добились на предыдущем этапе.

5. Стадия спада (с 65 лет) происходит развитие новых ролей: возможен уход из профессиональной жизни либо частичное участие в ней, и наблюдение за профессиональной деятельностью других людей.

2.Профессионалогенетические периодизации. Их значительно меньше и их главной особенностью является то, что в качестве временного (формального) основания для периодизации используется профессиональный возраст человека, т.е. профессиональный стаж самостоятельной работы в рамках выбранной профессии. В качестве примера рассмотрим периодизацию, предложенную Завалишиной Д.Н [1] в рамках её подхода к профессионализации с позиций категории онтологического субъекта. Она выделяет три стадии профессионализации личности:

1) адаптация человека к профессиональному труду - трудовой стаж работы до 5 лет;

2) идентификация личности с профессией - стаж работы до 10 лет;

3) выбор субъектом способа существования в профессии – стаж работы более10-15 лет.

Для характеристики каждой стадии автор использует 4 базовых показателя:

- конкретизация системы "человек и профессия", которая задаёт рамки профессионального развития субъекта;

- определение основной задачи, которую решает субъект на данной стадии развития;

- выделение ведущего противоречия, которое разрешается субъектом;

- степень (уровень) профессионализма субъекта.

Так, например, основная задача, решаемая субъектом на первой стадии профессионализации - познавательное и действенное овладение новыми условиями, средствами, режимами труда; на второй стадии - освоение и принятие (полное или частичное) своей профессии, отождествление себя с профессиональным сообществом; а на третьей стадии - субъектом решается задача выбора творческого или нормативного способа существования в профессии.

3. Качественные периодизации. В этой группе периодизаций временной фактор как формальное основание периодизации вообще не учитывается. Таких периодизаций немного и они слабо представлены в отечественной и зарубежной психологии. В качестве примера можно привести периодизацию А.К.Марковой [4]. Она выделяет 5 уровней и 9 этапов профессионализма, не принимая во внимание не хронологический, не профессиональный возраст субъекта труда:

1) допрофессионализм, он включает этап первичного ознакомления с профессией;

2) профессионализм, он состоит из трех этапов: профессиональной адаптации, самоактуализации в профессии и этапа мастерства;

3) суперпрофессионализм, он также включает три этапа: свободное владение профессией в форме творчества, овладение рядом смежных профессий, творческое самопроектирование себя как личности;

4) непрофессионализм, то есть осуществление деятельности на фоне деформации личности;

5) послепрофессионализм – завершение профессиональной деятельности

К группе качественных периодизаций можно отнести так называемые статусные периодизации. В рамках данных периодизаций традиционно выделяются следующие стадии-статусы профессионализации: оптант, ученик, адаптант, специалист, мастер, наставник и т.д.[2].

4. Смешанные периодизации. В этой группе периодизаций используется сочетание возрастных, качественных и иные основания для построения периодизации. В качестве примера рассмотрим периодизацию Е.А.Климова [2].

Он выделяет два больших этапа развития субъекта труда: допрофессиональное и собственно профессиональное развитие, которые, в свою очередь делятся на ряд стадий. Так первый этап делится на следующие стадии:

1) стадия предыгры (от рождения до 3 лет); она, по мнению автора составляет около 5% времени, если принять за 100% «юридический» цикл

развития субъекта трудовой деятельности от рождения до пенсионного возраста.

2) стадия игры (от 3 до 7-8 лет); она составляет 7% от условного цикла развития субъекта труда;

3) стадия овладения учебной деятельностью (от 7-8 до 11-12 лет); также по мнению автора составляет 7% от отмеченного цикла;

В рамках второго этапа автором выделяются следующие стадии:

4) стадия оптации, результатом которой является формирование реалистического представления о референтной профессиональной общности, от 11-12 до 14-18 лет;

5) стадия профессиональной подготовки, ее результатом является формирование профессиональной готовности, от 15-18 до 16-23 лет;

6) стадия адаптации, в рамках которой молодой специалист привыкает к новым условиям деятельности;

7) стадия интернала, когда человек достигает нормативного уровня профессиональных требований.

Далее, находясь в статусе интернала, специалист, по мнению Е.А.Климова, проходит различные фазы этого уровня профессионализации: фазы мастерства, авторитета и наставника. Для каждой из выделенных фаз характерен свой специфический уровень профессионализма.

2.

Проведённая выше первичная систематизация периодизаций профессионального развития субъекта труда позволяет перейти к анализу сильных и слабых сторон каждой из них.

Большинство существующих в отечественной и зарубежной психологии периодизаций, как было отмечено выше, относится к группе онтогенетических или стадиальных. Они опираются на известные закономерности онтогенетического и личностного развития субъекта труда и ориентированы на изучение общих или универсальных тенденций профессионального развития, которые не зависят от вида профессиональной деятельности и профессии.

Самым существенным достижением данных периодизаций является то, что в них зафиксирован так называемый цикл профессионального становления и реализации субъекта труда. В большинстве онтогенетических периодизаций профессиональный цикл, во-первых, четко фиксируется, хотя для обозначения его отдельных стадий могут использоваться разные термины, а, во-вторых, он рассматривается как компонент жизненного цикла человека, в котором выделяются допрофессиональные и постпрофессиональные этапы.

Развёрнутая критика онтогенетических периодизаций ведётся по следующим направлениям.

1. Онтогенетические периодизации опираются на те или иные представления о жизненном пути человека в целом и в той или иной форме пытаются копировать его. В силу этого, основные тенденции жизненного

пути в определённой степени маскируют ведущие закономерности становления профессионала, что существенно сказывается на адекватности наших представлений о данном процессе.

2. Все периодизации этой группы в качестве временного параметра используют лишь хронологический возраст человека, который никак не соотносится с его "профессиональным возрастом", т.е. с профессиональным стажем и профессиональным опытом. Тем самым решение отдельных профессиональных задач жёстко увязываются с конкретным возрастом человека. Исходя из этого, поиск работы возможен только в юношеском возрасте, окончание профессиональной карьеры связано только со старостью, а достижение максимальных результатов в профессиональной деятельности возможно только в среднем возрасте и т.д. Но такая тесная связь между хронологическим возрастом человека и спецификой решаемых задач профессионального развития прослеживается далеко не всегда.

3. Из сказанного следует, что онтогенетические периодизации реализуют моноциклический подход к пониманию профессионального развития, который образно можно обозначить формулой "одна жизнь - одна профессия". Такие представления также слабо соотносятся с реальностью, т.к. человек в течении жизни может неоднократно менять и профессию, и специальность, и специализацию в рамках одной профессии и т.д. Поэтому стабильная профессиональная карьера, как полностью совпадающая с жизненным циклом человека является лишь частным случаем полициклического профессионального развития.

Главная особенность профессионалогентических концепций периодизации заключается в том, что они отталкиваются не от общих закономерностей личностного и психического развития человека, а учитывают специфику развития и реализации субъекта труда на стадии самостоятельной профессиональной деятельности. Именно поэтому сильной стороной этой группы периодизаций является ориентация на изучение и обобщение специфики собственно профессионального развития человека.

С этой целью в периодизациях данного типа в качестве формального основания используется профессиональный возраст человека, в качестве которого может выступать общий или профессиональный трудовой стаж, длительность обучения (курсы, семестры), длительность поиска и выбора профессии и т.д. Такой "специализированный" подход обеспечивает более дифференцированное изучение профессионализации и позволяет, как мы уже отмечали в наших публикациях [8], зафиксировать специфические закономерности профессионального развития субъекта труда.

Критика профессионалогенетических периодизаций ведётся по следующим направлениям.

1. Несмотря на существование некоторых обобщающих подходов, большинство периодизаций данного типа приспособлены для описание закономерностей профессионального развития человека в рамках конкретного вида профессий (учителей. менеджеров, врачей, инженеров-конструкторов и т.д.) Абсолютизация такого подхода затрудняет выделение

и изучение универсальных закономерностей профессионализаций, общих для всех профессий или для их конкретных типов (человек-человек, человек-техника и т.д.).

2. В этих периодизациях практически не учитываются реальные связи жизненного и профессионального пути. Абстрагируясь от этих связей мы должны будем признать, что профессиональная адаптация юноши будет происходить также как профессиональная адаптация человека, находящегося на стадии взрослости. По этим же причинам не будет отличаться профессиональная адаптация человека, который осваивает первую в жизни профессию или для него это уже вторая, третья и т.д. профессия. Но эти выводы не соответствуют реальности, так как жизненный и профессиональный опыт субъекта труда влияет на содержание и динамику профессионализации.

3. В рамках профессионалогенетических периодизаций не охватывается весь цикл профессионального становления и реализации личности. Эти периодизации обычно начинаются с описания профессиональной адаптации, т.е. охватывают только этап самостоятельной профессиональной деятельности. Таким образом, за рамками анализа остаётся поиск и выбор профессии (процесс первичной и вторичной оптации вообще не включается в эти периодизации), профессиональное обучение, формирование профессиональной готовности и т.д. Все указанные моменты существенно сужают концептуальные возможности профессиональногенетических периодизаций в плане описания и изучения профессионализации как целостного и непрерывного процесса, начинающего с первичной оптации.

Качественные периодизации профессионализации встречаются в психологической литературе достаточно редко и чаще всего рассматриваются как дополнение к онтогенетическим и профессионалогенетическим периодизациям. Они не имеют самостоятельного значения, т.к. в них не используется фактор времени, в качестве формального основания для периодизации, что является ведущим требованием. Но они представляют большой интерес в плане уточнения системных критериев профессионализации и интегральной характеристики ролевых функций профессионала, т.е. позволяют дать качественную характеристику уровня профессионализации субъекта труда.

Из числа проанализированных, качестве основных рассматриваются онтогенетические (стадиальные) и профессиональногенетические периодизации, но именно они и подвергаются самой серьёзной критике, поскольку по многим позициям не устраивают как теоретиков, так и практиков.

Вместе с тем, как было показано выше, отмечаются не только недостатки, но и конструктивные характеристики предлагаемых периодизаций, что имеет существенное значение для организации дальнейших исследований в данной области. Поэтому напрашивается естественный вывод, что дальнейшая разработка периодизации профессионального становления должна идти как минимум по двум

направлениям: по направлению преодоления выявленных недостатков и по направлению усиления конструктивных положений, существующих периодизаций.

Учитывая материалы проведённого анализа и опираясь на базовые принципы системогенетического подхода постараемся наметить перспективы разработки адекватной концепции периодизации профессионального становления и реализации личности, в которой были бы преодолены и недостатки существующих периодизаций, и учтены их позитивные моменты.

3.

Одним из существенных концептуальных достижений стадиальных концепций профессионализации, как было отмечено выше, является выделение профессионального цикла (или цикла профессионализации), который мы рассматриваем в качестве единицы анализа профессионального становления личности и в качестве единицы построения периодизации данного процесса. Учитывая значимость этого понятия для нашего дальнейшего анализа, остановимся более подробно на его содержании. Но прежде необходимо уточнить само понятие цикла, как междисциплинарного.

Хорошо известно, что данное понятие широко используется в биологии, социологии, истории, экономике, геологии и других науках при изучении развития социальных, экономических, культурных и природных систем. В энциклопедическом словаре цикл определяется как "совокупность явлений, процессов составляющая кругооборот в течение известного промежутка времени" [10, стр.1478]. Из определения следует, что цикл состоит из стадий, а сам цикл как и его стадии ограничены определёнными временными рамками.

С учётом предметной специфики конкретных наук выделяют и различные виды и формы циклов. В психологии чаще всего используется понятие жизненного цикла, который рассматривается в качестве одного из видов циклических процессов. Характеризуя структуру жизненного цикла Ю.М. Плотницкий отмечает, что в основе выделения его стадий лежит представление о том, что любая социокультурная система, а также её отдельные компоненты (подсистемы), как любой организм рождаются, развиваются, достигают зрелости, стареют и умирают [5]. При этом подчеркивается, что завершение жизненного цикла системы может осуществляться в разной форме и не обязательно смертью.

Сравнительный анализ многочисленных моделей жизненного цикла разноплановых социокультурных систем позволил Ю.М. Плотницкому сформулировать ряд рекомендаций, которые могут быть полезны для нашего последующего моделирования профессиональных циклов. Отметим некоторые из них:

1) целесообразно придерживаться оптимального количества выделенных стадий жизненного цикла, которое находится в диапазоне от 4 до 7 стадий. Если стадий меньше 4-х, то это может привести к утрате

специфики изучаемого процесса, а если их больше семи, то это чрезмерно усложняет анализ;

2) большинство рассматриваемых социокультурных систем имеет многоуровневую и многоплановую организацию, причем на разных уровнях процессы идут с различной скоростью; поэтому целесообразна более детальная и углубленная проработка механизмов функционирования различных подсистем и элементов на каждой стадии, с учётом иерархической организации исследуемых процессов;

3) необходимо преодолевать часто встречающуюся асимметричность при моделировании и изучении жизненных циклов социокультурных систем; это означает, что внимание нужно уделять исследованию не только стадий становления и развития системы, но и стадиям её старения, разрушения или преобразования;

4) следует учитывать тот факт, что завершение жизненного цикла системы можно трактовать либо как её гибель , либо как стагнацию с признаками маргинальности, либо как ее переход на качественно иной уровень функционирования или на более высокую или низкую ступень развития.

Учитывая сказанное, вернёмся к рассмотрению профессионального цикла. Как показывает анализ литературы, данное понятие наиболее часто используется в психологии развития. Например, Крайг определяет его как "последовательность периодов или этапов в жизни работника, включающие знакомство с миром профессий и профессиональный выбор, получение образования и профессиональной подготовки, начало самостоятельной работы и накопление опыта, продвижение по служебной лестнице и периоды дальнейшей профессионализации" [3, стр. 714].

В рамах стадиальных концепций периодизации профессиональный цикл охватывает весь профессиональный путь человека, т.е. начинается в подростковом возрасте, когда человек приступает к поиску и выбору профессии и заканчивается с выходом человека на пенсию. Такая характеристика профессионального цикла является методологической основой моноциклического или линейного понимания профессионализации, суть которого заключается в следующем:

- жизненный и профессиональный циклы практически полностью совпадают между собой;
- стадии профессионального цикла жёстко привязаны к астрономическому (хронологическому) возрасту человека;
- профессиональное становление и реализация человека возможно только в рамках одной профессии, т.е. декларируется позиция "одна жизнь, один профессиональный цикл".

Зададимся вопросом, а насколько моноциклический подход соответствует реальности и обыденным представлениям о профессиональной жизни человека?

Наш жизненный опыт свидетельствует о том, что, в реальности, практически не встречается людей, которые бы всю жизнь проработали либо

по одной профессии (специальности), либо в одной организации, либо на одном рабочем месте, либо в рамках одной профессии не меняли направление свой деятельности и т.д. Так же хорошо известно, что люди не только в подростковом возрасте задумываются о необходимости поиска и выбора профессии, не только в период с 14-до 25 лет могут осваивать новые профессии и не только в 60-65 лет уходят из профессии и т.д. Эти жизненные наблюдения указывают на то, что моноциклическое понимание профессионализации вступает в противоречие с реальностью и поэтому не позволяет выстраивать эффективную периодизацию данного процесса.

В последнее время на неадекватность моноциклического подхода к профессионализации указывают и отечественные, и зарубежные психологи. Известный специалист в области психологии развития Г. Крайг пишет по этому поводу следующее: "в современном быстро меняющемся, высокотехнологическом обществе ошибочно полагать , что все люди проходят одну последовательность одинакового для всех профессионального цикла. Молодые люди меняют работу по много раз, прежде чем связать себя окончательным профессиональным выбором, а многие взрослые на пике своей профессиональной карьеры меняют место работы или профессию. Подобные события могут вызваны как внешними обстоятельствами, например, увольнением работников в результате сокращения численности персонала, так и внутренними факторами, например, переоценкой достигнутых результатов." [3, стр.715-716].

Указания на то, что моноцикличность не характерна для профессионализации мы находим и в работах Сьюпера Д. Он является, как известно, автором линейной моноциклической периодизации, но тем не менее выделил различные варианты профессиональных карьер:

- *стабильная карьера*: развивается в рамках одной профессии, оценивается в логике «дела всей жизни», предполагает глубокую идентификацию личности с профессией;
- о*бычная карьера*: то есть полностью соответствует пяти выделенным Сьюпером стадиям профессионализации;
- *нестабильная карьера*: то есть карьера, предполагающая более двух смен профессии;
- *карьера с множественными пробами*: в ходе такой карьеры наблюдается большое количество смен профессий;
- *карьера домохозяйки*: Сьюпер считает, что такая карьера может быть только у женщин, но в настоящее время такой вид карьер отмечается и у мужчин;
- *двухлинейная карьера*: для человека одинаково значима и семья, и профессия;
- *прерванная карьера*: характерна для женщин, которые временно оставляют работу в связи с рождением и уходом за ребенком [12].

Из этой классификации следует, что моноциклочность, т.е. профессиональное развитие человека в рамках только одной профессии

является не единственным, а лишь одним из возможных вариантов профессионального становления и реализации личности.

Важная роль в становлении полициклического подхода к профессионализации сыграла концепция поливариативной карьеры, предложенная Дугласом Холлом и Филппом Мирвисом [11]. По мнению авторов данной концепции, профессиональная карьера человека характеризуется следующими признаками:

- является уникальной и неповторимой;
- реализуется как совокупность карьерных циклов;
- каждый цикл состоит из *мини стадий* профессионального развития;
- в качестве мини стадий рассматривается решение следующих задач: вхождение в новую должность, профессию – освоение – достижение мастерства – уход из профессии;
- циклы чередуется с краткими, но интенсивными периодами переобучения, т.е. переобучение осуществляется между карьерными циклами;
- циклы реализуются не только в пространстве одной профессии, но могут осуществляться в разных профессиях, в разных организациях, при решении разных функциональных задач;
- в качестве функциональных профессиональных задач выступают: оптация, обучение, адаптация и т.д.;
- в качестве временного фактора в этом подходе рассматривается не биологический возраст человека, а «карьерный возраст», профессиональный стаж, длительность профессионального обучения и т.д.

В рамках данного подхода фактически уже просматриваются основные положения полициклического подхода к профессионализации, но вместе с тем в нем не учитывается ряд важных моментов. Авторы поливариативной концепции карьеры, во-первых, не принимают во внимание связь профессиональных циклов с этапами профессионального и жизненного пути человека, во-вторых, анализируют только карьерное развитие человека, которое является лишь частью профессионального становления и реализации личности и, в-третьих, не раскрывают психологическую структуру "профессионального цикла" как базовой единицы психологического анализа профессионализации, даётся лишь общая его характеристика.

4.

Проведённый выше анализ свидетельствует, что преодоление моноциклического и линейного подхода к периодизации профессионализации личности, является в высшей степени актуальной проблемой. Мы считаем, что альтернативой моноциклическому должен стать полициклический подход, который в большей степени учитывает реальные закономерностям профессионального становления и реализации личности.

Суть данного подхода заключается в том, что профессиональный цикл и профессиональный путь личности ни при каких условиях не могут полностью совпадать между собой. Профессиональный цикл является частью

профессионального пути личности, а он, в свою очередь, состоит из конкретных профессиональных циклов, состав и количество которых определяется объективными и субъективными факторами. Обратимся к анализу психологической структуры профессионального цикла.

Структура профессионального цикла. В онтогенетических (стадиальных) концепциях профессионального становления и реализации личности структурные компоненты профессионального цикла представлены в виде последовательности стадий. Они достаточно подробно описаны в литературе, но нуждаются а) в уточнении с точки зрения закономерностей профессионального становления и реализации личности; б) эмансипации от жёсткой связки с хронологическим возрастом человека.

Напомним, что профессиональное становление личности рассматривается нами как процесс последовательного или параллельного решения различного типа профессиональных задач. В соответствие с этим профессиональный цикл представляет собой некоторую последовательность решения профессиональных задач. Назовём их:

- оптация, поиск и выбор профессии или способа профессионального самоосуществления;
- освоение выбранной профессии в рамках специализированных учебных заведениях, самостоятельно или в рамках организации;
- реализация личности в рамках выбранной профессии, достижения некоторого пика своих возможностей и профессиональных притязаний;
- поддержание необходимого уровня профессиональной эффективности, интереса к профессиональной деятельности за счёт преодоления кризисных состояний, включая монотонию, элементы профессионального выгорания, стериотипизацию деятельности, нарастание неудовлетворённости и т.д.;
- принятие решения о смене профессии, специальности, места работы или направления профессиональной деятельности в рамках старой профессии.

Длительность решения профессиональных задач соотносится со стадиями профессионального цикла. Говоря другими словами основанием для выделение стадий профессионального цикла является постановка и решение соответствующих профессиональных задач, которые отражают специфику конкретных ситуаций профессионального становления и реализации личности.

В психологии достаточно подробно исследована первая (правда, на уровне первичной или подростковой оптации) и вторая задача, а остальные задачи остаются практически не изученными. Но именно они имеют принципиальное значение для понимания общих тенденций реализации профессионального цикла, включая психологические механизмы его завершения.

Полученные нами эмпирические данные [4], [7] свидетельствуют, что одним из возможных оснований для перехода к новому циклу профессионализации является возникновение кризисного состояния и состояния неудовлетворённости трудом различного типа. Это может быть

неудовлетворённость профессией, конкретным рабочим местом, уровнем профессиональных достижений, содержанием профессиональной деятельности и т.д.

Неудовлетворённость стимулирует и активизирует протекание кризиса профессионализации, специфика преодоление которого определяет различные виды динамических тенденций профессионала.

Во-первых, он может уйти из профессии. И здесь возможны разные варианты: кардинальное изменение профессии, повышение или понижение профессионального статуса и т.д.

Во-вторых, человек может сменить место работы (прейти из одной организации в другую, переехать из одного региона в другой).

В-третьих, возможно возникнет потребность в повышении своего профессионального уровня (поступление в ВУЗ, прохождение курсов повышения квалификации или переучивания и т.д.).

В-четвёртых, возможна смена направления деятельности в рамках данной профессии и данной организации. Это характерно для творческих профессий (научные работники, врачи, учителя, художники и т.д.).

Наконец, эмпирические исследования свидетельствуют, что возможны и другие варианты завершения 5 стадии профессионализации, а именно: по причинам объективного порядка, в силу привычки или лености, по причинам профессионального содержания, человек может не стремиться к завершению старого и к переходу в новый цикл профессионализации. При этом он продолжает испытывать состояние глубокой неудовлетворённости и психологического дискомфорта.

Эта ситуация является наименее продуктивной, т.к. в лучшем случае порождает стагнацию, а в худшем - деструктивные изменения личности, профессиональные деформации и т.д. Кроме того, и в том и другом случае, кроме психологических деструкций мы может наблюдать и резкое снижение эффективности профессиональной деятельности человека.

Характеристика видов профессиональных циклов. Выделение циклов профессионализации и описание их инвариантной структуры является необходимым, но явно недостаточным условием с точки зрения приближения к полициклическому пониманию процесса профессионального становления и реализации личности. Цикл профессионализации это компонент или единица анализа изучаемого процесса и поэтому его, общая ориентация при сохранении инвариантного содержания будет зависит о того места, которое он занимает в структуре профессионального и жизненного пути человека. Попытаемся пояснить сказанное.

Прежде всего, в рамках цикла профессионализации не учитывается ситуация допрофессионального и постпрофессионального развития человека. Поэтому в ходе психологического анализа, необходимо принимать во внимание особый статус первого и последнего цикла профессионализации.

А заключается он в том, что первому циклу , предшествует стадия допрофессионального развития, которая обеспечивает подготовку человека к решению задач первичной оптации, а последний цикл переходит к стадии

постпрофессионального развития, как одному из этапов жизненного пути личности (принцип учёта начала и завершения профессионализации).

Следующий важный момент, который необходимо учитывать при оценке общей ориентации цикла профессионализации, заключается в том, какой он по счёту для человека: первый, второй или третий. Например, в психологами показано, что вторичная оптация (как и другие стадии профессионализации) по своему содержанию будет иметь специфические отличия от первичной. Говоря иначе, на общую ориентацию цикла и содержание его стадий оказывает профессиональный опыт человека в решении соответствующих задач профессионализации (принцип коммулятивности).

Специфика реализации профессионального цикла будет зависеть и того, на какой этап профессионального пути или, говоря более широко, на какой этап профессионалогенеза он попадает.

С точки зрения особенностей социальной ситуации профессионального становления и реализации человека профессиональный путь не является однородным и он делиться на определённые этапы. Чаще всего выделяют три основных: это начальный (стартовый) этап профессионального пути, основной, связанный с максимальными достижениями и завершающий (финишный).

Анализ литературных источников позволяет наметить и некоторые временные (в данном случае нормативные) рамки для каждого этапа, хотя они являются в определённой степени условными и достаточно размытыми

Начало первого этапа приходится на подростковый возраст (первичная оптация, по терминологии Е.А.Климова), его окончание связывается с возрастом 28-33 года. Окончание второго этапа приходится на возраст 60-65 лет и затем начинается третий завершающий этап.

Временные показатели согласуются с уровнем профессионального развития человека и с важными субъективными, не всегда осознаваемыми человеком, показателями, которые отражают отношение субъекта труда к своим реальным (актуальным) возможностям и своим профессиональным перспективам.

Для работников, находящихся на первом, стартовом этапе профессионального пути характерно значимое преобладание самооценки своих потенциальных и будущих профессиональных достижений над реальными. Лейтмотив состояния этой категории работников определяется такими высказываниями "все наши основные успехи ещё впереди", "в будущем я смогу добиться больших успехов".

На основном этапе профессионального пути работники демонстрируют отсутствие значимых различий между самооценкой будущих и достигнутых в настоящее профессиональные результаты. Данная категория работников ощущает свои реальные возможности и стремиться их реализовать, они осознают свои слабые и сильные стороны, стремятся достигнуть максимальных результатов

На третьем этапе самооценка достигнутых результатов значимо выше самооценки тех профессиональных результатов, которые работники ожидают

в будущем. Для работников, находящихся на данном этапе профессионального пути характерно ощущение, что максимальные успехи остались в прошлом, что силы и возможности уже не те, что раньше и т.д.

Профессиональный цикл может осуществляться в рамках любого из трех этапов профессионального пути и его внутренняя архитектоника (структура) при этом меняться не будет. Изменениям может быть подвержен психологический смысл реализуемого цикла, его мотивационная направленность, интенсивность и напряженность решения профессиональных задач, фиксируемый субъектом уровень их результативности.

Кроме названных видов следует различать завершённые и незавершённые профессиональные циклы. Завершенным профессиональный цикл можно назвать в том случае, если он включает все пять стадий, рассмотренных выше. Незавершёнными следует считать профессиональные циклы, которые прерываются субъектом труда на 1-4 стадиях.

Завершая обсуждение проблемы полициклического подхода к пониманию профессионального становления и реализации личности сформулируем некоторые общие выводы, которые позволяют наметить перспективы создания полициклической концепции периодизации.

Резюме

1. Отечественные и зарубежные психологи уделяют самое пристальное внимание проблеме периодизации профессионального становления личности, в силу её высокой теоретической и практической значимости. Теоретическая значимость данной проблемы заключается в том, что адекватная периодизация позволяет систематизировать, обобщить и согласовать многочисленные эмпирические факты и частные закономерности. А это, в свою очередь, позволяет зафиксировать профессионализацию как целостный, непрерывный процесс, охватывающий значительную часть жизненного пути личности.

Практическая значимость заявленной проблемы видится в том, что адекватная периодизация профессионального развития является концептуальной основой для разработки и реализации психологической теории сопровождения и поддержки профессионала на разных этапах его профессионального пути.

2. В настоящее время в отечественной и зарубежной психологии сложилось большое количество различных периодизаций профессионального становления и реализации личности, которые с определённой долей условности можно поделить на несколько групп (типов): онтогенетические, в которых в качестве временного фактора используется астрономический возраст человека; профессионалогенетические, в которых в качестве временного фактора используется профессиональный возраст (профессиональный стаж) человека; качественные, в которых временной фактор не используется; и смешенные, в которых используются качественные и разные временные основания.

Большинство периодизаций относится к первой группе, значительно реже встречаются периодизации второй группы, периодизации третьей и четвёртой группы лишь упоминаются в литературе.

3. Все выделенные периодизации подвергаются серьёзной критике, при этом в литературе подчёркиваются как слабые, так и сильные стороны каждой из них. К числу недостатков, существующих периодизаций относят: ориентация на моноцикличность профессионального развития, привязанность к хронологическому возрасту человека, несогласованность тенденций общего и профессионального развития, неполный охват основных стадий профессионализации, не полный учёт взаимодействия внешних и внутренних, социальных и индивидуальных факторов профессионализации, редукция содержания профессионального развития и т.д. Отмечается, что адекватная периодизация профессионального становления должна быть комплексной, при её разработке необходимо преодолеть недостатки каждой из выделенных группы периодизаций и опираться на их преимущества.

4. Адекватная периодизация профессионального становления личности должна соответствовать ряду требований.

Во-первых, учитывать тот факт, что превращение индивида в профессионала это длительный непрерывный процесс, охватывающий существенную часть жизни человека и включающий различные этапы.

Во-вторых, принимать во внимание, что профессионализация имеет не только социально-экономическое, но и индивидуально-личностное значение для каждого человека и рассматривается им как средство самореализации и развития.

В-третьих, ориентироваться на особенности современной социально-экономической ситуации, на новые требования, которые предъявляются к личности и деятельности профессионала, как активного участника экономического процесса.

В-четвертых, опираться на последние достижения психологической науки в области изучения психологических закономерностей формирования и функционирования субъекта труда, учитывать многообразие форм его профессиональной активности, структурно-уровневый характер данных процессов.

5. В качестве теоретической основы для разработки адекватной концепции периодизации профессионального становления и реализации личности мы рассматриваем базовые принципы системогенетического подхода и положения полициклического подхода к периодизации, которые заключаются в следующем:

- единицей психологического анализа профессионального становления личности и, соответственно, единицей построения периодизации профессионализации следует рассматривать профессиональный цикл или цикл профессионализации;

- профессиональный цикл имеет устойчивую иерархически организованную структуру, состоящую из стадий, периодов и фаз, состав и

содержание которых определяется иерархией профессиональных задач, решаемых в ходе профессионализации субъектом труда;

- профессиональный путь личности состоит из профессиональных циклов; компонентный состав профессиональных циклов инвариантен и не зависит от того в начале, в середине или в конце профессионального пути он находится. В этом случае изменяется общая профессиональная направленность цикла, интенсивность его протекания и продуктивность;

- следует различать завершённые и прерванные профессиональные циклы; выделяются циклы, которые осуществляются в рамках одной профессии, специальности или управленческого статуса и циклы, которые связаны с их сменой. По специфике общей установки и направленности следует дифференцировать первый, промежуточные и последний профессиональные циклы;

- с учётом места в структуре жизненного пути следует различать профессиональные макроциклы и профессиональные микроциклы. В качестве макроцикла рассматривается профессиональный путь личности, который начинается в подростковом и заканчивается с выходом на пенсию: он является частью жизненного пути личности и определяет личностный смысл профессиональных микроциклов. Профессиональные микроциклы являются частью макроциклов и именно они являются единицами периодизации профессионального становления и реализации личности;

- в качестве временного основания для периодизации профессиональных макроциклов и микроциклов необходимо использовать не хронологический, а профессиональный возраст субъекта труда. Для анализа макроциклов может быть использован общетрудовой стаж человека, а для анализа микроциклов - профессиональный стаж (стаж по профессии, по специальности, занимаемой должности, организационный стаж), а также их сочетание.

Библиографический список

1. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития [Текст] / Д.Н. Завалишина.- М.: Институт психологии РАН, 2005.- 376 с.

2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Климов Е.А. - Ростов-на-Дону.: Феникс, 1996.- 509 с.

3. Крайг Г. Психология развития [Текст]/ Г.Крайг.- Спб.: Питер, 2000.- 992 с.

4. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / Маркова А.К.- М.: Знание, 1999.- 184 с.

5.Плотницкий Ю.М. Модели социальных процессов [Текст] / Плотницкий Ю.М.- Изд. 2-е, перераб. и доп.- М.: Логос, 2001.- 296 с.

6 Поварёнков Ю. П. Психологический анализ процесса профессионализации (понятие "цель профессионализации) [Текст] / Поварёнков Ю.П.- Способности и деятельность.- Ярославль,1989.- С. 67-84

7. Поварёнков, Ю.П. Психологический анализ процесса профессионализации [Текст] / Ю.П. Поварёнков.- Психологические закономерности профессионализации.- Ярославль, 1991.-С.95-109

8. Поварёнков, Ю.П. Индивидуально-психологическое содержание профессионально важных качеств субъекта труда / Ю.П. Поварёнков.- Вестник Томского государственного педагогического университета.- 2006.- Т2.-№ 2.- С.22-27

9. Поварёнков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поварёнков.- Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013.- 322 с.

10. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров.- 4-е изд. - М.: Сов. энциклопедия, 1986. - 1600 с.

11. Hall, D.T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond [Текст] / D.T. Hall, P.H. Mirvis // Journal of Vocational Behavior. – 1995. - V. 35. – P. 64–75.

12. Super, D.E The psychology of career [Текст] / D.E. Super.- N.Y.: Harper&Brothers, 1957.- 400 с.

ДОВЕРИЕ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В ДЕЛОВОМ ПАРТНЕРСТВЕ: РЕСУРСНО-ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД

ПОЗНЯКОВ В.П., ВАВАКИНА Т.С.

В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению психологических факторов эффективности делового партнерства. Сформулированы основные положения ресурсно-ценностного подхода к анализу делового взаимодействия. В качестве показателей эффективности делового партнерства рассматриваются оценки успешности делового взаимодействия, удовлетворенность процессом взаимодействия с деловыми партнерами и оценки эмоциональной удовлетворенности и неудовлетворенности взаимодействием с партнерами. Исследование показало, что эффективности делового партнерства способствуют: высокая ответственность и доверие в деловом взаимодействии. Препятствуют эффективности: допустимость во взаимодействии манипулирования, скрытности, лицемерия и влияния.

This article continues the presentation of the results of a series authors conducted research on the social-psychological factors of business partnership. As indicators of the effectiveness of the partnership business are considered evaluate the success of the business interaction, satisfaction with the process of interaction with business partners and evaluation emotional satisfaction and dissatisfaction with the interaction with partners. The study showed that the efficiency of business partnership contribute to: focus on Trust and Responsibility in business interactions. Hinder efficiency: permissible in cooperation manipulation, secrecy, hypocrisy and influence.

Ключевые слова: российские предприниматели, социальная психология, экономическая психология, психология предпринимательства, деловое взаимодействие, деловое партнерство, психологические отношения, ресурсно-ценностный подход, ответственность, доверие, манипулирование, лицемерие, эффективность, удовлетворенность

Keywords: Russian entrepreneurs, social psychology, economic psychology, psychology of entrepreneurship, business interaction, business partnership, psychological relationships, resource-value approach, responsibility, trust, manipulation, hypocrisy, efficiency, satisfaction

Введение

Публикация подготовлена при поддержке РГНФ (Проект № 15 06 12036 «Разработка и развитие интерактивной информационно-исследовательской базы данных «Социальная психология российского предпринимательства»).

Данная статья продолжает изложение результатов серии проведенных авторами исследований социально-психологических факторов делового партнерства в бизнесе. Исследования психологии российского предпринимательства, выполненные в Институте психологии РАН под руководством А.Л. Журавлева и В.П. Познякова [5, 6, 8, 11, 12, 13,14 и др.] и представленные в коллективных публикациях под редакцией В.А. Бодрова

[20], Е.В. Шороховой и А.Л. Журавлева [21] и др., заложили основы психологии предпринимательства как нового научного направления, В рамках этих исследований получило свое начало изучение социально-психологических факторов партнерства и конкуренции как основных видов делового взаимодействия [15, 17]. Результаты этих исследований, представленные в работах В.П. Познякова и его учеников О.И. Тиовой [23], Т.С. Вавакиной [1,3], Е.А. Никуло [10] способствовали расширению и углублению научных представлений о социально-психологических особенностях взаимодействия в предпринимательской среде.

Деловое партнерство определяется нами как социальное взаимодействие экономически самостоятельных субъектов, основанное на объединении усилий деловых партнеров, направленных на реализацию их деловых интересов в рамках совместной экономической деятельности. Социально-психологическая функция делового партнерства заключается в стабилизации взаимоотношений экономически независимых субъектов за счет привнесения элементов интеграции в их, по сути, конкурентное взаимодействие и образования норм этого взаимодействия, в том числе, путем выработки взаимных договоренностей и обязательств. Деловое партнерство - это сложный многоаспектный феномен, несводимый исключительно к интеграции субъектов, обусловленной экономической необходимостью, он может сочетать в себе различные виды взаимодействия, в том числе, и сотрудничество, и конкуренцию. Его характеризуют: автономность и относительная независимость деловых партнеров – субъектов экономической деятельности, чувствительность к вопросам стабильности статусов участников по отношению друг к другу и предпочтение паритетных отношений, особое внимание участников к таким социально-психологическим аспектам взаимодействия, как доверие и ответственность.

На основании анализа работ, посвященных проблемам социального взаимодействия, соотношения рационального и иррационального в поведении человека, можно сформулировать наиболее общие базовые принципы взаимодействия, понимаемые как внутренние убеждения человека, определяющие его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности. Так, прагматичность по определению (др.-греч. πραγμα, род. п. πραγματος - дело, действие) является необходимым принципом экономической деятельности. Однако принятие во внимание нормативно-ценностной ориентации позволяет говорить о таком принципе взаимодействия как нравственность, понимаемая нами как следование выработанным обществом этическим нормам. Прагматичность и нравственность рассматриваются нами как наиболее общие, надситуационные принципы взаимодействия между людьми, в отличие от взаимности, равенства и справедливости как инструментальных принципов обмена. С точки зрения представляемого нами ресурсно-ценностного подхода к анализу делового взаимодействия [1, 2, 16] существенными характеристиками взаимодействия между его участниками (партнерами)

является содержание ценностей и норм, определяющих позицию, ориентацию того или иного участника взаимодействия, которая придает этому взаимодействию конкретный и определенный смысл. Так, в случае доминирования утилитарной, прагматической ориентации одного из участников социального взаимодействия другой участник (партнер) выступает для него по преимуществу объектом воздействия, а само взаимодействие — ресурсом, используемым для достижения личных, утилитарных прагматических целей. Такую ориентацию в деловом взаимодействии мы обозначаем как объектно-ресурсную. В случае же, когда доминирующей, преобладающей является нравственная ориентация, другой участник взаимодействия воспринимается и оценивается не как объект воздействия для достижения своих личных прагматических целей, но как равный себе субъект, имеющий свои, отличные от собственных потребности, цели и интересы, которые следует уважать и учитывать при взаимодействии с ним. Само же взаимодействие рассматривается при этом не как один из ресурсов достижения личной выгоды, пользы от него, но как самостоятельная ценность, заключающаяся в формировании, поддержании и развитии благоприятных для обоих партнеров взаимоотношений. Такую ориентацию в социальном взаимодействии мы обозначаем как субъектно-ценностную.

Методы исследования

В данной публикации представлены результаты эмпирического исследования, психологических факторов эффективности делового партнерства. В исследовании, которое проводилось в 2012 году, приняли участие 179 предпринимателей из Москвы, Центрального региона России и Сибири. Распределение респондентов по полу во всех регионах составило 2/3 мужчин и 1/3 женщин, что соответствует представленности мужчин и женщин в современной предпринимательской среде. В исследовании участвовали предприниматели разных возрастных категорий: от 20 до 60 лет, средний возраст респондентов находится в диапазоне 36-40 лет. Предприниматели представляли разные сферы деятельности малого и среднего бизнеса.

В нашем исследовании использовался комплекс показателей эффективности делового партнерства, которые фиксировались через ответы на вопросы интервью. Основными показателями эффективности делового партнерства выступали оценки успешности взаимодействия с деловыми партнерами, удовлетворенность процессом делового взаимодействия и оценки эмоциональной составляющей взаимоотношений с партнерами. В качестве дополнительных показателей, косвенно подтверждающих эффективность делового партнерства, использовались оценка ценности

вклада делового партнерства в общий результат экономической деятельности, а также готовность проявлять активность, самому инициировать деловое партнерство Респонденты давали оценки по зрительно-аналоговой шкале от 0% до 100%, представляющей собой непроградуированный отрезок длиной 10 см, имеющий обозначения 0% с одной стороны и 100% – с другой. Изначально респонденты отвечали на 7 вопросов, выявляющих эффективность взаимодействия: 5 вопросов предназначались для характеристики различных аспектов успешности взаимодействия, и 2 вопроса – для субъективной оценки положительных и отрицательных эмоций, сопровождающих этот процесс. Поскольку оценки по пяти вопросам оказались тесно взаимосвязаны, мы использовали факторный анализ, чтобы сократить количество переменных, и остановились на 4-хфакторном решении, описывающем 82,23% общей дисперсии.

Фактор F1 Оценка успешности процесса взаимодействия с партнерами (28,83% объясняемой дисперсии). В этот фактор вошли переменные:

- насколько активно вы сами инициируете деловое партнерство (факторная нагрузка (0,833);
- насколько легко вам выстраивать успешное взаимодействие с деловыми партнерами (0,787);
- насколько комфортно вы обычно чувствуете себя во взаимодействии с деловыми партнерами (0,704).

Фактор F2 Оценка успешности результата взаимодействия с партнерами (23,41%). В этот фактор вошли переменные:

- оцените, пожалуйста, каков вклад успешного взаимодействия с деловыми партнерами в конечный результат вашего бизнеса (работы) (0,851);
- как вы оцениваете (в целом) успешность вашего взаимодействия с деловыми партнерами (0,820).

Фактор F3 Эмоциональная удовлетворенность взаимодействием (15,12%): Как бы Вы оценили положительные эмоции, удовольствие, получаемое от взаимодействия с вашими партнерами? (0,957).

Фактор F4 Эмоциональная неудовлетворенность взаимодействием (14,87%):Как бы Вы оценили отрицательные эмоции, неудовольствие, получаемое от взаимодействия с вашими партнерами? (0,979).

В качестве психологических факторов эффективности делового партнерства мы рассматривали различные характеристики делового взаимодействия и взаимоотношений между партнерами и в частности их отношение к наиболее значимым нормам делового партнерства: ответственности и доверию. Выбор именно этих характеристик был

обусловлен не только теоретическими соображениями, но и результатами предварительного этапа эмпирического исследования. Мы проанализировали ответы респондентов на вопрос о том, какие аспекты взаимодействия деловых партнеров наиболее важны для успеха взаимодействия. Полученное факторное решение, описывающее 67,9% общей дисперсии ответов, показало, что наиболее значимыми аспектами психологического отношения к деловому партнерству являются такие факторы, как *F1* Доброжелательность во взаимоотношениях (11,7%) и *F2* Доверие и ответственность (10,3%). Это свидетельствует о том, что, по мнению самих бизнесменов, при оценке характеристик делового партнерства с точки зрения их важности для достижения успеха в деловом взаимодействии, на первый план выходят не экономическая выгода или возможность контролировать бизнес партнера, и даже не общность целей и мотивов, а та сторона делового партнерства, которая связана, прежде всего, с характером взаимоотношений между ними. Предпринимателями ценится такое поведение партнеров, которое можно определить как доброжелательное, предсказуемое, надежное и внушающее доверие.

Для того, чтобы более детально рассмотреть, как проявляется доверие и ответственность по отношению к партнерам в разных ситуациях взаимодействия, мы просили респондентов оценить степень их доверия и степень их ответственности по шкале от 1 до 7 (где 1 – крайне низкая степень, а 7 – крайне высокая) по отношению к следующим группам участников делового взаимодействия:

- к партнерам, с которыми Вы до сих пор не сотрудничали, но планируете сотрудничать, предпринимаете шаги по установлению партнерских взаимоотношений;
- к партнерам, с которыми Вы сотрудничаете совсем непродолжительное время;
- к партнерам, с которыми Вы сотрудничаете эпизодически, по мере необходимости;
- к партнерам, с которыми Вы регулярно сотрудничаете в краткосрочных проектах;
- к партнерам, с которыми Вы сотрудничаете в долгосрочных проектах;
- к партнерам, с которыми Вы в прошлом успешно взаимодействовали, но в настоящее время не имеете партнерских отношений.

Результаты

В таблице 1 представлены средние значения оценок степени ответственности и степени доверия опрошенных предпринимателей по отношению к партнёрам. Степень ответственности по отношению к другим участникам взаимодействия и доверия им в предложенных ситуациях действительно значимо меняется в зависимости от предложенной ситуации (это подтверждает критерий Вилкоксона, демонстрирующий статистическую

достоверность различий).

Таблица 1. Средние значения оценки степени ответственности и степени доверия по отношению к партнёрам в разных ситуациях (по шкале от 1 до 7, где 1 – крайне низкая степень, а 7 – крайне высокая)

Ситуации взаимодействия	Среднее	Станд. откл.	Ситуации взаимодействия	Среднее	Станд. откл.
Ответственность-планы	5,63	1,505	Доверие-планы	3,74	1,589
Ответственность-недолго	5,63	1,259	Доверие-недолго	4,41	1,317
Ответственность-эпизод	5,43	1,415	Доверие-эпизод	4,33	1,393
Ответственность-кратко	5,93	1,117	Доверие-кратко	5,35	1,317
Ответственность-долго	6,41	0,990	**Доверие-долго**	6,03	1,150
Ответственность-после	5,39	1,593	Доверие-после	5,12	1,593

Исключением являются только два перехода. Во-первых, степень ответственности на стадии планирования и в самом начале сотрудничества одинакова, но оценивается достаточно высоко. Это свидетельствует о том, что планирование, непосредственная подготовка к сотрудничеству является для деловых людей столь же значимым этапом, как и само взаимодействие. Далее, по мере упрочения и развития партнерских взаимоотношений, уровень ответственности еще более повышается, вплоть до оценки «крайне высокая» по отношению к партнерам, с которыми респонденты сотрудничают в долгосрочных проектах. Во-вторых, значимого отличия не выявляется между ситуациями доверия «к партнерам, с которыми Вы сотрудничаете совсем непродолжительное время» и «к партнерам, с которыми Вы сотрудничаете эпизодически, по мере необходимости», т.е. когда срок непосредственно партнерских взаимодействий более короткий. Наименее согласованы оценки респондентов, касающиеся ситуаций: до непосредственного взаимодействия и после завершения деловых отношений. Наиболее проблематичной, видимо, является ситуация эпизодического сотрудничества, по мере необходимости, которая характеризуется наиболее низкой степенью доверия и ответственности, в соответствии с самооценкой респондентов. Закономерным результатом явилось то, что в наибольшей степени ответственность и доверие проявляются в ситуации долгосрочного взаимодействия, причем это сопровождается большей согласованностью ответов наших респондентов.

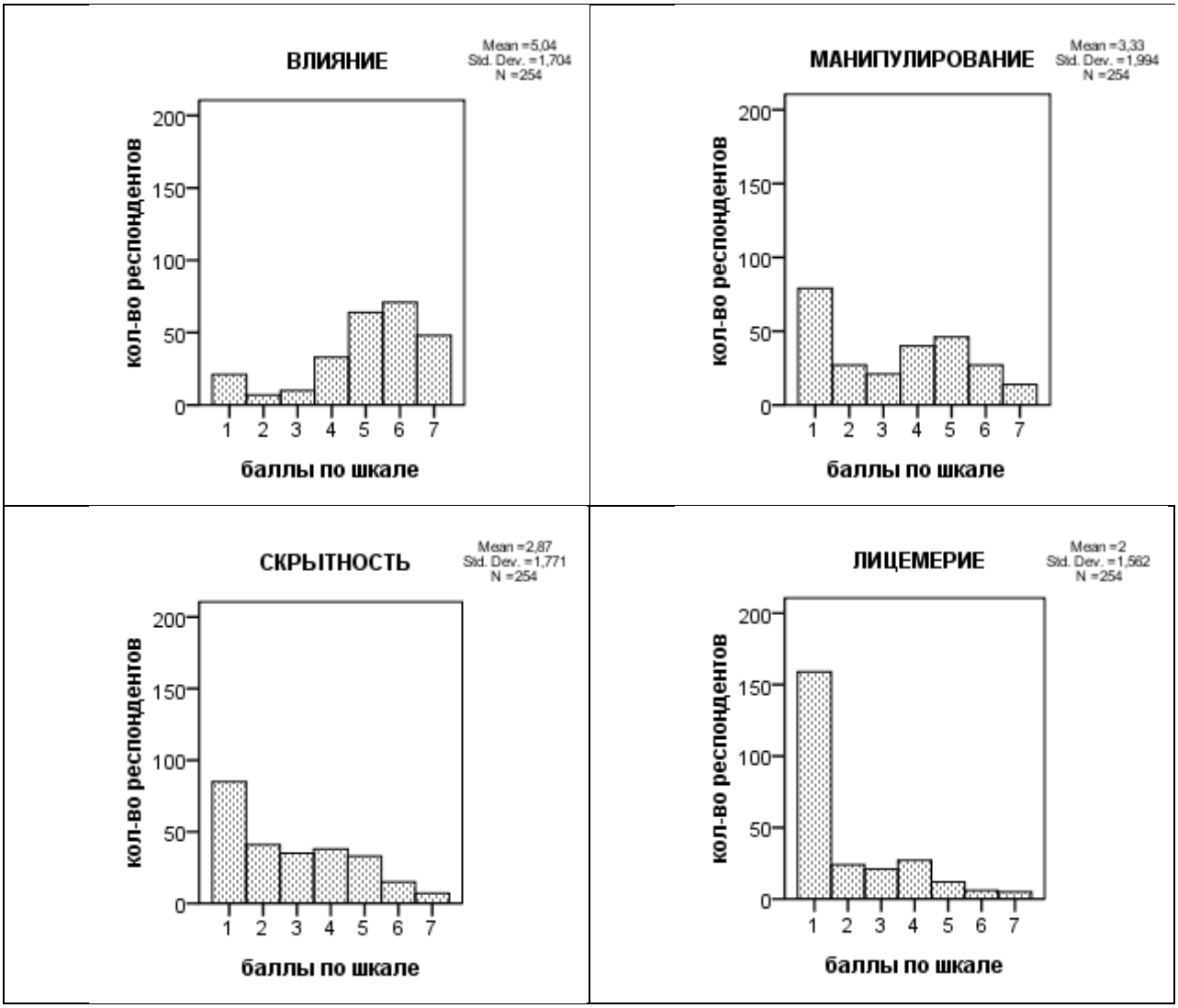


Рис. 1. Распределение субъективных оценок допустимости во взаимодействии между людьми влияния, манипулирования, скрытности и лицемерия (N=254). Оценки давались по шкале от –3 до +3 в диапазоне «не допустимо – допустимо», и были перекодированы при обработке данных в значения от 1 до 7.

Отношение к нормам делового партнерства, отражающим ориентацию на достижение, прежде всего, собственных интересов во взаимодействии (влияние, манипулирование, скрытность и лицемерие в партнерских взаимоотношениях), фиксировалось с помощью ответов на вопрос: «Насколько допустимо, по Вашему мнению, во взаимоотношениях между деловыми партнерами...?» По каждому пункту (влияние, манипулирование, скрытность, лицемерие) респонденты давали оценки по 7-ми балльной шкале от –3 до +3, в диапазоне «не допустимо – допустимо», которые были перекодированы при обработке данных в значения от 1 до 7. Результаты исследования, представленные на рис.1, показали, что оказание влияния партнеров друг на друга в принципе допустимо (среднее арифметическое = 5,04), поскольку функционально и способствует в ряде случаев достижению желаемого результата. Далее следуют: манипулирование (3,33), скрытность

(2,87) и лицемерие (2,00), которые, по полученным в исследовании данным, скорее не допускаются. Наиболее категоричное отношение предприниматели демонстрируют по поводу допустимости во взаимоотношениях между партнерами лицемерия. Отметим, что лицемерие весьма сильно взаимосвязано со скрытностью и манипулированием, и лишь отчасти с влиянием. Значение коэффициента альфа Кромбаха (альфа=0,743) показывает, что влияние, манипулирование, скрытность и лицемерие очень сходны по своему содержанию и отражают определенное отношение к партнеру по взаимодействию, которое мы определяем как объектно-ресурсное**.**

Результаты корреляционного анализа выявили ряд взаимосвязей показателей эффективности делового партнерства, выделенных в результате факторного анализа, с различными характеристиками делового взаимодействия и взаимоотношений между партнерами (см. табл. 2). Ответственность и доверие проявились в данном исследовании как наиболее важные социально-психологические факторы делового партнёрства. Результаты показали, что ответственное отношение во взаимодействии связано, прежде всего, с эмоциональной стороной взаимодействия. В целом, на разных этапах, в разных ситуациях взаимодействия проявление ответственности сопровождается положительными эмоциями и уберегает от негативных эмоциональных переживаний.

Таблица 2. Коэффициенты корреляции между оценками различных характеристик делового партнерства и факторами его эффективности

	УСПЕШНОСТЬ ДП		**ЭМОЦИИ**	
Характеристики делового партнерства	**F1** ПРОЦЕСС	**F2** РЕЗУЛЬТАТ	**F3** ПОЛОЖИ-ТЕЛЬНЫЕ	**F4** ОТРИЦА-ТЕЛЬНЫЕ
ДОВЕРИЕ				
доверие-кратко	0,220**	0,161*		
доверие-долго	0,276***		0,227**	
доверие-после			0,196**	- 0,244***
ОТВЕТСТВЕННОСТЬ				
ответственность-планы		0,207***	0,250***	- 0,241***
ответственность-недолго			0,161*	- 0,258***
ответственность-эпизод				- 0,225**
ответственность-кратко			0,144*	- 0,209**
ответственность-			0,180*	- 0,146*

долго				
ответственность-после				- 0,173*
Влияние		- 0,169*		
Манипулирование				0,220**
Скрытность	- 0,180*		- 0,186*	
Лицемерие		- 0,183*		

Извлечение из матрицы интеркорреляций: приведены только значимые корреляции, N=177-179.Примечание: p - уровень значимости корреляции: *** p <= 0,001; ** p <= 0,01; * p < 0,05.

Доверие, в отличие от ответственности, более тесно связано с успешностью делового партнерства. Видимо в данном случае речь идет именно о взаимосвязи, взаимовлиянии. Чем легче и комфортнее чувствует себя человек во взаимодействии с партнерами, чем чаще это взаимодействие сопровождается положительными эмоциями, тем более он склонен доверять своим партнерам в долгосрочных проектах. С другой стороны, чем более доверительны отношения между партнерами, тем больше возможностей открывается для успешного делового партнерства.

Оценки респондентов относительно допустимости во взаимодействии с партнерами влияния, манипулирования, скрытности и лицемерия взаимосвязаны с разными показателями эффективности делового партнерства. Так, *скрытность* не способствует удовлетворенности деловым партнерством, так как в этом случае ухудшается качество и эмоциональный фон процесса взаимодействия. Допустимость во взаимодействии *влияния* и/или *лицемерия* не способствуют результативности делового партнерства. В свою очередь, допустимость *манипулирования* во взаимодействии напрямую связана с отрицательными эмоциями, которые испытывает человек во взаимодействии со своими партнерами. При этом, когда респондент оценивает допустимость такого способа взаимодействия, вряд ли речь идет о манипулировании по отношении к себе, но скорее о допустимости самому поступать подобным образом по отношению к партнерам. Видимо не стоит без нужды прибегать во взаимодействии к манипулированию другими людьми, если Вы не хотите испытать на себе эффект «бумеранга» и лишний раз столкнуться с неудовольствием и неприятными переживаниями.

Обсуждения

Результаты проведённого теоретико-эмпирического исследования позволяют по-новому взглянуть на соотношение сотрудничества (кооперации) и соперничества (конкуренции) в деловом взаимодействии. Деловое партнёрство может сочетать в себе оба этих вида взаимодействия и потому должно рассматриваться как особая, специфическая форма взаимодействия.

Результаты исследования показывают, что деловыми людьми ценится такое поведение партнеров, которое можно определить как предсказуемое, надежное, внушающее доверие. Ответственность и доверие проявились в данном исследовании как наиболее важные социально-психологические факторы эффективности делового партнёрства. Эти результаты прямо подтверждают современные научные представления о важной роли доверия как основы социально-психологического капитала личности и важного фактора экономического развития в условиях становления гражданского общества [4, 22]. Полученные данные также согласуются с результатами исследования социально-психологических факторов ответственного отношения предпринимателей к другим участникам делового взаимодействия [10].

Однако довольно часто мы встречаемся с прямо противоположными ситуациями: неискренностью и лицемерием, скрытностью, попытками манипулировать или исподволь оказывать давление на партнера. Это те аспекты делового партнерства, о которых люди стараются лишний раз не упоминать, а если и признают их во взаимоотношениях с партнерами, то, как правило, приписывают такое поведение другим людям, но не себе. Тем не менее, мы сочли необходимым осветить и эту сторону взаимодействия. Манипулирование, скрытность и лицемерие во взаимоотношениях с партнерами нежелательны. Однако надо понимать, что все-таки значительная часть деловых людей будет допускать манипуляцию и скрытность во взаимоотношениях со своими партнерами. Как мы позже увидим, это не способствует улучшению качества взаимоотношений и удовлетворенности от взаимодействия. Но по тем или иным причинам зачастую имеет место, возможно как вынужденная мера для достижения результата, когда приоритетом является цель деятельности, а не собственно отношения с партнером и психологический комфорт взаимодействия. При таком подходе к деловому взаимодействию партнёр рассматривается преимущественно как объект воздействия, а само партнёрство – как ресурс достижения выгоды, прибыли. В отличие от этого, при субъектно-ценностном подходе к деловому взаимодействию партнёр рассматривается преимущественно как равный участник взаимодействия, субъект, а само партнёрство рассматривается не только как инструмент достижения выгоды, но и как самостоятельная ценность. Именно при доминировании субъектно-ценностного подхода можно говорить о проявлении человечности в деловых отношениях. Мы считаем, что ключевыми характеристиками субъектно-ценностной ориентации в деловом взаимодействии выступают доверие и ответственность. Выявленные в ходе исследования утилитарно-прагматическая и нравственная ориентации в деловом взаимодействии подчёркивают актуальность научного исследования нравственно-психологической регуляции экономической активности [9] и психологических проблем нравственности в целом [18, 19].

Заключение

В результате теоретико-эмпирического анализа дано определение делового партнёрства как вида делового взаимодействия и выделены его отличительные признаки: автономность и относительная независимость деловых партнеров, возможность сочетания в партнерстве различные видов взаимодействия, в том числе, и сотрудничества, и конкуренции, предпочтение паритетных отношений на основе выработки взаимных договоренностей и обязательств.

В результате эмпирического исследования определены показатели эффективности делового партнерства и выявлены ключевые психологические факторы. В качестве показателей эффективности делового партнерства рассматриваются оценки успешности делового взаимодействия, удовлетворенность процессом взаимодействия с деловыми партнерами и оценки эмоциональной удовлетворенности и неудовлетворенности взаимодействием с партнерами. Исследование показало, что эффективности делового партнерства способствуют: высокая ответственность и доверие в деловом взаимодействии. Препятствуют эффективности: допустимость во взаимодействии манипулирования, скрытности, лицемерия и влияния.

Результаты исследования демонстрируют перспективность использования ресурсно-ценностного подхода к анализу делового взаимодействия. С точки зрения представляемого нами ресурсно-ценностного существенными характеристиками взаимодействия между его участниками (партнерами) является содержание ценностей и норм, определяющих позицию, ориентацию того или иного участника взаимодействия, которая придает этому взаимодействию конкретный и определенный смысл.

Результаты исследования позволяю сделать вывод о том, что деловым людям следует более внимательно относиться к выявленным факторам, чтобы совместное дело было результативным, а деловые партнеры – удовлетворены и результатами взаимодействия, и взаимоотношениями друг с другом.

Список литературы:

1. Вавакина Т. С. Деловая культура, нормы и принципы делового партнерства в среде российских предпринимателей // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 220-226.
2. Вавакина Т. С., Позняков В.П. Трансформация форм взаимодействия экономических субъектов: ресурсно-ценностный подход / Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В.

Брушлинского. Том 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 228-231.
3. Вавакина Т. С., Позняков В. П. Образ делового партнера в представлениях российских предпринимателей // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 2. С. 217-224.
4. Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества // Отв. ред. А.Б. Купрейченко, И.В. Мерсиянова. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013. 564 с.
5. Журавлев А. Л., Позняков В. П. Деловая активность предпринимателей: методы оценки и воздействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1995. 58 с.
6. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Программа социально-психологического исследования российских предпринимателей / Современная психология: состояние и перспективы исследований. Юбилейная научная конференция, посвящённая30-летию Института психологии РАН и 75-летию со дня рождения Б.Ф. Ломова Часть 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы: / Отв. ред.А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 90 – 110.
7. Журавлев А. Л., Позняков В. П., Дорофеев Е. Д. Социально-психологические факторы деловой активности и успешность деятельности предпринимателей // Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. М.: Институт психологии РАН. 1999. 276 с. С. 44-67.
8. Журавлев А. Л., Позняков В. П. Социальная психология российского предпринимательства: Концепция психологических отношений. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 480 с.
9. Купрейченко А. Б. Нравственная детерминация экономического самоопределения. Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. 463 с.
10. Никуло Е. А. Социально-психологические факторы ответственного отношения предпринимателей к другим участникам делового взаимодействия. Дисс… канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2013.
11. Позняков В. П. Новая социальная группа: признаки, мотивы действий, трудности становления // Человек и труд. 1992. № 4-5. С. 14-17.
12. Позняков В. П. Региональные особенности психологических отношений российских предпринимателей к своей деятельности // Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. М.: Институт психологии РАН, 1999. 276 с. С. 68-89.
13. Позняков В. П. Психологические отношения и деловая активность российских предпринимателей. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2001. 240 с.
14. Позняков В. П. Предпринимательство как ценность и ценности российских предпринимателей // Россия в глобализирующемся мире:

мировоззренческие и социокультурные аспекты / Отв. ред. В.С. Степин. М.: Наука, 2007. 640 с. С. 513–528.
15. Позняков В. П., Вавакина Т. С. Типы психологического отношения российских предпринимателей к деловому партнерству // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 2. С. 100-103.
16. Позняков В. П., Вавакина Т. С. Деловое партнерство как вид социального взаимодействия: ресурсно-ценностный подход / Человеческий фактор проблемы психологии и эргономики. 2014. № 2 (69). С. 3-11.
17. Позняков В. П., Титова О. И. Конкурентные и партнерские отношения российских предпринимателей: региональные и гендерные особенности // Проблемы экономической психологии. Том 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 181-204.
18. Попов Л.М., Голубева О.Ю., Устин П.Н. Добро и зло в этической психологии личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 240 с.
19. Психология нравственности // Отв. ред. А.Л. Журавлёв, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 508 с.
20. Психология предпринимательской деятельности (Развитие российского предпринимательства в начале 1990-х гг.) / Под ред. В.А. Бодрова. М.: Институт психологии РАН, 1995. 175 с.
21. Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 1999. 276 с.
22. Татарко А. Н. Социально-психологический капитал личности в поликультурном обществе. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2014. 384 с.
23. Титова О. И. Гендерные особенности отношения российских предпринимателей к конкуренции и партнерству. Дисс… канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2007.

ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА*

СУББОТИНА Л.Ю.

Безопасность – естественное состояние человека, отвечающее его самым глубинным потребностям. Проблемы социально-экономического и психологического плана потребовали активного научного исследования, что привело к формированию нового направления **психология безопасности.** Данная отрасль психологической науки изучает психологические причины несчастных случаев, возникающих в процессе труда и других видов деятельности, пути использования психологии для повышения их безопасности. Высокий уровень опасности современных предприятий предъявляет повышенные требования к компетентности и оперативности человека на производстве, к его физическим, моральным, психическим качествам и способностям. Такие требования влекут за собой повышение нервно-психических нагрузок, которые отрицательно сказываются и на работоспособности человека, на его отношении к труду, на социально-психологическом климате в коллективе. В связи с этим требования к безопасности в профессиональной деятельности неуклонно возрастают.

Однако изучение проблем безопасности имеет мощный социальный резонанс. Усиливающаяся напряженность жизни в самых различных сторонах порождает интенсивную социальную потребность выявления и корректировки опасного/безопасного поведения. До недавнего времени проблемы психологии безопасности концентрировались в области проблем стресса, производственной аварийности, изучения поведения людей в условиях природных и техногенных катастроф. В фундаментальной психологии разработаны теории стресса, учение об эмоциях, в частности о страхе, тревоге, гневе, агрессии, депрессии и т.п., теория психологической защиты, концепция надежности, теория психических состояний. В рамках этих направлений разрабатываются и частные вопросы, связанные с проблемой безопасности. В области философии предприняты попытки оформления направления философия безопасности. Все это может выступать теоретическим базисом для формирования комплексного учения о безопасности [5].

Анализ проблемы психологической безопасности свидетельствует о большом разнообразии и различии подходов в ее изучении. Различны статусные определения безопасности, оценки ее масштабности в общей психической организации, понимание онтологической структуры и феноменологии данного явления. Впервые проблема безопасности труда обнаружилась в связи с задачами профессионального отбора.

С. Г. Геллерштейн [6] указывал, что необходимо учитывать не только фактические данные личности, но и сочетания ее потенциальных

---

* Главы из монографии Ефимова Н.С.Субботина Л.Ю. Психология безопасности человека: Монография. – М.: РХТУ им. Д. И. Менделеева, 2013. – 191 с.

[5] Рыбалкин Н. Н. Философия безопасности. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.

[6] Геллерштейн С. Г. Проблема психотехнической диагностики утомления// История советской психологии труда. Тексты. Под ред. В. П. Зинченко, В. М. Мунипова, О. Г. Носковой. М.: МГУ, 1983. С. 261–264.

возможностей и присущих ей тенденций, взятых в их конкретно-историческом содержании. Т. Элерс [7] высказал мнение, что причины предрасположенности к несчастным случаям, по всей вероятности, следует искать в том, как субъект воспринимает ситуацию и возникшую в ней задачу, в какой мере он устремлен к достижению цели и насколько реальным при этом он считает возникновение несчастного случая.

Вместе с тем исследовательские данные о феномене безопасности имеют разрозненный и несистемный характер. Например, достаточно обширные исследования по психологии стресса или надежности личности в трудовой деятельности сочетаются с неудовлетворительным уровнем исследования вопросов личностного принятия риска, субъективного переживания состояния опасности или безопасности, эмоциями страха, паники, адаптации и привыкания к опасности, функционирования психологической защиты в ситуации субъективной опасности, механизмов формирования безопасного поведения и т.д. В области психологии безопасности мы находимся на стадии предтеории как комплексе исходных представлений о предмете анализа и частично опредмеченной проблемы. Можно говорить о формулировании базовой категории, но тут мы имеем только определение. Вопрос о методологии, теории, методах исследования проблемы психологии безопасности остается открытым.

Психологические вопросы безопасности человека чаще всего рассматривались в психологии труда. С начала XX в. активно проводились исследования влияния индивидуальных качеств человека на безопасность его труда (К. Марбе, М. Циллинг, О. Зельц и др.). В нашей стране в это время сложился организационно-субъектный подход к изучению и профилактике производственного травматизма (С. Г. Геллерштейн, И. Л. Цфасман, В. Д. Небылицын и др.).

Примерно в 20–30-е гг. XX в. начали закладываться основы концепции «человеческого фактора». Ряд отечественных (Н. А. Бернштейн, Н. М. Добротворский) и зарубежных психологов (С. Шеллоу, М. Ньюболд, О. Липман) при рассмотрении причин травматизма и аварийности начали учитывать не только неблагоприятные качества личности, но и другие факторы: производственное утомление, монотония, стресс, степень компетентности персонала, особенности мотивации работников, психологический климат в организации. Возрождение концепции «человеческого фактора» началось в 60-е гг. XX в. в работах В. А. Пономаренко и Н. Д. Заваловой, а также созданной ими научной школы (В. В. Лапа, А. Н. Разумов, И. С. Никитин, А. А. Обознов).

В 1968 г. вышел русский перевод книги венгерских авторов И. Балинта и М. Мурани «Психология безопасности труда». В 1987 г. отечественный психолог М. А. Котик выделяет психологию безопасности как самостоятельную научную отрасль: *«Психология безопасности – отрасль*

---

[7] Психология и этика делового общения: Учебник для вузов/под ред. В. Н. Лавриненко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.

психологической науки, изучающая психологические причины несчастных случаев, возникающих в процессе труда и других видов деятельности, и пути использования психологии для повышения безопасности деятельности».[8]

В последние два десятилетия наблюдается всплеск исследований в рамках данной отрасли, которые можно выделить в особые направления: психология деятельностной безопасности, психология безопасности личности и среды.

Психология деятельностной безопасности. Ее следует дифференцировать на неспецифическую и специфическую. Первая отражает общие положения, характерные для всех видов человеческой деятельности, а вторая – типичная для какой-либо определенной, прикладной деятельностной сферы. Исследования отечественных психологов (К. А. Абульхановой-Славской, Г. М. Андреевой, В. А. Бодрова, А. В. Брушлинского, В. Г. Зазыкина, Г. М. Зараковского, Е. П. Ильина, Е. А. Климова, Т. И. Колесниковой, М. А. Котика, В. А. Петровского, А. В. Петровского, К. К. Платонова, В. И. Слободчикова, Л. Д. Чайновой, В. Д. Шадрикова и др.) имеют большое значение для теории и практики изучения психологической безопасности человека как субъекта профессиональной деятельности. В последнее десятилетие появились работы по психологии безопасности в профессии: моряки-подводники (А. Н. Костров), железнодорожники (А. С. Дондуков, Л.Ю. Субботина), сотрудники правоохранительных органов (О. П. Кондаурова), сотрудники государственной противопожарной службы МЧС (А. В. Бухвостов), инженеры-химики (Н. С. Ефимова), строителей (Л. Ю. Субботина) и др.

Психология безопасности среды. Новым направлением третьего тысячелетия стала психологическая безопасность информационной среды и исследования, посвященные изучению способов защиты от манипуляций (А. К. Гливаковский, Г. В. Грачев, С. Э. Некляев, И. Н. Семенов, Р. Г. Яновский и др.). В последнее десятилетие активно обсуждается проблема психологической безопасности образовательной среды (И. А. Баева, Н. В. Дашкова, Н. С. Ефимова, С. Н. Илларионов, Н. Г. Рассоха и др.).

Психология безопасности личности. В рамках данного направления есть работы, посвященные виктимности личности (Т. В. Варчук, К. В. Вишневецкий и др.). Данное направление одно из самых малоисследованных в психологии проблем. Объектом исследования психологии безопасности личности являются различные виды предметной, социальной, профессиональной деятельности человека.

Предмет исследования данной области составляют:

- психические процессы, порождаемые деятельностью и влияющие на ее безопасность;
- свойства личности, отражающиеся на безопасности профессиональной деятельности и социальном взаимодействии;

[8] Котик М. А. Психология и безопасность. Таллин: «Валгус», 1987. С. 19.

- психические состояния человека, сказывающиеся на безопасности его деятельности и социальном взаимодействии;
- психические характеристики (свойства, состояния, феномены) возникающие вследствие восприятия и переживания различных опасностей.

Психические процессы составляют основу психической деятельности и являются динамическим отражением действительности. Без них невозможно формирование знаний и приобретение жизненного опыта. Различают познавательные (ощущения, восприятия, память, мышление и др.), эмоциональные и волевые психические процессы. Психологический аспект безопасности будет проявляться в особенностях создания перцептивной картины мира («мир» – опасен или безопасен) и себя в этом мире («Я» – опасен или безопасен), сохранения и точности воспроизведения необходимой информации о способах реагирования в различных ситуациях для сохранения безопасности, позитивное мышление, направленное на сохранение человечества как части природы и пр.; развития эмоционально-волевой сферы человека, способности к сохранению психологической устойчивости, регуляции эмоциональных состояний личности.

Психические свойства личности – присущие ей существенные индивидуальные особенности: темперамент, способности, направленность, характер. Они лежат в основе интеллектуальных, эмоциональных, волевых, моральных, трудовых качеств личности. Свойства личности отражают психосоциальную сущность человека, придают ценностные смыслы его деятельности, обеспечивая сохранение и направленность на безопасность как самого человека, так и других людей, всего окружающего мира. Безопасность как состояние личности – полисистемное образование. Ее можно рассматривать с перцептивной стороны; на уровне эмоциональных проявлений; с точки зрения инструментально-процессуальной характеристики. Она имеет интерактивную выраженность и социальный компоненты.

Психическое состояние человека – относительно устойчивая структурная организация всех компонентов психики, выполняющая функцию активного взаимодействия человека с внешней средой, представленной конкретной ситуацией. Психические состояния отличаются разнообразием и определяют особенности психической деятельности в конкретный момент времени. Они могут положительно или отрицательно сказываться на течении и результативности всех психических процессов. Состояние безопасности имеет онтологическое основание в функциональной динамике нервной системы. Например, тип нервной системы непосредственно влияет на уровень тревожности, степень принятия риска, активацию эмоции страха и т.д.

В контексте исследований психологии безопасности личности целесообразно выделить особые психические состояния, к ним относятся: пароксизмальные расстройства сознания, психогенные изменения настроения и состояния, связанные с приемом психически активных средств (стимуляторов, транквилизаторов, алкогольных напитков).

Пароксизмальные состояния – группа расстройств различного происхождения (органические заболевания головного мозга, эпилепсия, обмороки), характеризующиеся кратковременной (от секунд до нескольких минут) утратой сознания. При выраженных формах этих состояний наблюдаются падения человека, судорожные движения тела и конечностей. Пароксизмальные перерывы в работе сознания – частая причина несчастных случаев.

Психогенные изменения и аффективные состояния возникают под влиянием острых эмоциональных воздействий. Снижение настроения и апатия могут длиться от нескольких часов до одного-двух месяцев. Они наблюдаются при смерти родных и близких людей, вследствие переживания конфликтных ситуаций. При этом человек испытывает безразличие, вялость, общую скованность, заторможенность, затрудненность в переключении внимания, замедление темпа мышления. Снижение настроения сопровождается ухудшением самоконтроля и может стать причиной травматизма.

Под влиянием обиды, оскорбления, неудач могут развиваться аффективные состояния (аффект – взрыв эмоций). Они сопровождаются резкими движениями, агрессивными и разрушительными действиями или напротив «уходом в себя». Лица, склонные к аффективным состояниям, относятся к категории людей с повышенным риском травматизма и не должны назначаться на должности с высокой ответственностью. При аффективном состоянии возможны следующие реакции: конфликт, поведение срыва, тревога, страх (испуг, ужас, паника). Таким образом, феномен безопасности неоднозначен и имеет полифакторную обусловленность.

Психологическое состояние тревожности как регулятор деятельности в ситуации опасности

Характеристика психологической устойчивости личности является одной из важнейших характеристик человека и наиболее тесно связана с понятием тревожности. Определенный уровень тревожности необходим для эффективного приспособления к действительности.

Тревога – неприятное в своей эмоциональной окраске состояние или внутреннее условие, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а с физиологической стороны – активизации автономной нервной системы.

Понятие «тревога» было введено в психологию в 1923 году З. Фрейдом[9]. Он разводил понятия «конкретный страх» (Furcht) и неопределенный, «безотчетный страх» – тревогу, имеющую иррациональный характер (Angst). В основе тревоги лежат эмоции.

Для человека естественен страх смерти, физических и психических увечий. Но в обычных условиях этот страх находится в подавленном состоянии и не осознается. Когда человек попадает в опасную ситуацию или

[9] Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. М.: Госиздат, 1923.

становится ее очевидцем (пусть даже косвенно, смотря телевизор или, читая газету), то подавленное чувство страха выходит на сознательный уровень, значительно повышая уровень общей тревожности. Наиболее тесно связана с понятием тревожности оценка психологической устойчивости личности. Проблема тревожности тесно связана с проблемой изучения механизмов психологической защиты и закономерностей влияния ее на обучение, воспитание и развитие личности. Решению проблем и вопросов, связанных с изучением уровней тревожности, механизмов психологической защиты, посвящены работы многих психологов [10] . Определенный уровень тревожности необходим для эффективного приспособления действительности.

Тревожность – это психологический фактор, «запускающий» оборонительную реакцию (ОбР), являющуюся основой приспособительного поведения в ситуации угрозы. В общей психологии различают два основных смысла термина «тревожность» [11] . Во-первых, для описания *неприятного эмоционального состояния, которое характеризуется субъективным ощущением напряжения, ожидания неблагополучного развития событий.* Возникает это состояние в ситуации неопределенной опасности (ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, восприятие отрицательного к себе отношения или угрозы своему самоуважению, престижу) и часто обусловлено неосознаваемым источником опасности. Во-вторых, тревожность, как *черта, свойство личности характеризует относительно устойчивую склонность человека воспринимать угрозу своему «Я» в различных ситуациях.* Личность с выраженной тревожностью склонна воспринимать окружающий мир как несущий в себе потенциальную угрозу или опасность в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности. Повышенный уровень тревожности является показателем неблагополучия личностного развития и, в свою очередь, оказывает на него отрицательное влияние.

Такое же влияние имеет и *нечувствительность к реальному неблагополучию*, «запущенность», возникающая под действием защитных механизмов, прежде всего, вытеснения, и проявляющаяся в отсутствии тревоги даже в потенциально угрожающих ситуациях. Возникает вопрос, в чем роль тревожности, и какую функцию для личности выполняет это состояние?

Состояние тревоги возникает, когда субъект воспринимает ситуацию, актуально или потенциально несущую в себе элементы опасности, угрозы. Состояние тревоги может варьировать по интенсивности и изменяться во времени как функция уровня стресса, которому подвергается субъект.

---

[10] Воронов И. Психотехника война // Психология экстремальных ситуаций: хрестоматия / сост. А.Е. Тарас, К.В. Сельченок. Мн.: Харвест, 1999. С. 357 ─ 360., Магомед-Эминов М.Ш. Личность и экстремальная ситуация // Вестник Московского университета. 1996. № 4, серия 14. С. 26 ─ 34., Субботина Л.Ю., Юркова М.В. Исследование структурных изменений психологической защиты у лиц, побывавших в «горячих точках», и ее профессиональная деформация. Деп. В ИНИОН РАН, №56211 от 22.01.2001. 34 с.

[11] Короленко Ц.П. Психология человека в экстремальных условиях. СПб.: Медицина, 1978.

Тревожность имеет системное строение. Она занимает промежуточное положение между психическими процессами, с одной стороны, и свойствами личности с другой[12]. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента. Понятие тревожности используется также для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий и склонности испытывать это состояние. В таком варианте тревожность означает черту личности. Личностная тревожность не проявляется непосредственно в поведении, но ее уровень можно определить, исходя из того, как часто и как интенсивно у субъекта возникает состояние тревоги. Тревожность может быть и ситуативная, когда в силу определенных обстоятельств человек воспринимает ситуацию тревожной, хотя в обычных условиях относится к ней спокойно. Следовательно, уровень тревожности обусловлен ситуационно, но его колебания зависят от некоторого исходного уровня. Ситуационные колебания тревожности являются характеристикой состояния, а исходный уровень – личностной чертой[13]. Тревожность как черта личности является мощным фактором формирования постоянной защиты, но чтобы она сформировалась, человек должен накопить багаж неудачных, неадекватных способов преодоления состояния тревоги.

З. Фрейд рассматривал тревожность как основополагающую составляющую эмоциональной активности человека, специфически неприятное переживание. Это следствие подавления со стороны ЭГО идущих из ИД импульсов. Тревожность в персонологии это отражение «разрыва между сильно выраженными потребностями субъекта и ожиданиями малой вероятности их удовлетворения» [14] . А.М. Прихожан указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [15] . Большинство людей справляются с этим путем включения психологической защиты. Благотворное влияние защиты проявится в устранении или сведении к минимуму отрицательных эмоций – страха, тревоги, угрызений совести, неизбежных при критическом рассогласовании собственных представлений о мире и восприятии реальности. В основе тревожности лежит деформация отношений. В детстве – детско-родительских, во взрослом состоянии – внутриличностных, преимущественно отношений оценочного типа. Выделяют устойчивую тревожность, когда человек склонен постоянно тревожно реагировать на жизнь вообще, и ситуативную – реакцию на какую-то сферу (школа, сдача экзаменов, установление контактов с другими и т.д.). Существует два подхода к пониманию психологической сути феномена тревожности.

---

[12] Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1999.
[13] Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 32 – 38.
[14] Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: Смысл, 2000. 435 с.
[15] Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 32 – 38., С. 33.

- Тревожность является психическим выражением стрессового состояния и представляет временную отрицательную эмоцию.

- Тревожность – свойство темперамента. Оно связано с такими свойствами нервной системы, как слабость и инертность нервной системы.[16] Тревожность может быть адекватной, когда ситуация действительно содержит угрозу, или когда внутреннее состояние человека является неблагополучным. Тревожность может быть и неадекватной, когда в целом обстоятельства благополучны, но восприятие их искажено собственной оценкой личности (защитным процессом). Тревожность в континууме «нейротизм – эмоциональная стабильность» считается одним из измерительных параметров личности, отражающим индивидуальную реакцию на стресс. По мере возрастания тревожности происходят изменения системно-структурной составляющей тревоги. Эти изменения Б.Ф. Березин назвал «явления тревожного ряда» [17], имеющие уровневую структуру.

1 уровень. Характеризуется наличием ощущения внутренней напряженности, с небольшой интенсивностью тревоги и наибольшей адаптационной значимостью. Ощущение напряженности выражается в чувствах настороженности и дискомфорта. Этот уровень не столько тревога, сколько сигнал о ее приближении.

2 уровень. Ощущение напряженности сменяется или усиливается гиперстезическими реакциями. Ранее нейтральные стимулы приобретают личностную значимость, при усилении – отрицательную эмоциональную окраску. У человека появляется недифференцированное реагирование, выражающееся в чувстве раздражительности.

3 уровень. Возникает собственно тревога. Человек переживает неопределенную угрозу, чувство неясной опасности.

4 уровень. На этом уровне чувство тревоги усиливается, конкретизируется в своем предмете и перерастает в страх. При этом объекты, с которыми связывается страх, не обязательно отражают действительную угрозу.

5 уровень. Очень сильная тревога, которая может перерасти в ужас. Возникает переживание невозможности избежать опасности, неминуемой катастрофы. Подобное переживание может вызвать и просто сильное нарастание неопределенной тревоги.

6 уровень. В результате прохождения предыдущих уровней возникает потребность в активном действии. На данном уровне происходит тревожно-боязливое, паническое, но активное поведение поиска помощи. Дезорганизация поведения достигает своего максимума.

Воздействие тревожной ситуации требует от личности когнитивной оценки. Эта оценка, в свою очередь, вызывает эмоции, преобразующиеся в состояние тревоги. Когнитивная оценка ситуации одновременно и автоматически вызывает реакцию организма и появление «контрмер»,

---

[16] Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

[17] Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988.

направленных на понижение возникшей ситуационной тревожности. Унифицированной «контрмерой» выступает психологическая защита. Исходя из иллюстрированного процесса психологическая защита может возникнуть на любом уровне явлений тревожного ряда, но ярче всего – со второго по пятый. Способы самозащиты от тревоги достаточно уникальны. По мнению К. Хорни в нашей культуре имеются четыре основных способа избежать тревожности: ее рационализация; ее отрицание; подавление наркотиками; избегание чувств и ситуаций, вызывающих ее[18].

Можно предположить, что осознание человеком высокой опасности решаемой задачи вызывает у него чрезмерно сильное волнение, которое приводит к дезорганизации деятельности и понижению его физических возможностей по решению подобной задачи.

Существуют данные, свидетельствующие о половых различиях в восприятии и переживании опасности. «Сила» женщин заключается в том, что они реже создают опасные ситуации, а «сила» мужчин – в том, что они в таких ситуациях способны скорее избегать несчастных случаев. Из сказанного следует, что для обеспечения безопасности труда следует в первую очередь стремиться к созданию нормальных условий труда и устранению, по возможности, причин, портящих настроение, вызывающих у них переживания тревоги и страха. Для женщин в основе таких условий предпочтительна устойчивая организация труда с стабильным набором функций и жесткими моделями профессионального поведения. Мужчины комфортнее чувствуют себя в условиях большей свободы профессионального поведения, возможностях проявления творческой инициативы и ситуационного реагирования на стрессфакторы.

Состояние тревоги нередко приводит к дезадаптации личности в деятельности и нарушении ее безопасности. Равновесие между человеком и профессиональной средой, достигнутое в процессе профессиональной адаптации, не представляет собой статичного раз и навсегда достигнутого состояния. Изменение профессиональной среды, связанное, например, с приходом нового руководителя, с приобретением новой профессии или с вступлением в новую должность, а также изменение потребностей, возможностей и целей самого человека приводят к необходимости активизации процесса адаптации. Общим показателем адаптированности является отсутствие признаков дезадаптации.

Дезадаптация может возникнуть вследствие кратковременных и сильных воздействий среды на человека или под влиянием менее интенсивных, но продолжительных воздействий. Дезадаптация проявляется в различных нарушениях деятельности: в снижении производительности труда и его качества, в нарушениях дисциплины труда, в повышении аварийности и травматизма. Физиологические и психологические признаки дезадаптации соответствуют признакам стресса. При этом специалисты испытывают острое эмоциональное и физическое утомление. Переживания могут

[18] Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ: Пер. с англ. М.: Универс, 1993.

относиться к астеническим чувствам: беспомощности, бессилия, смятения, эмоциональной опустошенности. Проявляются меланхолические чувства: сниженный эмоциональный фон, чувство апатии, потеря жизненных интересов. Стойкие нарушения адаптации проявляются в отказе от деятельности.[19]

Лица с наибольшей частотой негативных переживаний в процессе профессиональной деятельности более склонны к появлению «болезни общения»: «истощения», «выгорания», уход от контактов. Так, Л.А. Китаев-Смык рассматривает «болезнь общения» – «выгорание» как следствие душевного переутомления. Оно характеризуется исчезновением остроты чувств и переживаний; негативным отношением к партнерам по общению; возникновением конфликтов; потерей человеком представлений о ценности жизни, когда все становится безразличным.

Явление, называемое «феноменом сгорания» (или «выгорания»), характерно для многих представителей деятельности типа «человек-человек». Термин «эмоциональное выгорание» был введен для характеристики психического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном общении с клиентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Выделяют следующие проявления этого синдрома: чувство эмоционального истощения, изнеможения; негативное самовосприятие; недостаток чувства профессионального мастерства; агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство); появление пессимизма, цинизма, чувство безнадежности, апатия, депрессия, чувство бессмысленности.

Для успешности адаптации к конкретной профессиональной деятельности требуются определенные качества. По результатам проведенных исследований можно выделить следующие характеристики:

1) общительность, способность находить общий язык с разными людьми, коммуникабельность (способность быстро устанавливать контакт);
2) способность понимать настроение людей, их намерения, особенности;
3) высокий уровень интеллектуального развития;
4) уверенность;
5) самообладание;
6) гибкость, оригинальность мышления;
7) наблюдательность;
8) устойчивость внимания, памяти;
9) ответственность;
10) гуманность, чувствительность;
11) стрессоустойчивость;
12) способность быстро решать проблемы;
13) хорошие вербальные способности;
14) высокая работоспособность;

[19] Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента: учеб. пособие. 2-е изд./ под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2001.

15) решительность;
16) самостоятельность;
17) самоконтроль, умение управлять своими эмоциями;
18) креативность;
19) оптимизм, вера в успех;
20) энергичность;
21) целеустремленность;
22) терпеливость;
23) быстрая смена установок и взглядов;
24) умение быстро реагировать на внезапно возникшую ситуацию;
25) высокая положительная самооценка;
26) высокий уровень эмоциональных и волевых характеристик;
27) умение прогнозировать поступки людей.

Качества, приводящие к дезадаптации:

1) необщительность;
2) низкая самооценка;
3) низкий уровень интеллектуального развития;
4) ранимость;
5) неуверенность в себе, в своих собственных силах;
6) стремление к драматизации ситуации;
7) робость, застенчивость;
8) пессимизм;
9) неумение быстро реагировать на внезапно возникшую ситуацию;
10) нерешительность;
11) неумение управлять своими эмоциями;
12) повышенная тревожность;
13) несдержанность и склонность к конфликтам;
14) несамостоятельность;
15) низкая работоспособность;
16) низкая стрессоустойчивость;
17) неспособность быстро решать проблемы;
18) низкая устойчивость внимания;
19) низкий уровень креативности;
20) низкий уровень эмоциональных и волевых характеристик;
21) высокая напряженность, взвинченность;
22) низкие способности к абстракциям, к выявлению связи между явлениями, к прогнозированию развития событий.

В качестве важнейшего критерия (и индикатора) профессиональной адаптации следует рассматривать эффективность профессиональной деятельности. Профессиональная адаптация – процесс непрерывный, постоянно активизирующийся в изменяющихся условиях профессиональной среды.[20]

---

[20] Психологическое обеспечение трудовой деятельности: межвуз. сб. /под ред. А.А. Крылова. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. 160 с. «Экспериментальная и прикладная психология». Вып. 12.

В настоящее время при решении задач психологического обеспечения профессиональной деятельности эффективным признается ситуационный подход к управлению профессиональными стрессами и адаптацией. Основное внимание уделяется установлению соответствия профессионально важных качеств субъекта труда требованиям профессиональной деятельности. Профессионально трудные ситуации следует рассматривать как взаимодействие субъекта труда и профессиональной деятельности.

Мотивация на безопасное поведение

Среди психологических факторов, влияющих на безопасность труда, мотивация занимает самое важное место. Любая деятельность начинает формироваться с определения цели деятельности. Цель – это то, что в конечном итоге должен получить человек в ходе деятельности. Цель деятельности выступает как *а) задача* (или уровень достижений, который ставит перед собой человек); *б) образ* (это образ, которому должен соответствовать будущий результат). В первом случае ведущим фактором выступает *мотивация*, в процессе которой устанавливается личностный смысл деятельности. Во втором случае формируется *представление о результате* деятельности и отдельных действиях.

Центральным понятием в теории деятельности является мотив как внутреннее побуждение к деятельности; цель – как то, что в итоге должен получить человек. Система *«мотив – цель»* выступает системообразующим фактором деятельности. Основной активационной силой являются потребности. Цель деятельности представлена у субъекта в виде образа.

Цель и результат оцениваются со стороны качественных и количественных показателей. Эти оценки должны субъективно представлять цель хотя бы относительно безопасной. Например, человек решил научиться вождению автомобиля. Объективно он понимает, что вождение – это деятельность опасная, но принимая заявленную цель, исходит из ее относительной безопасности для себя. Конкретный путь достижения цели – это способ деятельности. Человек работает успешно, когда все составляющие (мотив, цель, способ деятельности) воспринимаются как безопасные в принципе, или с допустимой степенью безопасности. Если же деятельность в целом, ее способ достижения или результат воспринимаются как высокоопасные, то деятельность изменяется (регулируется) в сторону большей безопасности или субъект может отказаться от ее осуществления в принципе.

Мотивация самоактуализации является одним из главных стимулов трудового саморазвития личности. Она тесно связана с мотивацией достижений. Даже субъективно опасная деятельность может быть принята к исполнению, если человек видит в ней средство самореализации. Механизм мотивации, обеспечивающий активность в любой, даже очень опасной деятельности, раскрыт в концепции мотивации достижений *Д. МакКлелланда*, основанной на работах *К. Левина, В. Аткинсона* и др. В ней выявлена связь между побуждением успеха (избегания неудачи) и трудностью задачи. При решении любой задачи активизируется

соответствующая потребность. Иначе говоря, человек принимает решение о начале деятельности, если у него есть в ней определенная нужда. Потребность включает определенное соотношение мотива достижения успеха (Му) и мотива избегания неудачи (Мн). Принятие решения о начале выполнения деятельности соотносится с оценкой того, насколько вероятно успешное выполнение деятельности или риск неудачи. Если успешность оценивается достаточно высоко, а риск – субъективно приемлемым, принимается решение о начале деятельности. Побуждение к деятельности определенного уровня зависит от субъективной вероятности успеха. В процессе профессиональной деятельности субъект воспринимает цель деятельности в виде определенного эталона, «нормативного уровня» выполнения. Этот уровень характеризуется качественными и количественными параметрами. Субъект воспринимает эту нормативную цель, соотнося ее со своими возможностями, оценкой ситуации, субъективной вероятностью достичь успеха и избежать неудачи. В результате формируется личный стандарт исполнения деятельности, или уровень притязаний.

Уровень притязаний – масштаб трудности задания, которого человек обязуется достичь, зная уровень своего предыдущего выполнения.

На уровень притязаний воздействуют жизненные неудачи и удачи, успех и неуспех в конкретной деятельности. Уровень притязаний может быть адекватным (человек выбирает цели, которые реально может достичь, соответствующие его способностям, умениям, возможностям) либо неадекватно завышенным/заниженным. Чем адекватнее самооценка, тем адекватнее уровень притязаний.

Заниженный уровень притязаний, приводит к тому, что человек выбирает слишком простые, легкие цели (хотя возможно достичь значительно более высоких), случается при низкой самооценке (человек не верит в себя, низко оценивает свои способности, возможности, чувствует себя неполноценным). Однако он бывает и при высокой самооценке (когда человек знает, что он умный, способный, хотя цели выбирает проще, чтобы не перетрудиться, не высовываться, проявляя своеобразную социальную хитрость).

При завышенном уровне притязаний человек ставит перед собой слишком сложные, нереальные цели, объективно может приводить к частым неудачам, разочарованию, фрустрации. В юности часто выдвигаются такие нереалистические притязания, переоцениваются свои способности, – эта беспочвенная самоуверенность часто раздражает окружающих, приводит к конфликтам, неудачам, разочарованиям. Только путем многочисленных проб и ошибок человек постигает меру своих реальных возможностей.

Уровень притязаний включает субъективные качественные и количественные характеристики, которым должен, по мнению работника, удовлетворять будущий результат его деятельности. В итоге формируется потребность достижений, т.е. предрасположенность к принятию в будущей деятельности максимально высокого личного уровня исполнения. Чем выше

потребность достижений, тем более сложные уровни работы осуществляет личность. Потребность достижений выступает центральным психическим регулятором профессиональной деятельности и стержнем внутренней мотивации. Потребность достижений формируется в зависимости от привлекательности для личности цели деятельности. Цель – это представление о будущем результате, о том, что должно быть получено. Однако в виде цели может выступать лишь желаемый результат. Собственно, в силу своей «желаемости» он и приобретает мотивирующий характер.

Мотивация к успеху – одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиваться успехов в различных видах деятельности. В ее основе лежат эмоциональные переживания, связанные с социальным принятием успехов, достигаемых индивидом.

Между деятельностью и мотивом достижения существует взаимосвязь. Она отражает:

- личностные стандарты, т.е. оценку субъективной вероятности успеха, субъективной трудности задачи и пр.;

- привлекательность самооценки, т.е. привлекательность для личности личного успеха или избегания неудачи в данной конкретной деятельности;

- тип атрибуции – приписывание ответственности за успех или неудачу себе или обстоятельствам[21].

При принятии любой деятельности действуют *мотивы безопасности.* Осуществляя трудовую деятельность, работник должен чувствовать себя в безопасности.

В качестве основного мотива трудовой деятельности безопасность выделяет и Т. Томашевский. «Мотив безопасности» Т. Томашевский называет одним из компонентов самосознания. В труде возможны следующие виды опасности:

- физическая опасность, угрожающая здоровью и жизни работника;

- материальная опасность, выражающаяся в возможности материальной (например, денежной) потери;

- социальная опасность в виде угрозы общественных мер воздействия, в результате чего может пострадать общественное положение работника, профессиональный престиж, потеря авторитета и т.п. Каждый человек выбирает субъективно приемлемую для себя меру безопасности и в зависимости от этого осуществляет или не осуществляет данную деятельность.

Человек испытывает потребность в безопасности, так как человеку свойственно избегать потенциально вредоносных факторов, угрожающих его здоровью и благополучию. Потребности в безопасности могут меняться в процессе онтогенеза. Для ребенка превалирует потребность в любви, защищенности и безопасности. Для юношества дополняется безопасностью в социальном взаимодействии. Для взрослых смещается в сторону социально-

---

[21] Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2004. 509 с.; Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Мн.: Харвест, 2003. 976 с.

экономических и профессиональных *потребностей безопасности:* иметь надежную, стабильную работу; быть социально защищенным в случае болезни/потери трудоспособности; иметь безопасное рабочее место; быть защищенным от физической агрессии со стороны других; быть защищенным в случае экономических спадов; избегать рискованных задач и решений.

Формирование мотивации к успешной и безопасной деятельности вызывает особое состояние – удовлетворенности. *Удовлетворенность трудом* – долгосрочное положительное оценочное отношение к профессиональной деятельности и ее условиям, на основании которого субъект имеет выраженную мотивационную установку на ее выполнение. От удовлетворенности трудом, совершенствования форм его организации, гуманизации содержания зависит экономическая эффективность труда.

Согласно двухфакторной «мотивационно-гигиенической» теории Ф. Херцберга [22] , есть две группы факторов, обуславливающих удовлетворенность трудом: факторы мотивационные – содержание труда, достижения в работе, признание со стороны окружающих, возможность квалификационного роста; факторы гигиенические – условия труда, заработная плата, линия поведения администрации, взаимоотношения между работниками; при наличии благоприятных гигиенических факторов возникает особое состояние, приводящее к уменьшению чувства неудовлетворенности характером работы, но не к повышению удовлетворенности трудом

Исследование формирования удовлетворенности трудом и динамики труда – одна из значимых проблем психологии труда, где удовлетворенность рассматривается как важный показатель социально-психологического климата и эффективности деятельности. Описанные выше личностные факторы, а также состояния человека, актуализированные в ситуации опасности, могут вызывать модели поведения, которые приводят или не приводят к аварийным ситуациям.

Функциональные состояния и их влияние на безопасность поведения личности

В жизни часто встречаются состояния, связанные с чрезмерным эмоциональным напряжением. В этих случаях возникают явления застойного возбуждения. Результатом является развитие так называемых трудных состояний. К ним относятся состояния утомления, тревоги, фрустрации, стресса и ряд других. Все это функциональные состояния, которые определяются как интегральный комплекс тех функций и качеств человека, которые актуализируются в конкретный момент времени для решения стоящей перед ним задачи и отражают сложившиеся механизмы регуляции деятельности.

---

[22] Кравченко А.И., Тюрина И.О. Социология управления: фундаментальный курс: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академический Проект, 2005. http://manageri.jimdo.com

С точки зрения обеспечения эффективности деятельности человека важное значение имеют такие факторы, как утомление, монотонность операций, чувство усталости. Также немаловажным фактором оказывается состояние эмоционально-личностной сферы работника. Психическое состояние – это системная характеристика психической деятельности и поведения человека, отражающая своеобразие развернутого во времени проявления психических процессов и свойств личности.

За последние годы в психологии уделялось большое внимание изучению некоторых ярко выраженных психических состояний: стресса, беспокойства или тревоги, ригидности, фрустрации. Психические состояния чаще всего проявляются как реакция на ситуацию или деятельность и носят адаптивный, приспособительный характер к постоянно изменяющейся окружающей действительности, согласовывая возможности человека с конкретными объективными условиями и организуя его взаимодействия со средой. Физиологическую основу психических состояний составляют функциональные динамические системы (нейронные комплексы), объединенные по принципу доминанты. В отличие от физиологических реакций, отражающих энергетическую сторону адаптационных процессов организма, психические состояния определяются преимущественно информационным фактором и отвечают за обеспечение приспособительного поведения на психическом уровне. В качестве ключевых звеньев возникновения любого психического состояния А. О. Прохоров[23] выделил три. Во-первых, это ситуация, которая выражает степень сбалансированности (уравновешенности) психических свойств индивида и внешнесредовых условий их проявления в жизнедеятельности индивида. Изменение среды, изменение ситуации, приводит к изменению психического состояния, его исчезновению, преобразованию в новое состояние. Примером может служить проблемная ситуация в мыслительной деятельности, которая вызывает рост психической напряженности и может привести к появлению такого состояния, как познавательная фрустрация. Во-вторых, это сам субъект, который выражает личностные особенности индивида, как совокупность внутренних условий (прошлый опыт, навыки, знания и т.п.), опосредующие восприятие воздействия внешнесредовых условий. Любое изменение «внутренних условий» влечет за собой изменение психического состояния. А.О. Прохоров[24] оценивает психические состояния по энергетической шкале. Такой подход позволил выделить три уровня психической активности, с соответствующими им состояниями психической активности:

1) состояние повышенной психической активности (счастье, восторг, экстаз, тревога, страх и т.д.);

2) состояния средней (оптимальной) психической активности (спокойствие, симпатия, готовность, заинтересованность и т.д.);

---

[23] Прохоров А.О. Функциональные структуры психических состояний //Психологический журнал, 1996 , том 17, вып. 3, С. 9 ─ 17.

[24] Прохоров А. О. Практикум по психологии состояний. М.: Речь, 2004.

3) состояния пониженной психической активности (грезы, грусть, утомление, рассеянность, кризисное состояние и т.д.).

Первый и третий уровни А. О. Прохоров предлагает понимать как неравновесные, а средний – как условно равновесный, при этом важная особенность неравновесных состояний в том, что они являются звеном, предшествующим возникновению новообразований в структуре личности, преобразуемых в личностные свойства. Именно неравновесные состояния лежат в основе нарушения адаптивных возможностей личности и возникновения объективных или субъективных условий нарушения безопасности. Психические состояния – явления исключительно индивидуализированные, так как зависят от особенностей конкретной личности, ее ценностных ориентаций и т.п. Соответствие психических состояний вызвавшим их условиям может быть нарушено. В этих случаях происходит ослабление их приспособительной роли, снижение эффективности поведения и деятельности вплоть до полной дезорганизации.

На этой почве могут возникнуть так называемые трудные состояния. Термин «трудное состояние» был впервые введен в научную практику Ф.Д. Горбовым, более четверти века тому назад, исследовавшим поведение и самочувствие летчиков в напряженных ситуациях. Он обнаружил, что выполнение некоторых профессиональных задач сопровождается кратковременными нервными срывами, быстропроходящими нарушениями оперативной памяти, пространственной ориентировки, вегетативной сферы.

Одним из условий овладения культурой саморегуляции является знание о трудных состояниях и обстоятельствах, при которых они возникают. Трудные состояния применительно к ситуациям повседневной жизни можно подразделить на следующие четыре группы:

1) *психические состояния, вызванные чрезмерной психофизиологической мобилизацией организма* в естественных фазах деятельности. Сюда относятся неблагоприятные формы предрабочих и рабочих состояний, доминантные состояния (навязчивость мыслей и действий и т.п.);

2) *психические состояния, формирующиеся под влиянием неблагоприятных или непривычных факторов внешней среды* биологического, психологического и социального характера (реактивные состояния). Эта группа включает такие весьма разнородные состояния, как утомление, дремотные состояния (монотония), тревогу, депрессию, аффект, фрустрацию, а также состояния, вызываемые воздействием одиночества (изоляции), ночного периода суток («ночная психика»);

3) *предневротические фиксации неблагоприятных реакций*, появляющихся в результате закрепления отрицательной реакции в памяти («застойный очаг возбуждения») и последующего ее воспроизведения в аналогических первичному случаю условиях. Проявляются в виде навязчивых страхов (фобий). На основе фобий могут развиться навязчивые мысли и навязчивые действия;

4) *нарушения в сфере личностной мотивации*, куда относятся, например, «кризис мотивации» и его разновидности.

Одно из самых базовых состояний, дезорганизующих личностную активность и приводящее к ограничению безопасности, – утомление. Утомление – это функциональное состояние организма, проявляющееся во временном снижении работоспособности, в неспецифических изменениях физиологических функций, в ряде субъективных ощущений, объединенных чувством усталости в результате выполнения интенсивной или длительной работы. Данное определение отражает три обязательных признака утомления: во-первых, уменьшение работоспособности; во-вторых, предшествующая длительная или напряженная работа; в-третьих, уменьшение работоспособности является временным, обратимым. С точки зрения системного подхода к психике, утомление не самостоятельное состояние, а выступающее как системообразующее состояние для всех остальных доминантных состояний труда (работоспособность, фрустрированность, стресс и др.).

В английской энциклопедии по безопасности и гигиене труда отмечается, что утомление – это самый сильный фактор среди прочих факторов, способствующих появлению ошибок и несчастных случаев. Обычно под утомлением понимают уменьшение работоспособности, вызванное предшествующей работой, имеющее временный характер. Если оно возникает при умственной деятельности, то говорят об *умственном* утомлении, а если при физической работе – о *физическом* утомлении. Состояние утомления проявляется в изменении физиологических процессов, в снижении производительности труда и технико-экономических показателей, в изменении психического статуса. Утомление может быть физическим (мышечным) или нервно-психическим (центральным). Обе формы утомления сочетаются при тяжелой работе, и их нельзя строго отделить одну от другой. Тяжелая физическая работа приводит в первую очередь к мышечному утомлению, а усиленная умственная или монотонная работа вызывает утомление центрального происхождения. Кроме того, определяют первичное утомление, которое развивается достаточно быстро, в начале рабочей смены и является признаком недостаточного упрочения трудовых навыков; оно преодолимо в процессе работы, в результате чего возникает «второе дыхание» – значительное повышение работоспособности. Вторичное, или медленно развивающееся утомление – собственно утомление, которое возникает примерно спустя 2,5 – 3 часа от начала рабочей смены, а для его снятия необходим отдых. Как показывают физиологические исследования, так называемое медленное утомление, развивающееся под влиянием длительной работы, вызывает нарушение лабильности (гибкости) механизмов центральной нервной регуляции, что ведет к разрушению отдельных навыков, рассеянию внимания и появлению ошибок в ранее хорошо отработанных действиях.

С физиологической стороны развитие утомления свидетельствует о значительном сокращении внутренних резервов организма и переходе на менее выгодные виды режима работы:

- поддержание минутного объема крови за счет учащения сердца вместо увеличения ударного объема;

- двигательные реакции осуществляются с вовлечением большого числа мышечных групп;

- при ослаблении силы сокращения отдельных мышц нарушаются силы и скорость сокращений, устойчивость вегетативных функций, процессы высшей нервной деятельности.

Вследствие этого замедляется темп работы; нарушается точность, ритмичность, координация движений; возрастает физиологическая стоимость работы; изменяется характер протекания психических процессов; снижается сенсорная чувствительность: возрастают абсолютные и дифференциальные пороги; увеличивается время реакции, однако может возрасти скорость ответов с увеличением числа ошибок. Страдает внимание – сужается объем, нарушается переключение, распределение, нарушается сознательный контроль за деятельностью. Затрудняется извлечение информации из долговременной памяти, страдает кратковременная память. Ухудшается эффективность процессов мышления за счет преобладания стереотипных способов, когда требуется принятие новых решений[25]. Утомление выражено и в субъективных переживаниях человека. С разной степени осознанности воспринимается состояние физиологического и психического дискомфорта: потливость, одышка, тремор, нелокализуемые боли, нарушение характеристик внимания, дефекты мышления и памяти, расстройства в сенсорной сфере, ослабление воли. При сильных степенях утомления наблюдаются негативно окрашенные эмоциональные переживания: отвращение к работе, раздражительность, неприязнь к окружающему.

Психологическим выражением утомления выступает усталость. Усталость – психическое явление, переживание, вызываемое утомлением. А.А. Ухтомский [26] писал, что усталость является «чутким натуральным предупредителем о начинающемся утомлении». Последнее определяет у человека защитную реакцию – отказ от деятельности, отдых. Этот сигнал может быть заторможен волевым усилием человека, однако это не снимает утомления и лишь отдаляет его. В состоянии утомления у человека снижается возможность контролировать свое поведение, преодолевать препятствия и сохранять скорость и точность действий. Соответственно появляется беспокойство и неуверенность при совершении любых форм активности. Повышается тревога за последствия своей деятельности и снижается ощущение безопасности.

Еще одно опасное физиологическое состояние – монотония. Название этого состояния говорит о том, что оно является следствием какого-то однообразия. В психологии различают два рода монотонии. Монотония первого рода развивается в результате многократных повторений одних и тех же движений и частых поступлений в одни и те же нервные центры большого

---

[25] Немов Р.С. Общие основы психологии //Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений в 3 кн. Книга 1. М.: ВЛАДОС, 1999.

[26] Ухтомский А.А. Доминанта. СПб: Питер, 2002.

числа сигналов, т. е. от перегрузки информацией (например, выполнение на конвейере большого числа одинаковых операций – сотни и тысячи раз за смену). Монотония второго рода вызывается однообразием восприятия, когда приходится действовать в условиях недостатка новой информации.

Тот и другой вид монотонии, хотя в первом случае она вызывается избытком информации, а во втором – ее недостатком, переживаются примерно одинаково: как какая-то своеобразная тяжело переносимая скука, как какое-то отупление от топтания на месте, что-то вроде дурмана. Но в отличие от обычного утомления, которое снимается продолжительным отдыхом, монотония проходит сразу с изменением условий труда и устранением ее побудителя.

Монотония второго рода особенно тяжело переживается потому, что она порождает тормозное действие, сонливость, и чтобы ее преодолеть, человеку приходится за счет волевых усилий поддерживать необходимый уровень бодрствования. Когда же требуется длительное время подобным образом сохранять высокий уровень внимания, то такая работа превращается в тяжелый и напряженный труд.

Трудности и возможные неудачи в жизнедеятельности при определенных условиях могут привести к возникновению у человека не только психических состояний стресса и тревожности, но и состояния фрустрации. Фрустрация (frustration) означает переживание расстройства планов, уничтожение замыслов, крушение надежд, напрасные ожидания, переживание неудачи, провала. Это указывает на какую-то, в известном смысле слова, травмирующую ситуацию, при которой терпится неудача. Однако фрустрация должна рассматриваться в контексте выносливости по отношению к жизненным трудностям и реакций на эти трудности. Фрустрация характеризуется как сложное эмоционально-мотивационное состояние, выражающееся в деорганизации сознания, деятельности и общения и возникающее в результате продолжительного блокирования целенаправленного поведения объективно непреодолимыми или субъективно так представляемыми трудностями.

Современные исследователи проводят различия между фрустратором и фрустрацией – внешней причиной и ее воздействием на личность. Во фрустрирующей ситуации принято различать *фрустратор*, *фрустрационную ситуацию* и *фрустрационную реакцию*. Фрустрация проявляется тогда, когда лично значимый мотив остается неудовлетворенным или его удовлетворение тормозится, а возникшее при этом чувство неудовлетворенности достигает степени выраженности, превышающей «порог терпимости» конкретного человека, и проявляет тенденцию к стабилизации.

Первым исследовал фрустрацию З. Фрейд. К обычным последствиям фрустрации фрейдисты относят: переход личности на более низкий уровень функционирования (фрустрационная регрессия), бегство в мир фантазий и рационализация (например, логическое обоснование непреодолимости того или иного препятствия). Обязательным следствием фрустрации

неофрейдисты считают агрессию. В отечественной психологии фрустрация рассматривается как один из видов психических состояний, выражающихся в характерных особенностях переживаний жизненных трудностей (К.Д. Шафранская) и состояния неудовлетворенности (Н.Д. Левитов).

Можно выделить состояния, типичные реакции, проявляющиеся у людей при воздействии фрустраторов, т.е. препятствий, раздражителей, ситуаций, вызывающих фрустрацию. Типичными реакциями на воздействие фрустраторов являются агрессия, фиксация, отступление и замещение, аутизм, регрессия, депрессия и др.

Если у человека часто повторяются фрустрации, то его личность может приобрести деформационные черты: агрессивность, завистливость, озлобленность (при фрустрациях в форме агрессии) или утрату делового оптимизма и нерешительность (при «автоагрессии»), вялость, безразличие, безынициативность (при депрессии); ригидность (при фиксации) и т. д. Частный же выход из состояния фрустрации путем перемены деятельности приводит к утрате настойчивости, трудолюбия, усидчивости, организованности, целенаправленности.

В состоянии фрустрации человек нередко теряет сознательный контроль над своими действиями, и его активность приобретает импульсивный характер. *Импульсивность* – особенность поведения человека, заключающаяся в склонности действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций. Импульсивный человек не обдумывает свои поступки, не взвешивает все «за» и «против», он быстро и непосредственно реагирует и нередко столь же быстро раскаивается в своих действиях. У взрослых людей импульсивность наблюдается при большом утомлении, аффекте или некоторых заболеваниях нервной системы [27]. Появление импульсивного поведения повышает вероятность ошибки и увеличивает опасные условия для деятельности личности.

К счастью, не все ошибки человека кончаются печально. Но даже при благоприятных исходах они оставляют глубокий след в его памяти, который порой делает его предрасположенным к совершению повторных ошибок и попаданию снова в несчастные случаи.

Следующим состоянием, провоцирующим увеличение опасности поведения и ситуации, является агрессия. Агрессия – (от лат. aggredi – нападать) индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба, либо на уничтожение другого человека или группы людей. Часто агрессия возникает как реакция субъекта на фрустрацию и сопровождается эмоциональными состояниями гнева, враждебности, ненависти.

Агрессия – мотивационное поведение, которое наносит вред объектам атаки-нападения или же физический ущерб другим индивидуумам, вызывающий у них депрессию, психодискомфорт, неуютность,

---

[27] Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякрва. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2006.

напряженность, страх, боязнь, состояние подавленности, аномальные психопереживания. В психологии выделяют следующие виды агрессии.

Физическая агрессия (атака, нападение) – когда используется физическая сила против другого объекта или субъекта.

Речевая агрессия – когда выражаются отрицательные чувства, эмоции через коммуникативную форму (конфликт, ссора, крик, вербальная перепалка), а также через содержание вербально-эмотивных реакций (угроза, инвективы, остракизмы, вербальная ругань, мат, формы проклятья).

Косвенная агрессия – когда на другого индивидуума направлены непрямые агрессивные действия (инсинуации, насмешки, шутки, ирония).

Инструментальная агрессия – приемы, ориентированные на изменение окружающей среды с целью достижения какой-либо утилитарной задачи.

Враждебная агрессия – акция непосредственного причинения вреда объекту самой агрессии.

Аутоагрессия – аутообвинение, аутоуничтожение, самопринижение (своих достоинств, качеств личности), как крайняя форма акции самоубийства, причинении самому себе телесных травм, повреждений.

Агрессивные поведенческие акты выступают одной из форм реагирования на дифференциальные неблагоприятные, отрицательные в психическом и физическом плане ситуации, жизненные обстоятельства, вызывающие в психике личности депрессию, стресс, фрустрации, аберрационные психосостояния. Агрессивные поведенческие акты часто бывают одним из функциональных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности, чувства собственной ценности, значимости. Агрессия выступает механизмом контроля субъекта над обстоятельствами, окружающими его индивидами. Таким образом, агрессивные акты могут являться способом самореализации, самоутверждаемости, помогающим оказывать психологическое воздействие на другого индивидуума с целью подавить его волевые стимулы, деструктировать поведение.

Агрессия – прямой путь для нарушения стабильности и спокойствия, повышения ощущения опасности. В формировании самоконтроля над агрессивностью и сдерживании агрессивных актов большую роль играет развитие психологических процессов, эмпатии, идентификации, лежащих в основе способности субъекта к пониманию другого человека как уникальной ценности и сопереживания ему. Основоположником теории агрессивности является Зигмунд Фрейд. Он считал, что агрессивное поведение по своей природе инстинктивное и неизбежно. В человеке существует два наиболее мощных инстинкта: сексуальный (либидо) и инстинкт влечения к смерти (танатос). Энергия первого типа направлена на упрочнение, сохранение и воспроизведение жизни. Энергия же второго типа направлена на разрушение и прекращение жизни. З. Фрейд утверждал, что все человеческое поведение является результатом сложного взаимодействия этих инстинктов, и между ними существует постоянное напряжение. Ввиду того, что существует острый конфликт между сохранением жизни (эросом) и ее разрушением (танатосом), другие механизмы (смещение) служат цели направлять энергию

танатоса вовне, в направлении от «Я». А если энергия танатоса не будет обращена вовне, то это вскоре приведет к разрушению самого индивидуума.

Таким образом, танатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других. По мнению Д. Долларда[28]. уменьшить вероятность появления опасных действий может внешнее проявление эмоций, сопровождающих агрессию. В этой теории агрессивное поведение рассматривается как ситуативный, а не эволюционный процесс. Основные положения этой теории звучат так: агрессия всегда является результатом фрустрации, степень ожидаемого субъектом удовлетворения от будущего достижения цели, т.е. чем в большей степени субъект предвкушает удовольствие, чем сильнее препятствие и чем большее количество реакций блокируется, тем сильнее будет толчок к агрессивному поведению. А если фрустрации следуют одна за другой, то их сила может быть совокупной и это может вызвать агрессивную реакцию большей силы. Когда выяснилось, что индивидуумы не всегда реагируют агрессией на фрустрацию, Д. Доллард пришел к выводу, что подобное поведение не проявляется в момент фрустрации, прежде всего из-за угрозы наказания. В этом случае происходит «смещение», в результате которого агрессивные действия направляются на другого человека, нападение на которого ассоциируется с наименьшим наказанием. Таким образом, человек, которого удерживает от агрессивности против фрустратора сильный страх наказания, прибегает к смещению своих наладок, направляя на внешние мишени – других лиц. Формирование безопасности предполагает снятие агрессивных симптомов и замещение их формами активности, разряжающими напряжение способом, не приносящим серьезного ущерба (оскорбление, агрессивные фантазии, удар по столу кулаком – акты агрессии, которые снижают уровень побуждения к последующей более сильной агрессии). Другим состоянием, сопровождающим утомление, стресс, фрустрацию, является депрессия. Депрессия – состояние, согласно профессиональной терминологии, характеризующееся мрачным настроением, подавленностью или печалью, что может быть (однако не всегда) выражением плохого здоровья. Исследования М. Селигмана[29] и его коллег позволили установить психологическое содержание депрессии как «усвоенной беспомощности». В оригинальных экспериментах Селигман показал, что в тех случаях, когда собака многократно подвергается воздействию разряда электрического тока и не может его предотвратить, она, в конце концов, смиряется с неизбежностью ударов тока и начинает воспринимать их пассивно. По мнению Селигмана, собака усваивает, что не существует адаптивного ответа на разряд электрического тока, что она не может сделать ничего, чтобы избежать его, и, таким образом, научается пассивности и беспомощности. Возникшая в результате этой реакции поведенческая апатия приобретает патологический характер тогда, когда она генерализуется и препятствует

[28] Психология человеческой агрессивности. Хрестоматия. Минск, 1998.
[29] Селигман М. Новая позитивная психология». М.: София, 2006.

любому процессу научения, направленному на изменение окружающей среды и контроль над нею. Селигман рассматривает феномен «усвоенной беспомощности», наблюдаемый у животных в результате многократного повторения неотвратимых разрядов электрического тока, как аналог реактивной депрессии у человека.

Ситуации, вызывающие депрессию, имеют одну общую черту – они воспринимаются индивидом как ситуации, над которыми он не может установить свой контроль, особенно над теми их аспектами, которые наиболее значимы для него. Это приводит к повышенной тревоге, дезориентации и страху. Четко выражено субъективное ощущение опасности, которую невозможно предотвратить. Вредоносное событие порождает у индивида страх, который выражается в панических, дезадаптивных реакциях. При многократном повторении ситуации организм усваивает, что мотивированные страхом реакции дезадаптивны. По мере накопления негативного опыта у индивида возникает чувство беспомощности и депрессивные переживания. Депрессивный человек пытается устранить неблагоприятную ситуацию при помощи жалоб и просьб.

В основе такой редукции адаптивного поведения лежат три фактора.

Первый фактор. Ограниченность репертуара доступных реакций в конкретной ситуации. Так, например, в депрессии одним из таких ограничителей является эмоция гнева. Поскольку гнев обычно направлен на другого человека, то вероятность того, что объект гнева обеспечит положительное подкрепление субъекту, выражающему гнев, крайне мала. Кроме того, проявление гнева наказуемо, и, для того чтобы избежать *наказания,* человек может подавлять свой гнев. При этом вместе с гневными реакциями могут быть подавлены и потенциально адаптивные реакции, что ведет к ограничению репертуара действий, которые могли бы вызвать положительное подкрепление.

Второй фактор. Непоследовательность поощрения и наказания. Индивид теряет способность понимать закономерности подкрепления. Если родители или воспитатели применяют методы поощрения и наказания непоследовательно, у ребенка может возникнуть чувство растерянности, замешательства и в результате – чувство безнадежности и беспомощности, которое, согласно многим теориям, является компонентом депрессивного синдрома.

Третий фактор. Изменения в окружающей среде. Если окружающая среда, особенно социальное окружение человека, изменяется таким образом, что реакции, прежде получавшие положительное подкрепление, больше не подкрепляются, эти реакции постепенно исчезают из поведенческого репертуара индивида.

Особым психическим состоянием, развивающимся под влиянием чрезвычайных условий и ситуаций любой деятельности, является стресс. Термином «стресс» объединяют большой круг явлений, связанных с зарождением, проявлениями и последствиями экстремальных воздействий внешней среды, конфликтами, сложной и ответственной производственной

задачей, опасной ситуацией. Стресс – состояние психического напряжения, возникающее в процессе деятельности в наиболее сложных и трудных условиях. Возникновение стресса определяется, прежде всего, воздействием на человека экстремальных факторов, связанных с особенностями содержания, условий и организации деятельности. Стресс может возникнуть в тех случаях, когда внешняя ситуация воспринимается индивидом как предъявление требований, превышающих его возможности.

Наука по-разному объясняет возникновение стресса. Наиболее популярной является теория стресса как «неспецифического адаптационного синдрома», предложенная *Г. Селье*[30]. Исходя из этой теории, механизм возникновения стресса объясняется следующим образом. Все биологические организмы имеют жизненно важный врожденный механизм поддержания внутреннего равновесия и баланса. Неблагоприятные, значительные по силе и продолжительности внешние и внутренние воздействия (стрессоры) могут нарушить это равновесие. Организм реагирует на это защитно-приспособительной реакцией повышенного возбуждения. С помощью этого возбуждения организм пытается приспособиться к раздражителю. Это неспецифичное для организма возбуждение и является состоянием стресса. Если раздражитель не исчезает, стресс усиливается, развивается, вызывая в организме целый ряд особых изменений. Устойчивое и длительное переживание тревоги сопровождают соответствующие признаки: отсутствие аппетита, нарушение сна, головные боли, общая раздражительность, чувство страха, пассивность поведения. Все это показатели нервно-психической перегрузки, приводящей к стрессу. В ответ организм пытается защититься от стресса, предупредить его или подавить. Однако возможности организма не безграничны и при сильном стрессовом воздействии быстро истощаются. Это может привести к заболеванию, и даже смерти человека.

Стресс имеет физиологические, психологические, личностные и медицинские признаки. Кроме этого, любой стресс обязательно включает высокое эмоциональное напряжение.

Физиологические признаки. Учащенное дыхание, частый пульс, покраснение или побледнение кожи лица, увеличение адреналина в крови, потение.

Психологические признаки. Изменение динамики психических функций. Чаще всего: замедление мыслительных операций, рассеивание внимания, ослабление функции памяти, уменьшение сенсорной чувствительности, торможение процесса принятия решения.

Личностные признаки. Чаще всего: полное подавление воли, снижение самоконтроля, пассивность и стереотипность поведения, неспособность к творческим решениям, повышенная внушаемость, страх, тревожность, немотивированное беспокойство.

Медицинские признаки. Повышенная нервозность, наличие истерических реакций, обмороки, аффекты, головные боли, бессонница.

---

[30] Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М.: Медгиз, 1960.

Стрессовое состояние проявляется практически во всех сторонах личности: познавательной и волевой деятельности, мотивах, особенностях характера и направленности. В стрессе отражается, прежде всего, система взаимоотношений личности с миром. Это в большей степени продукт нашего опыта, образа мыслей и оценки ситуации, собственных возможностей, степени обученности способам поведения, их адекватному выбору. Стресс – неотъемлемая часть жизни: представления о ней и собственные стрессовые переживания – важный компонент личного опыта любого человека. Этим объясняется то, почему условия возникновения и характер проявления стресса у одного человека не являются обязательно теми же для другого.

При стрессе происходят, как было уже сказано, психические нарушения. В психологии широко используется описание психологических эффектов стресса, предложенное американским ученым *Р. Лазарусом*[31]. Когда на человека воздействует какой-то раздражитель, то формируется оценка ситуации как угрожающей. Степень этой угрозы у каждого своя, но в любом случае она вызывает негативные эмоции. Осознание угрозы и наличие отрицательных эмоций «толкают» человека на ликвидацию беспокоящего раздражителя. Он стремится бороться с мешающим фактором, уничтожить его, или «уйти» от него в сторону. На это личность направляет все свои силы. Если ситуация не разрешается, а силы для борьбы кончаются, то это может вызвать невроз и ряд необратимых нарушений в организме человека. Наличие осознанной угрозы – это основной стрессовый фактор человека. Человек может ощущать угрозу своему здоровью, жизни, материальному благополучию, социальному положению, самолюбию, своим близким и т.д. Поскольку в одних и тех же ситуациях люди «видят» угрозу разной степени, то и стресс, и его степень у каждого своя.

Возникшая угроза вызывает в ответ защитную деятельность. У личности активизируются психологические защитные механизмы, прошлый опыт, способности. В зависимости от отношения человека к угрожающему фактору, от интеллектуальных возможностей его оценки, формируется мотивация на преодоление трудности, или ее избегание. С психологической точки зрения состояние стресса включает специфическую форму отражения человеком экстремальной ситуации и модель поведения, как ответную реакцию на это отражение.

Некоторые ученые считают, что стресс – это своего рода защитный адаптационный механизм. С помощью этого состояния человек получает эмоциональную разрядку, в результате которой находит выход эмоциональная энергия, и, таким образом, снимается избыточное напряжение личности. Специфические формы протекания стресса настолько разнообразны, что вопрос об их классификации поднимался многократно и до сих пор не нашел окончательного решения.

Р. Лазарус предложил различать физиологический и психологический виды стресса. Они отличаются друг от друга по особенностям

[31] Lazarus, R.S. Emotion and Adaptation. New York: Oxford University Press, 1991.

воздействующего стимула, механизму возникновения и характеру ответной реакции. Физиологический стресс возникает в условиях воздействия физических (например, недостаток кислорода, холод, голод и т.п.) стрессоров на физиологические системы или первичные потребности. Ответные реакции на данный стресс отличаются высокой стереотипностью, шаблонностью. В отличие от физиологического психологический стресс возникает под воздействием социально-психологических факторов (например, межличностных отношений, конфликтов, информации, особенностей личности и т.п.). Эти психологические факторы обусловливают и специфику ответных реакций. При психологическом стрессе они индивидуальны и не всегда могут быть предсказаны.

На основе подхода Р. Лазаруса и современных исследований М.И. Станкин [32] расширил данную классификацию: в зависимости от вида воздействия на человека физиологический стресс (на боль, холод, голод, недостаток воздуха) или психологический стресс (результат злости, обиды, зависти, испуга) может быть острым или принимать хронический характер. Психологический стресс, в свою очередь, делится на информационный (в условиях огромного количества информации, которую надо переработать) и эмоциональный (в условиях слишком сильных эмоций).

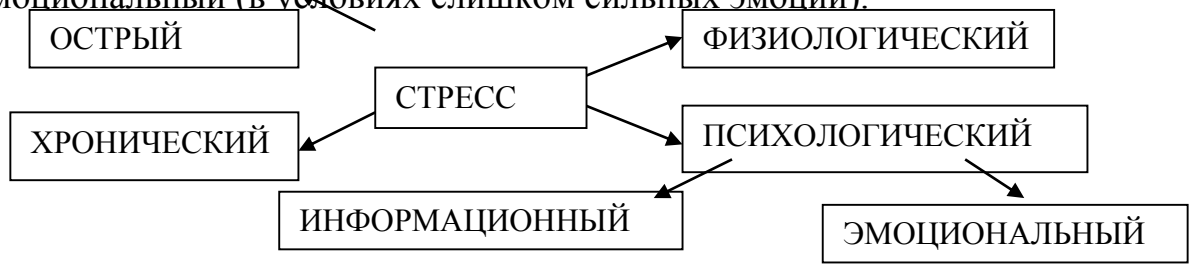


Схема 7. Виды стресса

Люди в равной мере страдают от стресса, вызванного как постоянной чрезмерной перегрузкой, так и отсутствием стоящего дела. Примером могут служить многочисленные факты резкого ухудшения здоровья людей, которые в течение длительного времени вели активный образ жизни, но затем в силу определенных причин (например, уход на пенсию) были вынуждены резко изменить сложившийся жизненный уклад. Они уже привыкли к стремительному темпу жизни, полной волнений и риска, и, оказавшись «не у дел», теряют смысл своего существования. Последнее неизбежно приводит к хроническому стрессу.

Существуют также и наиболее общие – личностные различия предрасположенности к стрессу. В этом плане наибольшую популярность приобрело предложенное М. Фридманом[33] разделение людей на типы А и Б. Представители этих типов различаются, прежде всего, отношением к стрессорам, формой и мерой активности эмоционального и поведенческого реагирования на стресс.

---

[32] Станкин М.И. Психология управления. М.: ИНФРА-М, 2000.

[33] Friedman M., Rosenman n.F. Type A Behavior and Your Heart. N.Y.: Knopf, 1974.

Люди типа А склонны быстро возмущаться по любому поводу, активно реагировать на ситуацию. Они постоянно нервничают, часто переоценивают трудности ситуации, пытаются сделать «как можно больше дел за все меньшее время», нетерпеливы, находятся в постоянном напряжении, редко расслабляются. Им присуща упорная борьба за достижение цели, несмотря на поражения, стремление доминировать в коллективе, пунктуальность, склонность к соперничеству; быстрая и отрывистая речь с выделением слов и выражений, энергичные жесты, такие люди быстро ходят и едят. Они склонны к конфликтам. Тип Б характеризуется противоположными особенностями. Они эмоционально устойчивы. Их действия расчетливы и практичны, из категории «семь раз отмерь, один – отрежь». Они не стремятся к первенству. Но вместе с тем берут на себя ответственность в экстремальной ситуации, если «просчитывают» вероятность ее успешного решения более 0,7. Они успешно справляются со стереотипной и монотонной работой.

Итак, имеется целый ряд разных причин, порождающих у личности такие психические состояния, которые непосредственно способствуют уменьшению ее безопасности, как на субъективном, так и объективном уровне.

ТВОРЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

СИМАНОВСКИЙ А.Э.

(Опубликовано в кн.: Байбородова Л.В., Симановский А.Э., Яковлева М.А. Организация работы с одаренными детьми в сельской школе: учебно-методическое пособие. Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2011. 160с.)

1. Понятие «одаренность». Виды одаренности

В конце XIX, начале XX века термин одаренность применяли к людям, имеющим исключительные достижения в каком – то виде деятельности. Как правило, это связывали с высокими интеллектуальными способностями. Поэтому одним из первых, созданных тестов, с помощью которого хотели определять уровень успешности в учебной деятельности, был тест на определение уровня развития интеллекта. Однако уже к 30-м годам XX века стало ясно, что таланты не ограничиваются только интеллектуальной сферой. Поэтому одаренность стали понимать, как способность осуществлять эффективно (с хорошими результатами при минимуме усилий) любую человеческую деятельность. Однако количество человеческих талантов долго еще оставалось предметом теоретических и практических споров.

Единство в понимание содержания способностей появилось после 1972 года, когда государственный отдел образования США представил в официальном докладе конгрессу перечень основных способностей:

- общие интеллектуальные способности;

- конкретные академические способности;

- творческое, или продуктивное мышление;

- лидерские способности;

- художественные и исполнительские искусства;

- психомоторные способности.

Из этого списка новыми для широкой публики были две способности: лидерская и творческая.

Лидерская одаренность предполагает, что человек ею обладающий способен возглавить группу для достижения поставленных перед ней целей, организовать взаимодействие людей в этой группе, создать позитивное

отношение людей к групповым целям и друг к другу. Исследования показали, что лидерскую одаренность определяют целый ряд личностных качеств: интеллект выше среднего, умение принимать решения, гибкость, приспосабляемость, чувство ответственности, уверенность в себе и знание себя, настойчивость, терпимость и терпение в работе с людьми и др.[6].

Мнение ученых о творческом мышлении разошлись – одни считали творчество самостоятельным видом мышления, другие – высшим этапом развития мыслительной способности. Однако к концу 70-х годов все больше психологов склонялось к мысли, что академическая одаренность, заключающаяся в легкости запоминания, сохранения и воспроизведения информации, любознательности и быстром продвижении в учебном материале не может обеспечить также гибкость в оперировании идеями, прогнозирование, усмотрение возможностей. За это отвечает творческая одаренность (Дж. Гилфорд, К. Тейлор и др.). Кроме того, после исследований Д.Б. Богоявленской стало ясно, что творчество также сопровождается совершенно особыми мотивами, связанными с желанием взглянуть на проблемную ситуацию с непривычного ракурса, оригинально (не как все) решить задачу, выходить за пределы установленных требований и стереотипов [2].

Таким образом, мы считаем, что на сегодняшний день есть достаточно оснований считать творчество следствием сочетания нескольких качеств личности:

- мотивации к творческой деятельности, то есть желание быть оригинальным, реализовать свои способности, стараться выполнить действие или операцию способом, альтернативным общепринятому;

- высокого уровня интеллекта, который чаще всего соотносят с хорошей академической успеваемостью, способностью логично мыслить и обладанием обширными знаниями в различных областях науки;

- креативностью, то есть способностью генерировать большое количество идей, связывать семантически далёкие значения, образуя неожиданные для большинства людей, оригинальные ассоциации.

Именно поэтому развитие только одного из перечисленных качеств не ведет к проявлению творчества. Напротив, творческие способности могут маскироваться и сознательно скрываться, если они не поддерживаются окружающими. При этом у ребенка не формируется творческих ценностей и соответственно творческой мотивации. Можно назвать большие исторические периоды развития цивилизации, когда творческое отношение к делу было под официальным запретом. Любое нарушение общепринятых канонов встречало осуждение специалистов и могло привести творческого человека к изгнанию и смерти. Иногда и сегодня в некоторых коллективах

принцип «не высовывайся, будь как все» преобладает над желанием показать себя, свою оригинальность и самобытность.

2. Типы одаренных детей

На проявление творческой одаренности косвенно влияют и другие факторы, так как эффективность любой деятельности зависит от сложного сочетания индивидуально-психологических, когнитивных и социальных факторов. В зависимости от проявления и сочетания различных факторов могут быть разные типы одаренных детей:

- Дети, рано проявившие себя;
- Дети, со скрытыми способностями;
- Дети, с проблемами обучения;
- Дети с физическими недостатками.

Первая категория одарённых – «вундеркинды» обычно рано проявляют себя, имеют высокий уровень интеллекта, сильную творческую мотивацию и креативные способности. Они, при поддержке взрослых, проявляя большую активность, начинают быстро обгонять сверстников по многим параметром.

Вторая категория одаренных детей не стремятся проявлять своих способностей и иногда просто скрывают их, маскируясь под средний уровень. Н.С. Лейтес описывая подобные случаи, отмечал, что подобным детям нужна особая поддержка педагогов, при этом обязательным условием проявления способностей должна стать творческая, свободная психологическая атмосфера в коллективе, где ребенок воспитывается [6].

Третья категория одаренных детей могут иметь большие проблемы в обучении или из-за своего медлительного темперамента, или из-за нежелания заниматься вопросами, им неинтересными. Известно, что в детстве Исаак Ньютон отличался крайней медлительность, а Альберт Энштейн страдал дизграфией и очень плохо учился.

Четвертая категория одаренных детей вообще редко оказываются предметом изучения ученых и практиков, занимающихся развитием способностей и одаренностью. Долгие годы считалось, что задержка развития или умственная отсталость закрывают путь к развитию творческой одаренности. Тем не менее, сегодня уже очевидно, что дети с физическими недостатками также могут найти себя в творчестве, часто компенсируя имеющиеся дефекты успехами в тех видах деятельности, которые им доступны.

3. Развитие творческой одаренности в онтогенезе

В последнее время появляется все больше работ, посвященных анализу связей между творческими способностями и особенностями личностного развития ребенка. Так, по мнению В.И. Тютюнника [8] потребности и способность к творческому труду развивается как минимум с 5 лет. В.С. Юркевич [12] этот возрастной период называет периодом «наивного творчества», а В.Н. Дружинин [4]развитием «первичной» креативности, как общей творческой способности. Интенсивное развитие творческих способностей в этом возрасте, как показывают исследования В.Н. Дружинина, могут приводить к психопатизации и отрыву ребенка от реальности. В младшем школьном возрасте творческие способности у большинства детей снижаются, и только с 13 лет начинает формироваться «специализированная» креативность, связанная согласно мнению В.Н. Дружинина, с определенной сферой человеческой деятельности. При этом, по данным Гилфорда, многие одаренные дети к концу школьного возраста маскируют свои творческие способности, чтобы не стать объектом насмешек и преследования сверстников – подростков и учителей. Творческая одаренность подростков достаточно часто сопровождается либо депрессией, либо напротив, демонстративной истеричностью [4].

Достаточно сложный характер взаимоотношений между внешней средой, креативностью и личностными качествами, с нашей точки зрения, необходимо объяснить, согласовав развитие творческой одаренности с особенностями развития познавательной и мотивационной сферами личности.

Процесс творческого развития мы рассматриваем в виде четырех сменяемых друг друга стадий:

1. «наивное» творчество;

2. первичная нормативность;

3. вторичная нормативность ;

4. «культурное» творчество.

За основу данной периодизации была взята гипотеза В.С. Юркевич о наличии двух видов креативности: «наивной» и «культурной» [12]. «Наивное» творчество, характерное для детей – дошкольников, как правило, не связано с ограничительными условиями и не учитывает законы окружающего мира. Творчество в этом случае означает отрыв от действительности, что ведет к размыванию границы между фантазиями и реальностью. «Культурное» творчество возникает после того, как ребенок начинает учитывать законы и ограничительные условия при создании

творческого продукта. Эти два вида креативности мы дополнили двумя промежуточными этапами, получив, таким образом, четыре этапа развития творческой одаренности:

Этап «наивного» творчества связан с развитием фантазии и воображения ребенка-дошкольника. Согласно данным ряда авторов он наступает в 3-5 лет [1.С. 217]. Кроме того, в это время интенсивно развиваются речевые способности ребенка. Поэтому ребенок достаточно легко экспериментирует со словами и образами. Предметы и объекты окружающего мира, слова и словосочетания служат толчком для разворачивания образов воображения. При этом между воображаемыми ситуациями и реальностью соответствие очень слабое.

Первый этап развития творческой способности реализуется на фоне высокого эгоцентризма, что побуждает ребенка погружаться в нереализованные желания и проявлять в творчестве свое эмоциональное состояние. Поскольку познание мира в этот возрастной период имеет образный характер, образы фантазии могут быть очень яркими и эмоционально насыщенными. Ребенок может, отталкиваясь от реальных отношений достаточно далеко оторваться от реальности. Иногда вся жизнь ребенка начинает протекать в выдуманном им мире, затрудняя адаптацию к реальным ситуациям деятельности. С точки зрения средств творческой деятельности, ребенок ими владеет очень слабо, поэтому часто его творчество имеет довольно примитивный характер. Он не может учесть нескольких логических условий сразу, поэтому легко нарушает логику создания творческого продукта (сложного сюжетного рисунка, рассказа, сказки).

Этап первичной нормативности возникает вследствие стремления подражать взрослым образцам деятельности. Особое внимание дети начинают придавать воспроизведению деталей. Отношения, которые ребенок наблюдает в реальности, становятся для ребенка эталоном для подражания. Многие из этих отношений начинают воспроизводиться в ролевых играх, превращаясь в любимые сюжеты ребенка. В сюжетно-ролевой игре дети начинают стараться соблюдать правила и условия и требуют этого и от других детей Отдельные сюжеты или образы дети готовы воспроизводить снова и снова. По-видимому, дети таким способом стремятся стабилизировать картину окружающего их мира, сделать его предсказуемым и менее пугающим. Не случайно старший дошкольный возраст многие детские психиатры называют периодом страхов [5], которые возникают как естественная реакция на познание реального мира, мало предсказуемого и насыщенного событиями, не зависящих от воли и желаний ребенка. Стремление учесть ограничительные условия деятельности влияет на снижение творческой продуктивности, а желание во всех деталях подражать взрослому резко снижает оригинальность продуктов детской деятельности.

Интересен подмеченный многими психологами факт: чем выше интеллектуальное развитие ребенка, тем раньше наступает период снижения творческой продуктивности, и напротив, чем ниже интеллектуальное развитие ребенка, тем в более позднем возрасте наступает период первичной нормативности. Так, согласно нашим наблюдениям у детей с задержкой психического развития стремление точно копировать образцы взрослой деятельности возникают только во втором – третьем классе школы, тогда как у детей с нормальным развитием этот период наступает в 5,5 – 6 лет.

Наиболее характерными чертами характера в этот период становятся консерватизм и стереотипный тип мышления. При этом ребенок стремиться стабилизировать существующие у него представления о мире и поэтому старается найти для всего простые причинно-следственные объяснения. Иные объяснения, которые не вписываются в понятную для ребенка картину мира, активно отвергаются. На этом уровне развития у ребенка возникает особое отношение к средствам творческой деятельности: они, как писал Л.С. Выготский «освещены вниманием взрослого», поэтому ребенок старается их использовать точно так, как это делает взрослый.

Этап вторичной нормативности возникает из-за необходимости переносить приобретенные навыки и умения в другие ситуации деятельности с другими условиями. При этом дети вынуждены приспосабливать привычные действия к новым условиям, меняя в них отдельные операции и детали. Ориентиром при этом для них остается взрослый, его стиль и манера действия. У ребенка появляется обобщенное восприятие взрослого, он меньше начинает уделять внимание деталям, и больше общему отношению взрослого к выполняемым действиям. При этом многие дети начинают идентифицировать себя с личностью значимого для них взрослого, образца для подражания. Достаточно важным для периода вторичной нормативности является развитие нравственного сознания, когда ребенок понимает конвенциальный характер многих норм и правил. Он начинает к ним относиться достаточно критично, порождая целый спектр отношений: от отрицания и нигилизма до признания их необходимости и полезности. Творчество при этом может проявляться в разных формах: от попыток полного отказа от условностей социальной среды, до изменения одного - двух условий привычного образа мира. Примером такого изменения могут служить размеры персонажа – превращение обычного мальчика в очень маленького и, наоборот, в человека огромных размеров.

Этап культурного творчества наступает, как правило, уже в подростковом возрасте. Подросток при этом освобождается от идентификации с личностью взрослого-образца для подражания. Этому способствует возникновение устойчивой картины мира и формирование общей методологической и теоретической культуры, которая позволяет лучше предвидеть и предсказывать события. Творчеству способствует также

овладение приемами и средствами творческой деятельности, знание технологии творчества. Методологическая культура проявляется у подростков в форме рефлексии и стремлении осмыслить свои возможности и творческий потенциал ситуаций деятельности. Благодаря рефлексии у человека формируется свой собственный стиль деятельности и свои критерии её эффективности. Эти критерии зачастую заставляют человека проявлять «сверхнормативную» активности, мотивируя творческий, «свой», оригинальный подход к делу. Таким образом, культурное творчество не есть самоцель, а является способом выразить свою индивидуальность и неповторимость в реализуемой деятельности, независимо от её содержания.

4. Принципы организации педагогической деятельности, направленной на развитие творческой одаренности ребенка

Центральным является **принцип создания рефлексивной среды.**

1. Понятие «рефлексивная среда» было введено А.В. Растянниковым, С.Ю. Степановым и Д.В. Ушаковым [7]. Среда, стимулирующая рефлексию, включает:

- Создание проблемно – конфликтных ситуаций, для активизации мышления;

- в деятельности - установку на кооперирование, а не на конкуренцию;

- в общении – установление отношений, подразумевающих доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта другого для себя, желание понять разные точки зрения на проблему.

Благодаря рефлексии учащийся может выбрать задание, соответствующее его способностям. Следовательно, развитая рефлексия предполагает хорошее знание самого себя, своих реальных и потенциальных возможностей, при сохранении общей веры в себя.

Вместе с тем рефлексивная среда активизирует и рефлексию педагога, позволяя ему более гибко ориентироваться в ситуации, прогнозировать и планировать дальнейшую деятельность.

Первый принцип дополняется следующими принципами:

Принцип организации эвристической среды

Этот принцип означает, что в социальном окружении ребенка преобладают творческие ценности, ориентирующие его на проявление своей индивидуальности. Т.Б. Гребенюк [3], рассматривая процесс обучения в вузе, считает, что эвристическая среда – это специально создаваемые в

педагогическом процессе ситуации, обеспечивающие появление потребности у студента в поиске решения профессиональных задач, предложенных преподавателем, а также в самостоятельной постановке профессиональных задач, выявлении проблем. При этом она подчеркивает, что эвристическая среда должна требовать от учащегося не только проявления креативных способностей, но и проявления рефлексивных процессов, регуляции собственной деятельности, самосознания и самоанализа. Эту функцию эвристической среды можно назвать мотивационной, так как она ориентирует людей на поиск творческого решения возникших проблем, что благоприятствует развитию творческой способности, формированию ее как устойчивого качества личности.

Следующая функция эвристической среды – оценочная. По мнению Л.В. Байбородовой и М.И. Рожкова, данный принцип предполагает, что творчество начинает восприниматься и взрослыми и детьми в качестве универсального критерия оценки личности и отношений в коллективе [1]. Эта функция позволяет повысить значимость творческих решений, формируя предпосылки для творческой самореализации личности. Таким образом, эвристический принцип создает условия для поддержки различных инициатив, направленных на самореализацию индивидуальности педагогов и учащихся, способствует возникновению веру ребенка в себя, в свой творческий потенциал, не дает сформироваться «комплексу неудачника».

Третья функция принципа организации эвристической среды – технологическая. Она предполагает, что учащиеся должны усвоить различные способы и приемы выполнения творческой деятельности. Благодаря этому принципу у ребенка формируются необходимые операционные механизмы выполнения творческой деятельности – когнитивные и личностные. В ряде случаев эти механизмы формируются у ребенка спонтанно, благодаря таким механизмам усвоения социального опыта, как идентификация и подражание. В ряде случаев отдельные приемы мыслительной работы следует формировать целенаправленно, в процессе специально организованного обучения.

Принципы свободы выбора и психологической безопасности

Принцип свободы выбора опирается на понимании творчества как способности «выразить свое особое, неповторимое отношение к материалу» [11]. Педагог, давая учащемуся свободу выбора, таким образом дает возможность проявить творческий подход к делу. Однако этот принцип обязательно должен дополняться принципом обеспечения психологической безопасности. Это связано с раскрытой в предыдущей главе зависимости творческой способности от иерархии потребностей личности (А. Маслоу). Только почувствовав себя в безопасности, личность сможет реализовать свою индивидуальность и свое творческое Я. В противном случае она будет

стремиться защититься через единение с группой или более широкой социальной общностью. Единение с группой, как правило, происходит в форме следования групповым нормам и правилам, точного следования принятым канонам, что противоречит творческой самореализации. По мнению В. Франкла, свобода выбора также предполагает право личности на ошибку [9]. Творчество невозможно, если каждая ошибка будет строго наказываться. В этом случае начинает работать мотивационный механизм «избегания неудачи», что приводит к резкому сокращению «зоны поиска» решения и ориентации субъекта на проверенные, но нетворческие решения [10].

Реализуя принцип свободы выбора, необходимо помнить, что дети, пришедшие в 1 класс, еще не умеют сознательно выбирать. Поэтому их необходимо обучать осознанному выбору, предлагая для этого различные альтернативы.

Принцип развивающего дискомфорта

Известный психолог Гордон Олпорт отмечает, что невозможно объяснить природу личного стремления к творчеству, исходя из стремления к состоянию покоя, равновесия. Он пишет: «Отличительной чертой такого стремления является его сопротивление равновесию: речь идет не о снятии, а о создании напряжения» [14]. Это означает, что вовсе не тепличные условия способствуют появлению желания творить. Только сложные ситуации способствуют формированию и закреплению творческих умений, вызывая потребность преодолевать трудности и разбираться в ситуациях высокой степени неопределенности. В. С. Юркевич, предложившая этот принцип для организации творческого процесса обучения, приводит еще один серьезный аргумент в пользу этого принципа. Она считает, что принцип развивающего дискомфорта в обучении позволяет творческим личностям научиться преодолевать жизненные трудности. Эта аргументация согласуется с предлагаемым М. И. Рожковым «социальным закаливанием» личности ученика.

Однако принцип развивающего дискомфорта не должен превращаться в разрушающий дискомфорт. Для этого педагоги и психологи, провоцируя состояние кризиса, должны помочь учащемуся справиться с трудностями, подкрепляя его активное поведение. Постепенно у ребенка накапливается опыт преодоления кризисных ситуаций и закрепляется позиция победителя. Таким образом, развивающий дискомфорт переходит в развивающий комфорт, «который представляет собой ярко выраженные положительные эмоции от трудной, но интересной работы» [13].

Литература

1. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Воспитательный процесс в современной школе. Ярославль: Изд-во ЯГПУ,1997..С.25

2. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. №1. С.144-146

3. Гребенюк Т.Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис… д-ра пед. наук/ ЯГПУ. Ярославль, 2000

4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Спб. 1999.

5. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. Л. 1982.

6. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Академия, 2000,с.76

7. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: ПЕР СЭ, 2002.].

8. Тютюнник В.И. Начальный этап онтогенеза субъекта творческого труда. Автореферат докторской диссертации. М. МГУ. 1994.

9. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.С.229

10. Хекхаузен Х., Мотивация и деятельность. Т.1. М.: Педагогика, 1986.С. 255

11. Шишмаренков В.К. Теория и практика разноуровневого дифференцированного обучения в средней школе: Автореф. дис. …д-ра пед. наук. Челябинск,1997.

12. Юркевич В.С. О «наивной» и «культурной» креативности / Основные современные концепции творчества и одаренности. М. 1997.С.127-142.

13. Юркевич В.С. Развивающий дискомфорт как принцип и метод работы с одаренными детьми/ Одаренные дети: теория и практика. М.-Ярославль, 2001.С.41-51.

14. Allport G. Becoming. Basic Considerations for a Psychology of Personality. New Haven, 1955

НОВООБРАЗОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

ФЕТИСКИН Н.П.

Аннотация. Статья посвящена выделению и обоснованию деструктивных новообразований на уровне форм личностной направленности в подростковой среде с отклоняющимся поведением. Рассмотрены особенности мозаичных форм направленности и действенность девиантных проявлений. В структуре мозаичных личностной направленности выделены следующие девиантные новообразования: искаженное восприятие мира и нравственных смыслов, фрустрация мышления, ангедония, суженое сознание, «плохое» настроение, ложные ценности самовыражения.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, мозаичность направленности, девиантные новообразования, делинквенттность творчества, структура девиантных новообразований, формы девиантных новообразований.

Abstract. The article is devoted to the allocation and justification of destructive tumors on the level of forms of personality orientation in adolescents with deviating behavior. Describes the features of the mosaic forms the focus and effectiveness of deviant behavior. In the mosaic structure of the personal orientation the following deviant neoplasms: a distorted perception of the world and moral meanings, frustration thinking, anhedonia, soienoe consciousness, bad mood, the false values of self-expression.

Key words: deviant behavior, mosaicity orientation, deviant neoplasm, delinquently creativity, the structure of deviant neoplasm, the deviant form tumors.

Направленность личности, являясь её базовой подструктурой, служит своеобразным навигатором психического развития и оказывает определяющее влияние на социопрактику (знания, навыки, умения), познавательные процессы, характер и способности человека. Не случайно по этому поводу отмечается, чтобы узнать человека очень важно понять, к чему он стремится и во имя чего; чего, по его мнению, он не успел ещё добиться и каким образом намерен достичь поставленной перед собой жизненной цели. Все это и определяет направленность личности.

Структура направленности личности, по К.К. Платонову [2], включает формы (убеждения, мировоззрение, идеалы, склонности, интересы, желания влечения) и качества (уровень, широта, интенсивность, устойчивость, действенность [2, с. 121-132].

Учитывая, что психическое развитие в любом возрасте, особенно в подростковом и юношеском, не является статичным и однонаправленным только в сторону позитивно-конструктивных новообразований.

Развитие в подростковом возрасте называют трудным кризисным, переходным. У подростка формируется новое представление о себе самом, появляются новые чувства, переживания, обостряется интерес к личным качествам, становится демонстративным стремление к взрослости,

самостоятельности, независимости, к освобождению от покорности взрослым. Происходит расширение знаний о мире, развитие мышления. Главным для подростка является уже не то, что происходит «под носом», дома, в школе, но и в широком мире. В юношестве учебные интересы мало-помалу начинают связываться с профессиональными мечтами и идеалами.

Указанные бурные личностные изменения в подростковом возрасте сопровождаются целым рядом девиантных новообразований и прежде всего – на уровне направленности личности. Некоторые авторы характеризуют её мозаичностью [3]. Содержание мозаичной направленности у девиантов выражается в виде деструктивных новообразований в сфере мировоззрения, убеждений, склонностей и интересов. Как известно, мировоззрение представляет собой систему взглядов, представлений и понятий о мире, его закономерностях, об окружающих человека явлениях, природе, обществе и правосознании.

Развитое правосознание предполагает не только осведомленность в мире норм, знание о своих правах и умение их отстаивать, но и, что значительно труднее, принятие на себя обязанностей и ответственности. Обязанности (с психологической стороны) – это представления о действиях, возложенных на человека от имени сообщества и подлежащих безусловному выполнению. Ответственность – это обязанность отдавать мысленный отчет в своих действиях, поведении.

Существенными составляющими правосознания являются, во-первых, специфическая социальная предусмотрительность – способность до совершения поступков мысленно нарисовать (предвидеть) картину их возможных последствий и, во-вторых, умение осуществлять постоянный мысленный контроль за приближением к цели, за уменьшением разницы между замыслом и складывающимися обстоятельствами, результатами действий субъекта активности. По мнению Е.А. Климова [2], человек с развитым положительным моральным и правовым сознанием ведет себя лояльно (в соответствии с моралью и законом) без усилий над собой. И не потому, что помнит и успевает мысленно перебрать в голове моральные заповеди и положения государственных постановлений. Он иначе и не мыслит, и не склонен, и даже не может (т.е. испытывает неодолимые внутренние трудности). Аналогично человек, которому, скажем, «не повезло» с моральным и правовым воспитанием, может искренне, наивно или убежденно, или цинично придерживаться асоциальных, антиобщественных норм: «Красть надо, если все сделал, чтобы не поймали: все так делают» и пр. [2]).

Исходя, из этого нетрудно предложить, что мозаичность направленности личности на уровне правосознания и мировоззрения в целом является доминирующим девиантным новообразованием. В мозаичной направленности особое место занимает искаженное восприятие мира и окружающей реальности.

Правонарушения девиантов, как правило, обусловлены мировоззренческими тупиками, сопровождающихся искажением

нравственных смыслов и целей личности, обликом ложных ценностей. Конфронтация обществу осознается как неудача, несправедливость, лживость ближайшего окружения и как своя социальная особость. Мировоззрение девиантов носит жестко индивидуалистическую ориентацию, исключающей сочувствие, сопереживание и принятие окружающего мира. Находясь во власти эмансипации девианты пытаются организовать свой мир, подчиняющейся по их мнению жесткому закону справедливости, противоположного общепринятому. Мозаичность направленности, как девиантное новообразование, характеризуется размытостью доминирующей личностной цели, разрозненностью интересов и увлечений. Отсутствие «стержня» в структуре направленности девианта выражается в разбросанности и неустойчивости желании и интересов, проявляемых чаще всего в асоциальных формах.

Одной из составляющих мозаичной направленности девиантов выступает бесперспективность и бессмысленность существования, отражающих содержание их биографического кризиса. Бесперспективность выражается в слабой представленности потенциальных связей в мыслительной картине жизни. Прежние цели недостигнуты, а новые цели как-то «не вырисовываются», кажутся недостижимыми или кем-то «перехвачены», «закрыты». Не видит «свет в конце тоннеля»; ему кажется, что некуда стремиться, хотя у него есть и силы, и активность, но он затрудняется в определении своих жизненных программ[5].

Выход из этого мотивационного тупика и актуальной потребности в признании, толкает подростка к совершению асоциальных и антисоциальных актов. Бессмысленность своего существования подростки объясняют невозможностью разрешения своих нравственных проблем, связанных с понятиями справедливости, честности, свободы. Следуя этому, девианты нередко культивируют веру в судьбу, откуда следовал вывод о бессмысленности раздумий о завтрашнем дне, проявляли большой интерес к сиюминутной мистике. Часто они стыдились того, что называли сентиментальностью и, прекрасно сознавая свою отверженность, демонстрировали только те стороны своего характера, которые представлялись им сильными, постоянно путая наглость, жестокость, грубость с силой характера [4].

Указанные компоненты мозаичной направленности становятся одним из условий формирования девиантных убеждений, основанных не столько на мифологической картине мира в виде «складной» сказки. Следует отметить, что противоречивость мозаичной направленности не связана жестко с календарными возрастами. Человек может сам и не отдавать себе отчета в том, что с ним происходит (а становится просто другим – тревожным, подавленным, пассивным, злобным, суетливым).

Специфические особенности мозаично-девиантной направленности в подростково-юношеских группах оказывали существенное влияние на их психоэмоциональную сферу. Большинству девиантов присуща неудовлетворенность собой и всем окружающим. Невозможность

разрешения нравственных проблем протекает либо на фоне уныния, тревожности, раздражительности, либо неадекватным, «защитным» весельем и оптимизмом. По мнению [4] ключом к пониманию многих эпизодов правонарушений является проблема «плохого настроения», которая приобрела особое значение в кризисную эпоху. Недаром в некоторых странах диагноз психопатии близок к понятию криминальности.

Поэтому привычное недовольство собой и окружающими людьми может актуализировать делинквентное поведение. Согласно данных [1,4] у подавляющего большинства правонарушителей (88%) отмечаются психопанические или неврологические черты. В этой связи вызывает интерес гипотеза, рассматривающая юношескую депрессию как эмоциональную реакцию на встречающиеся трудности и невозможность их преодоления при достижении поставленных перед собой целей» [1]. При этом девианты, страдающие психологическими заболеваниями, правонарушения рассматривали как аутопсихотерапию, а психически здоровые девианты правонарушения увязывали с поиском истины, вызванного накопившимися разочарованиями, смысловой безрезультатности и устойчивого негативного фона.

Существенным фактором в доминировании отрицательных эмоций является возникновение длительной тревожной ангедонии. На наш взгляд, ангедония является следствием дефицитарности удовольствий, успешности, признания. Поэтому правонарушения или делинквентные «срывы»» во многом обусловлены плохим настроением девиантных подростков.

Это положение дает основание считать «плохое настроение» одним из девиантных новообразований, помимо мировоззренческих тупиков, приводивших к искажению нравственного смысла и цели личности.

Анализ форм девиантно-поведенческих новообразований показал, что их основу составляют пассивные и активные девиации. К числу пассивных форм поведенческих девиантных новообразований необходимо отнести экстрапунитивную фрустрированность поведения в виде инфантильного отказа от выполнения трудных заданий, сопряжен с непереносимостью трудностей. Данную группу поведенческих новообразований доолняют нигилизм и бесцельное времяпрепровождение. У большинства подростков существует повышенный интерес к жизни улицы, носящий, можно сказать, артистический оттенок. Активную группу девиантно-поведенческих новообразований составляют протестно-оппозиционное поведение, цинизм, мщение, вандализм. Основой этих девиаций является стремление девиантов к бездоказательному отвержению преимуществ правильной жизни или нормативного поведения, а также эгоцентризм, щелевидное сужение сознания, «засоренность» нравственного зрения. Провоцирование указанных девиаций данной группы обусловлено доминированием формальных трех целей семьи и школы: здоровье, учение, послушание. Современные же подростки объясняют свои делинквентные срывы потребностью включенности в контекст мира, но на своих условиях.

Вызывает интерес и такое девиантное новообразование, как включенность девиантов в творческую деятельность. По мнению Ю.А. Скроцкого [4], делинквентность более ярко выражена и сочетается с творческим подходом к другим интересам, особенно к спорту, который является устойчивым увлечением. При интеллектуально-эстетической направленности характерологически наблюдается много сходного с подростками спортивной культуры плюс некоторая склонность к уединению. Делинквентность необычна по форме, часто изощренна. При этом «положительное» творчество, не только не предохраняет от правонарушений, но даже , в ряде случаев, придает им зловещую остроту.

Как уже отмечалось выше в процессе творческой деятельности, младшие подростки проявляли антисоциальный интерес к нелегальному изготовлению холодного оружия, взрывчатых изделий, совершению взрывов и т.п. Данных детей отличала интеллектуально-эстетические способности на фоне мозаичной направленности. Делинквентные, «срывы» обусловлены неспособностью подростков разрешать, противоречия между требованиями внешней реальностью и внутренними потребностями и повышением адреналина [5,с.91-92].

Список литературы

1. Бомба Я. Юношеская депрессия. – Журн.невропатол. и психиатр.,1987.вып.10. С.1501-1503.
2. Климов Е.А. Основы психологии. – М.2003.-с.256
3. Платонов К.К. О системе психологии. – М.,1972. С.121-132.
4. Скроцкин Ю.А. Становление личности и психические отклонения. – СПб., 2009. – 348 с.
5. Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Шепелева С.В. Детско-молодежная девиантология. – Кострома, 2015. – с. 67-95

КАТЕГОРИЯ СОЗНАНИЯ С ПОЗИЦИЙ МЕТАСИСТЕМНОГО ПОДХОДА*

КАРПОВ А.В.

Проблема сознания и, соответственно, тот базовый теоретический конструкт, в котором она репрезентируется на уровне научного исследования (то есть сама категория сознания) обладают, как известно, рядом специфических и даже уникальных особенностей гносеологического плана. Эти особенности, будучи глубоко различными по содержанию, имеют, однако, один так сказать «общий признак» - все они так или иначе затрудняют научное исследование данного феномена, а иногда – и ставят принципиальные преграды на его пути.

Не претендуя, разумеется, на полный охват всех этих особенностей, отметим некоторые – наиболее существенные, на наш взгляд, среди них. И, безусловно, первой является беспрецедентная *сложность* данной проблемы – сложность, которую во всем ее объеме еще предстоит понять. Данная проблема – это своеобразный «научный монстр», к которому часто «страшно» и рискованно даже подступиться. Последнее иногда выступает причиной для формирования у исследователей некоторого аналога состояния «выученной беспомощности»: сложность проблемы слишком велика, шансы на успех слишком малы, а предпринимаемые попытки ее решения не приводят часто к ощутимым результатам. Все это и порождает указанное состояние.

Далее, эта проблема является, безусловно, *комплексной,* междисциплинарной и, по существу, *общенаучной* проблемой. Различные науки, ставя и пытаясь исследовать ее, фиксируют лишь определенный «срез» в ее многомерном содержании. Поэтому лишь взаимодополнение данных ряда наук может служить адекватной основой для ее продуктивного развития.

Третья особенность данной проблемы заключается в ее чрезвычайно *высокой* (быть может, – наиболее высокой среди всех психологических проблем) *значимости,* «степени фундаментальности». Сознание, фактически, «это и есть мы сами» (М.Монтень [19]) – наше «Я», данное самому себе и образующее тем самым субъектность, личностность как таковые. Более «психологичного» и уникального предмета психологического исследования, по-видимому, просто не существует, чем и определяется значимость его изучения в целом.

Еще одна – также специфическая особенность данной проблемы заключается в том, что, как справедливо отмечается в [2], сознание столь же понятно обыденному познанию, сколь оно непонятно познанию научному. В нем совпадают предельная *субъективная* понятность, непосредственность данного феномена с принципиальными трудностями его *объективного,* то

есть собственно научного познания[34]. С этой особенностью тесно связано то, что по отношению к феномену сознания складывается такая гносеологическая ситуация, когда *познаваемое* (то есть сам этот феномен) и познавательные средства – *«познающее»* оказываются не только равнопорядковыми и «равномощными», но и, фактически, *тождественными*. В связи с этим, формулируется известный вопрос о *принципиальной возможности* «познания сознания средствами самого сознания». Оценки возможности такого познания чаще всего носят пессимистический характер, что, например, послужило основой для отнесения данной проблемы к числу так называемых «мировых загадок», которые П. Дюбуа де Раймон представил в своей известной формулировке как «не знаем и *не узнаем».*

Наряду с этим и в определенной мере – «несмотря на это», существует и еще одна особенность данной проблемы. Она – как своеобразный «магнит», вопреки ее сложности, *«притягивает»* к себе внимание наиболее выдающихся ученых (и не только психологов), заставляя их – причем, обычно на завершающих этапах их научной деятельности, уже после сделанных ими крупнейших открытий в самых различных областях науки обращаться к ней (И.П. Павлов, Д. Экклс, Ф. Крик, К. Прибрам и др).

Констатируя все эти особенности проблемы сознания и отдавая полный отчет в ее беспрецедентной сложности, мы считаем возможным обратить внимание и на еще одну – также характерную ее черту. Она заключается в том, что данная проблема так сказать *очень «сензитивна»* к тем или иным – действительно, крупным открытиям и достижениям, представая с их позиций в новом свете (например, известно, какое влияние на способ понимания сознания оказало открытие голограммы, приведшее к так называемой «голографической метафоре» исследования сознания (К. Прибрам [24]). Причем, и это также характерно для данной проблемы, отнюдь не всегда эти достижения упрощают ее, а напротив, часто вскрывают ее еще бóльшую сложность и глубину.

Вместе с тем, все же общий «вектор» такого развития носит позитивный характер. В этой связи можно, например, отметить те поистине парадигмальные сдвиги, которыми сопровождалась экспликация данной проблемы после исследований функций ретикулярной формации мозга [20]; после ее разработки с позиций системного подхода и развития «системной психофизиологии» [1, 34]; после ряда открытий, сделанных в современном метакогнитивизме [38, 40, 41] и др. Именно эта особенность - сензитивность проблемы сознания к новым подходам позволяет допустить, что и иные, пока не реализованные по отношению к ней гносеологические средства, также могут привести к определенным результатам и определенному прогрессу в ее разработке. В связи с этим, можно предположить, что конструктивная разработка данной проблемы, возможна, в частности, и с позиций

[34] В этой связи уместно вспомнить известную мысль А. Эйнштейна о том, что «самое непонятное в мире то, что он понятен». С еще большей степенью очевидности можно констатировать: самое непонятное во *внутреннем* мире (то есть в «мире сознания») то, что он понятен.

предложенного нами варианта принципа системности – с позиций *метасистемного подхода* [13, 14]. Именно это и составляет основную цель данной статьи.

Содержание метасистемного подхода и его специфика при реализации собственно психологических исследований были неоднократно и достаточно подробно раскрыты в наших предыдущих работах [13, 14, 15], что освобождает от необходимости останавливаться на его подробной характеристике в данной статье. Вместе с тем, некоторые – наиболее принципиальные и непосредственно относящиеся к ее основной цели положения данного подхода все же необходимо напомнить.

Исходным моментом, своеобразным «импульсом» для разработки данного подхода явилась та ситуация которая сложилась в настоящее время в области «системных исследований» и которая характеризуется как известно, явным снижением интенсивности такого рода исследований и даже – определенным скепсисом в отношении эвристических возможностей самого системного подхода. В работе [13] показано, что в основе данной ситуации лежат две группы причин. Первая связана с недостатками его *применения,* с недостаточной методологической культурой исследований. Вторая связана с причинами более имплицитного, но одновременно – и более принципиального характера: с недостатками *самого́* системного подхода. В свою очередь, эти причины обусловлены тем, что системный подход в его современном виде не является «полностью сформировавшимся» и «окончательно развившимся». Напротив, значительно более конструктивным является его трактовка как *развивающегося* принципа, подхода. В силу этого, многие недостатки, проявившиеся в ходе его реализации, должны быть поняты не как порожденные его атрибутивными ограничениями, а как обусловленные недостаточным уровнем его собственного развития.

В связи со сделанным заключением, необходимо сформулировать проблему, которая является основной и критически значимой для методологической рефлексии принципа системности, а также для определения перспектив его дальнейшего развития. Может ли быть развит и усовершенствован сам системный подход (а не только способы его применения) по отношению к тому виду, в котором он представлен сейчас? Если да, то, как именно? Содержатся ли в нем самом определенные внутренние предпосылки и условия для его дальнейшего развития?

Показательно, что именно к этим – наиболее острым и принципиальным вопросам, так или иначе, приводят наиболее серьезные современные попытки развития системного подхода. Это, в частности, введение понятия «полисистемности» (Д.Н. Завалишина [8]; обоснование и развитие «межсистемного подхода» (Ю.Я. Голиков, А.Н. Костин [6]); комплексное методологическое развитие базовых положений системного подхода в работах В.А. Барабанщикова [3], В.Н. Садовского [27] , Э.Г. Юдина [35]; разработка так называемых «синергетических версий» системного подхода (Г. Хакен, И. Пригожин [24, 31]) и др.

Вместе с тем, последовательная и все более полная реализация системного подхода (в том числе – и в его «неклассических» вариантах) по отношению к собственно психологической проблематике рельефно указывает на то, что в настоящее время он нуждается не в «косметической коррекции», а в переосмыслении некоторых его базовых положений, в их дальнейшем развитии. Об этом, в частности, свидетельствуют две принципиальные теоретические трудности, к которым привело сегодня развитие системного подхода и преодоление которых может служить конкретными направлениями его дальнейшего развития и даже – своеобразной «подсказкой», как именно это развитие должно осуществляться.

1. Первая из них составляет довольно своеобразный феномен, который можно обозначить как «парадокс высшего уровня организации систем» Его суть заключается в следующем. С одной стороны, высший уровень в иерархической организации любой системы, находясь внутри нее, но, не исчерпывая ее содержание (по определению), является тем самым *частью* этой системы. Это – важнейшая, решающая, доминирующая и пр., но все же именно часть системы. Она осуществляет координирующие, организующие и управляющие функции по отношению к остальным частям системы.

С другой стороны, любая система (в особенности – сложная) может быть эффективно организована лишь в том случае, если ее «координирующий и управляющий» центр имеет в качестве объекта своего управления не какую-либо часть системы, а *всю* ее, *все* ее содержание – в том числе, разумеется, и все уровни, включая и высший. Тем самым складывается внутренне противоречивая ситуация, при которой высший уровень системы должен входить в ее состав, но одновременно – быть как бы «за» и «вне» этого состава, точнее – «над» ним. Это, впрочем, достаточно давняя и традиционная трудность, попытки преодоления которой приводят, например, к выделению в той или иной системе некоторой «управляющей суперсистемы» (которая, однако, сама нуждается в «верховном» управлении»), в результате чего возникает типичная ситуация «дурной бесконечности». В психологии эта же трудность является, в конечном итоге, главной причиной «метафоры гомункулуса».

На наш взгляд, наиболее естественным, хотя и достаточно радикальным способом снятия указанного парадокса может быть предположение, согласно которому в содержании системы может существовать такой уровень, который *одновременно* является и ее *собственным* уровнем, и уровнем, выходящим за ее пределы (метауровнем), то есть в определенном смысле – локализованным *вне* ее[35].

2. Вторая трудность (а одновременно - и своеобразная «подсказка» для возможного направления развития системного подхода) заключается в

[35] Несмотря на то, что это заключение с формально-логической точки зрения представляется, на первый взгляд, внутренне противоречивым, не будем, однако торопиться с оценками его корректности, помня, например, о той огромной роли, которую сыграло в развитии психологии еще более «противоречивое и парадоксальное» понятия опережающего отражения.

сложности и противоречивости содержания одного из ключевых «системных понятий» – понятия *метасистемного уровня* организации. Уже в ранних работах по общей теории систем (Л. фон Берталанффи) происходит дифференциация данного уровня от иных уровней и указывается, что метасистемный уровень является не только высшим, но и принципиально «открытым» (цит. по [26]). Это, в частности, означает, что через него система взаимодействует с иными системами и развивается в таком взаимодействии.

Вместе с тем, приходится констатировать, что понятию метасистемного уровня явно «не повезло» в плане внимания к нему со стороны исследователей и, соответственно, - в плане его изученности. Этому, конечно, в значительной степени способствовала и сложность, противоречивость, а в чем-то – даже парадоксальность данного уровня. Причем, эта противоречивость и двойственность заложена даже в самой этимологии понятия «метасистемный»: она указывает на то, что некая сущность (в данном случае – уровень) *и* принадлежит системе, *и* лежит вне ее. Но тогда возникает вопрос, где же «на самом деле» локализуется данный уровень? Обычно принимается второй из указанных вариантов, причем – в упрощенной форме, когда понятием метасистемности обозначается сам *факт включенности* той или иной системы в иные системы более высоких порядков, а также ее взаимодействия с ними. Такая, повторяем, - упрощенная трактовка не исчерпывает собой всей специфики понятия метасистемного уровня и тем более – никак не объясняет его, а фиксирует лишь тривиальный факт взаимодействия системы и метасистемы. На наш взгляд, для того, чтобы более адекватно и конструктивно раскрыть его специфику, необходимо допустить, что метасистемный уровень может локализоваться внутри самой системы. Он, по-видимому, вообще имеет двойную локализацию – и вне, и внутри системы, в связи с чем формы, механизмы и способы его существования также могут быть принципиально гетерогенными.

Таким образом, все сказанное свидетельствует о важной, но пока явно недостаточно осмысленной роли, которая может принадлежать в развитии системного подхода понятию метасистемного уровня организации. Более того, оно остается и одним из самых противоречивых, непонятных и отчасти – даже парадоксальных. Эта парадоксальность связана, прежде всего, с тем, что метасистемный уровень, рассматриваясь как принадлежащий той или иной системе и, более того, трактуясь как *ее* «высший и ведущий» уровень (по определению), обычно не включается в состав и содержание этой системы, а локализуется *вне ее* – в плане ее взаимодействий с более общими целостностями – метасистемами. Исторически сложившиеся, традиционно закрепившиеся и ставшие аксиоматическими представления в данной области предпочитают «не замечать» (для сохранения концептуального комфорта) эту противоречивость и парадоксальность понятия метасистемного уровня. Вместе с тем, как показывает проведенный выше анализ, эти представления не только могут, но и должны быть существенно уточнены, а частично – и скорректированы. Без такой коррекции вряд ли возможно развитие самого системного подхода в целом.

По-нашему мнению, для того, чтобы преодолеть сформулированные выше – действительно, принципиальные трудности, необходимо попытаться дать ответ на следующий вопрос. Является ли положение о том, что метасистемный уровень локализуется только *вне* самой системы, общим и универсальным для всех типов реально существующих систем? Или же такая – «экстрасистемная» локализация – является, хотя и наиболее типичной и распространенной, но все же *частной*, а не *общей* закономерностью организации систем?

Очевидно, что в случае позитивного ответа на данный вопрос надо будет признать возможность включения метасистемного уровня в структуру и содержания самих систем, то есть его существование не только в «*экстра*системном», но и в «*интра*системном» плане. Причем, следует помнить, что речь должна идти о возможности существования именно – *в той или иной форме* (а не об онтологической представленности как одной их таких форм).

Предпринимая попытку ответа на данный вопрос, мы считаем необходимым подчеркнуть следующее. Вся история развития психологии, ее наиболее общие положения, а также сама атрибутивная природа психики указывают на существование базового и фундаментального, а не исключено, - и наиболее общего принципа ее организации. Более того, этот принцип является настолько общим, его проявления и воплощения настолько многообразны, а сам он настолько «привычен и обычен», что подробно раскрывать его нет необходимости, а достаточно лишь указать на его смысл. Внешняя – *объективная реальность* (как метасистема, с которой исходно взаимодействует психика) получает в ней своего рода «удвоенное» существование в виде *субъективной реальности* - в форме так называемого «отраженного» (если пользоваться традиционной терминологией). Эта субъективная реальность может принимать очень разные формы, она может по-разному обозначаться и трактоваться в плане ее механизмов, структур и процессов, но *сам факт* ее существования неоспорим и непреложен[36]. В психологии существует очень много понятий для обозначения этой реальности, а также ее разновидностей, форм, аспектов, проявлений и т.д. Приведем лишь некоторые из них: «внутренняя информация», «знания», «ментальные репрезентации», «когнитивные схемы», «опыт», «образ мира», «внутренний мир», «модель ситуации», «субъективные репрезентации», «скрипты» фреймы и мн.др. [2, 13, 14, 16, 17, 21, 23, 29, 37, 38, 40].

Иными словами, атрибутивная природа психики, а одновременно – ее уникальность (и это раньше обозначалось как ее «отражательная природа») такова, что в ней объективная реальность получает свое «удвоенное бытие» в форме реальности субъективной. Более того, чем полнее, адекватнее и точнее будет совпадать последняя с объективной реальностью, тем бóльшие предпосылки обеспечиваются и для решения общеадаптационных задач.

[36] Более того, как известно, степень его неоспоримости и очевидности даже выше, нежели очевидность существования объективной реальности, что послужило основанием для целого ряда философских направлений и доктрин.

Следовательно, можно констатировать, что та метасистема, с которой исходно взаимодействует психика, в которую она объективно включена и которая «внешнеположена» ей, оказывается представленной в структуре и содержании само́й психики. Она транспонируется в психику, хотя и в очень специфической форме – в форме реальности субъективной (которая, однако, по самой своей сути и назначению *должна* быть возможно более подобной в аспекте своих информационных и содержательных характеристик объективной реальности).

Естественно, что наиболее сложным и главным исследовательским вопросом является проблема того, *как* именно это происходит? Как порождается субъективная реальность во взаимодействии с внешней, объективной реальностью? По существу, это и есть *основной вопрос* психологии, и она пока не готова дать на него удовлетворительный ответ. Однако сам факт порождения и, соответственно, - существования субъективной реальности именно как своего рода *«удвоенной» объективной реальности* имеет место и не взывает сомнений. Причем, - «не вызывает» в такой степени, что этот фундаментальный факт очень часто просто принимается как данность и не учитывается в должной мере при решении тех или иных исследовательских задач. В частности, он очень слабо не учитывается и в исследованиях, базирующихся на принципе системного подхода, а также – что еще более негативно – в содержании самого системного подхода.

Итак, сама *сущность* психического такова, что в *его собственном* содержании оказывается представленной и получает свое «удвоенное» существование та метасистема, которая является по отношению к нему исходно «внешнеположенной» и в которую оно само объективно включено. Повторяем, что речь идет именно об определенной *форме существования* этой объективной реальности, а не о ее онтологической представленности в психике. Причем, чем более полным, адекватным и так сказать «глобальным» является такое представительство метасистемы в собственном содержании психики, тем «лучше для последней» - тем выше ее адаптационные и многие иные возможности.

По отношению к психике метасистемный уровень имеет поэтому уже не только «*экстра*системную» представленность (как по отношению практически ко всем иным известным в настоящее время системам), но и «*интра*системную» представленность. Метасистема, в качестве которой по отношению к психике выступает, в конечном итоге, вся «внешнеположенная» ей объективная реальность, получает в содержании само́й психики свое «удвоенное бытие», свое «второе существование». Оно, разумеется, нетождественно онтологической представленности, а принимает качественно иные формы. Кардинальное отличие всех этих форм от «исходного бытия» метасистемы состоит в том, что они носят своего рода противоположный по отношению к нему характер – имеют не материальную, а *идеальную* природу. Для их обозначения, как мы уже отмечали, в психологии выработано множество понятий, указанных выше. И наоборот,

метасистемный уровень синтезирует в себе все эти важнейшие психические образования, а само понятие метасистемного уровня является *родовым* по отношению к каждому из них как *видовому*.

Предложенная выше трактовка метасистемного уровня как «встроенного» внутрь системы и, более того, локализованного на «вершине» ее структурно-уровневой иерархии, позволяет сформулировать и еще одно предположение. По-видимому, те представления о «мире систем», которые исторически сложились и являются традиционными в настоящее время, не могут считаться достаточными и «окончательными». Согласно им, как известно, высшим «внутренним» уровнем организации является общесистемный уровень, а метасистемный уровень рассматривается как внешний, локализованный во взаимодействиях самой системы с другими системами (метасистемами). Эти представления справедливы для очень многих и – более того, по-видимому, для подавляющего большинства типов и классов реально существующих систем. Они, однако, не универсальны и потому – *не абсолютны*. Дело в том, что, как показано выше, существует, как минимум, еще один класс систем, для которых указанное условие – условие внешней представленности метасистемного уровня – не выполняется. В них он, напротив, включен – «встроен» в содержание их самих и, более того, локализуется на вершине их общей структурно-уровневой иерархии. Отсюда с необходимостью следует, что и общая теория систем и системный подход – в их современном виде, то есть в виде, сформировавшемся на основе представлений об универсальном и абсолютном характере систем только с «внешним» метасистемном уровне, также не являются общими. Они – частный, хотя, не исключено, и важнейший случай более общих представлений, учитывающих существование *всех* классов систем – в том числе и систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Реализация сформулированных выше общеметодологических положений по отношению к ряду важнейших объектов психологического исследования (системы психических процессов, способностей личности, структурно-функциональной организации деятельности, процессов принятия решения и др.) позволила получить и еще один – достаточно показательный, на наш взгляд, результат [13, 14]. Он состоит в том, что не только психика *в целом*, но и ее основные *«составляющие»* (в частности те, которые указаны выше) также организованы на основе метасистемного принципа и представляют собой не что иное, как системы со «встроенным» метасистемным уровнем. «Целое» (психика) как бы повторяет (мультиплицирует) себя в своих «частях»; они, в свою очередь, воспроизводят в себе базовые принципы архитектоники «целого». Поясним сказанное на примере структурно-уровневой организации деятельности, обратившись для этого, прежде всего, к генетическому аспекту данной проблемы.

Общеизвестно, что онтогенетическое развитие, формирование психики и поведения, а затем (и вместе с тем) – деятельности объективно невозможны вне общения ребенка и взрослого, вне социальных контактов, вне социальных взаимодействий в целом. В общем плане данное положение

зафиксировано в методологическом принципе социальной обусловленности психики. В этом взаимодействии, в этих контактах ребенка и взрослого проявляется соактивность как простейшая форма совместного поведения, а затем – и совместной деятельности. Причем, по совершенно естественным, понятным и даже – жизненно необходимым причинам взрослый реализует в этой соактивности направляющие, организующие, регулирующие и прочие воздействия на поведенческую активность ребенка. В определенном смысле взрослый выступает как «руководитель», а ребенок – как «руководимый». По отношению к его поведению должны быть реализованы некоторые – вначале самые элементарные, а затем – все более усложняющиеся организующие и корригирующие, направляющие и управляющие функции. Взрослый учит, а ребенок учится в этом взаимодействии действовать, а *для этого* – предвидеть, ставить цель, элементарно планировать, делать выбор (принимать решения), контролировать себя, исправлять (корректировать) ошибки и др. Тем самым, в этом процессе взрослый – просто в силу того, что он объективно организует поведение ребенка, «следит за ним» и «контролирует его» - естественным и необходимым образом реализует некоторую совокупность *регулятивных функций* по управлению этим поведением.

Разумеется, в подавляющем большинстве случаев взрослый не ставит перед собой самостоятельную цель делать это и тем более – «реализовывать какие-либо управленческие - регулятивные функции». Суть дела в том, что такая реализация носит совершенно *объективный* характер, осуществляется как органично включенная в соактивность ребенка и взрослого, органично включена в нее и даже составляет основу ее содержания. При ближайшем рассмотрении оказывается, что по своему смыслу эти функции (повторяем, - направленные на управление поведением ребенка) очень близки к управленческим функциям как таковым, хотя они, разумеется, и представлены в относительно простейшем, элементарном виде. Вместе с тем, понимая их смысл, воплощая их требования в своем индивидуальном поведении, *подчиняясь* им, ребенок начинает строить свое поведение в соответствии с ними.

Таким образом, все эти функции и тот *регулятивный инвариант*, в виде которого они представлены в поведении и деятельности, начинает регулировать индивидуальное поведение, а затем – и элементарные формы индивидуальной деятельности ребенка. Этот инвариант был рассмотрен нами в [13] и включает в себя систему так называемых *интегральных,* регулятивных процессов организации деятельности – процессов целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля, самоконтроля. Другими словами (так сказать, - исходно) этот инвариант представлен «со стороны взрослого» как совокупность управленческих, регулятивных *функций*. Через них он направляет, регулирует поведение ребенка. Однако эти функции, подчинения которым и добивается, прежде всего, взрослый, начинают «переходить во внутренний план» и принимать тем самым форму

специфических – регулятивных процессов, направленных на организацию индивидуального поведения. Иными словами, формируются те процессуальные регуляторы, которые были обозначены в [10, 12] понятием *интегральных психических процессов*. Их система, будучи исходно задана в качестве регулятивного инварианта, затем принимает внутреннюю форму – форму *саморегулятивного* инварианта.

Однако именно это и означает, что «управленческая деятельность» взрослого как «ведущий и организующий» компонент его *совместной* с ребенком *деятельности,* предполагающая реализацию по отношению к поведению ребенка совокупности регулирующих и направляющих воздействий (функций), получает в индивидуальном поведении ребенка свое как бы «удвоенное бытие». Ребенок *сам* постепенно начинает реализовывать их в отношении своего поведения. Формируется все то, что обозначается в психологии понятиями с приставкой «само» - самоконтроль, самоприказ, саморегуляция, самооценивание, самокоррекция и мн. др. Индивидуальное поведение, а затем и деятельность начинают строиться «по образу и подобию» совместной деятельности. Тем самым в структуру индивидуальной деятельности (хотя, конечно, и очень специфическим образом) включается представленная как *первичная* совместная деятельность: *регулятивный инвариант* функций, обеспечивающий возможность управления совместной деятельностью, трансформируется в *саморегулятивный инвариант* процессов, реализуемых по отношению к управлению собственным поведением.

Таким образом, можно видеть, что метасистема совместной деятельности воплощается – «встраивается» в структуру системы индивидуальной деятельности, мультиплицируется в ней. Сама же индивидуальная деятельность поэтому формируется, а затем – функционирует как система со «встроенным» метасистемным уровнем. С этих позиций можно высказать общее предположение, согласно которому то, что традиционно обозначается в психологии как «интериоризация» (независимо от трактовок этого явления), в плане его *механизмов* как раз и представляет собой *процесс встраивания* метасистемного уровня, то есть уровня совместной деятельности) в структуру индивидуальной деятельности, процесс формирования данного уровня в целом в общей структуре деятельности.

В этом пункте анализа возникает, таким образом, необходимость обращения к достаточно общему и получившему широкое распространение в психологии понятию интериоризации. Данное понятие и обозначаемое им реальность являются, как известно, одними из ключевых объяснительных средств в психологической теории деятельности. Более того, они как правило, трактуются именно как *механизм* формирования не только деятельности, но и психического в целом. Вместе с тем, совершенно справедливо подчеркивается и следующее обстоятельство: при тщательном анализе данного феномена оказывается, что его содержание оказывается достаточно неясным и неопределенным, а отчасти – даже противоречивым и

парадоксальным. Иногда указывается даже на то, что интериоризация – это, скорее, не *механизм,* который лежит в основе формирования деятельности и психики, а *проблема,* которую еще предстоит решить. Один из возможных вариантов такого решения как раз и вытекает из развитых выше представлений о деятельности как о системе со «встроенным» метасистемным уровнем, а также о ее пятиуровневой структуре. Содержание интериоризации с этих позиций раскрывается как объективный и совершенно необходимый процесс формирования индивидуальной деятельности на основе исходно представленной совместной деятельности; как процесс формирования средств саморегуляции и организации индивидуальной деятельности посредством усвоения тех средств, которые исходно заложены в структуре и содержании совместной деятельности.

Формирование индивидуальной деятельности в онтогенезе развертывается отнюдь не по присущим ей изначально так сказать внутренним - «аутохтонным» закономерностям, а под определяющей детерминацией внешних – метасистемных факторов, то есть средств организации, которые присущи совместной деятельности как метасистеме по отношению к индивидуальной деятельности. С этих позиций в значительной мере преодолевается концептуальная неопределенность и даже противоречивость самого понятия интериоризации (так называемого «переноса «внешнего» во «внутренне»). Ее содержанием выступает совершенно необходимый и понятный, конкретный и естественный процесс восприятия, понимания, освоения и все более совершенного использования ребенком в *своей* собственной активности тех средств, которые изначально реализуются по отношению к ней со стороны *другого* (в онтогенетическом плане, прежде всего, родителей, воспитателей) и которые вполне доступны ему, поскольку эксплицитно проявляются в ходе совместной деятельности и, более того, составляют ее *основное* содержание. Поэтому интериоризация лишь в метафорическом плане может трактоваться как «перенос внешнего во внутреннее». В действительности, интериоризация – это процесс *порождения* в самом «внутреннем», то есть в неразвитой, несформированной, но *своей* (и потому – исходно уже «внутренней») активности, тех механизмов и средств, образцы которых представлены вовне и, что еще важнее, реализуются извне по отношению к организации активности, поведения, а затем – и деятельности ребенка.

На генетически зрелых, завершающих стадиях развития метасистемный уровень обретает свой истинный статус – статус ведущего, высшего уровня всей иерархии деятельностных уровней. Любая зрелая, сформированная деятельность (и личность, ее осуществляющая) характеризуются тем, что главными, ведущими в ее реализации, выступают процессы и механизмы *саморегуляции, самоорганизации.* Феноменологически это репрезентируется как «подвластность деятельности сознательному контролю», как «произвольная управляемость своей деятельностью и своим поведением», как «субъективный мониторинг за деятельностью», как «рефлексивный контроль» и т.д. Иными словами, в своих развитых и зрелых формах

деятельность атрибутивно характеризуется тем, что, осуществляя ее, субъект делает *предметом* своей деятельностной активности саму эту деятельность.

На основе всего вышеизложенного (а также материалов, представленных в [13, 14]), свидетельствующего о том, что и психика в целом, и ее отдельные базовые «составляющие» являются специфическими системами со «встроенным» метасистемным уровнем, можно сформулировать следующее предположение. По-видимому, не только те «составляющие», которые уже были исследованы ранее (и принадлежность которых к системам со «встроенным» метасистемным уровнем доказана [13, 14]), но и такая - предельно обобщенная, интегративная и специфическая «составляющая» психики, каковой является сознание, также выступает в аналогичном статусе. Другими словами, можно предположить, что и сознание как несомненная психическая реальность и столь же несомненно представленное системное образование, также принадлежит к категории систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Представленный ниже теоретический анализ направлен на верификацию данного предположения.

Прежде всего, подчеркнем, что мы отдаем полный отчет в чрезвычайной сложности и объемности сформулированной выше задачи, сопряженной, к тому же с ее слабой изученностью (более того, - с тем, что в указанном виде она формулируется здесь, фактически, впервые). В силу этого, все представленные ниже материалы по необходимости следует рассматривать не как ее окончательное решение, а лишь как *определенное приближение* к нему, допускающее и даже требующее конкретизации и углубления. Вместе с тем, следует подчеркнуть и то, что в психологии сознания (и в психологии в целом) сложились определенные и весьма существенные предпосылки для такого рода решения. Более того, ряд из них носит предельно общий и общепринятый характер, причем, настолько, что они выступают в качестве своеобразных «аксиом» - как нечто «само собой разумеющееся». В связи с такой «аксиоматичностью», они репрезентируются в современном психологическом знании, скорее, как некоторый «фон», как своего рода содержание «профессионального бессознательного» психологов и, в силу этого, достаточно редко становятся предметом специальной методолого-теоретической рефлексии. Вместе с тем, именно эта их «аксиоматичность», а значит – высокая степень верифицированности практикой психологических исследований позволяет рассматривать их в качестве достаточно «прочной отправной точки» проводимого ниже анализа, в качестве своеобразного «залога» корректности и обоснованности его выводов.

Первое – наиболее общее и бесспорное положение, которое необходимо зафиксировать в качестве предпосылки дальнейшего анализа, заключается в *очевидном несовпадении объемов* понятий «психика» и «сознание»; тех реальностей, которые ими обозначаются. Первое из них является, безусловно, более широким и включает в себя, наряду с осознаваемой своей частью, также и обширную сферу бессознательного. Разумеется, при обращении к вопросу о дифференциации сфер сознательного и бессознательного, вообще – к понятию бессознательного возникает

множество сложнейших вопросов о критериях такого рода разделения, о качественной специфике дифференцируемых сфер, об их взаимопереходах и мн.др. Решение этих вопросов, конечно, выходит далеко за рамки данной статьи: здесь мы хотели бы зафиксировать лишь сам *факт* несовпадения объемов указанных понятий и, соответственно, - тех реальностей, которые ими обозначаются.

Второе исходное положение, являющееся прямым логическим следствием предыдущего тезиса, заключатся в том, что между психикой и сознанием существуют такие отношения, которые (с максимально общих и даже – «формальных» позиций) можно рассматривать как *отношения «целого» и «части».* Сознание по определению выступает как некоторая «составляющая» - часть психики; а последняя – как некоторая целостность, «в рамках» которой сознание только и может существовать в качестве реальности – как объективной, так и субъективной.

Третье исходное положение, принявшее форму не только общепризнанного тезиса, но и также – своеобразной «аксиомы», состоит в понимании сознания как атрибутивно *системного образования,* как системы в непосредственном смысле данного понятия. Дело в том, что не только по своим проявлениям, свойствам, закономерностям, но и по самой своей сущности (то есть, повторяем, - атрибутивно) сознание представляет высшую форму *интеграции,* реализуемую посредством присущих психике механизмов. Оно – по определению (если, конечно, речь идет о норме) – целостно, неделимо, едино, «однофокусно». И напротив, *дезинтеграция* сознания (как результат нарушения атрибутивной присущей ему системности) приводит к наиболее грубому из известных психическому расстройству – шизофрении, к «схизису» - «расщеплению», «раздвоению».

Именно благодаря системности организации, сознание перестает быть «просто суммой» того содержания, которое представлено в психике. Оно начинает характеризоваться собственно системными эффектами и их феноменологическими проявлениями, которые очень подробно описаны в соответствующей литературе. Кроме того, следует отметить, что сами способы системной экспликации сознания также различны и достаточно многочисленны: это отражает его не только сложность и системность, но и, фактически, полисистемность, многомерность[37].

В наиболее обобщенном виде можно сказать, что сознание – это и есть конкретное воплощение системности как таковой, *системности как*

---

[37] Анализ различных способов и форм системной экспликации и, соответственно, - интерпретации сознания является, разумеется, специальной и чрезвычайно объемной задачей, выходящей далеко за пределы целей этой статьи. В ее рамках важно подчеркнуть лишь сам по себе – очень принципиальный факт признания системности механизмов организации сознания. Собственно говоря, «пафос» и смысл многих современных концепций (не только сознания, но и психики в целом), разработанных, прежде всего, в когнитивной психологии, как раз и определяется этим - наиболее принципиальным обстоятельством (например, коннекционистский подход к проблеме организации информации в психике; концепция «ментальных пространств»; принципы организации субъективного опыта, обнаруженные в «субъективной психосемантике»; различные варианты развития представлений о способах интеграции ментальных репрезентаций («признаковые» модели и «сетевые» модели, «одноформатные модели и «мультиформатные» модели и др.

механизма по отношению к психике. В этом плане очень показательно то, что даже с чисто этимологической точки зрения понятие сознания непосредственно отражает присущий ему атрибут системности: сознание – это *со*-знание, то есть «*со*единенное» (интегрированное) знание; *с*истемно *о*рганизованное *знание.* Вообще говоря, в русском языке приставка «со» означает указание на нечто организованное, обретшее форму целостности – *со*единенности, *со*бранности, *со*гласованности в целое[38].

Четвертое исходное положение заключается в том, что отношения между психикой и сознанием, трактуемые в *самом общем* плане, как, действительно, отношения «целого» и «части», совершенно недопустимо, вместе с тем, понимать как отношения *системы* и ее *компонента*. С каких бы позиций ни интерпретировать сознание, в какой бы парадигме ни рассматривать его, оно никак не может быть представлено через понятие компонента. Оно само по себе является сложнейшей и, более того, - беспрецедентно сложной системой, дифференцирующейся на множество взаимосвязанных подсистем и далее - на те компоненты, из которых последние синтезируются. Гораздо более адекватной является поэтому трактовка их соотношения как некоторой *метасистемы* и *системы,* включенной в нее.

При этом следует, однако, со всей определенностью подчеркнуть, что в методологии системного подхода соотношения «целого» и «частей» рассматриваются и изучаются, в основном, как соотношение системы и ее компонентов. Само по себе это, конечно, неплохо; хуже – когда получаемые при этом результаты «автоматически» переносятся на отношения таких сущностей, которые уже не могут быть адекватно охарактеризованы как «просто система» и ее «компоненты», а представляют собой образования более высокого порядка сложности – являются метсистемой, с одной стороны, и системой, с другой. Как было показано нами в [13], при взаимодействиях метасистем и систем имеют место дополнительные – качественно новые феномены, закономерности и механизмы по отношению к тем, которые выявляются при изучении взаимодействия систем и компонентов. Итак, соотношение психики и сознания – это соотношение не «системы и компонента», а «метасистемы и системы»; в силу этого, традиционно сложившиеся в системном подходе взгляды относительно механизмов интеграции «частей» (компонентов) в «целое» (систему) должны быть в определенной мере скорректированы.

---

[38] В этом плане нельзя не вспомнить известную мысль, согласно которой любое психическое явление получает свое объяснение дважды: вначале – *в* языке, а затем – *через* язык [26]. Это означает, что тот или иной психический феномен, та или иная закономерность вначале – в ходе эволюции естественного языка фиксируются в его определенных формах (словах, понятиях, фольклорных выражениях и пр.), то есть на уровне так называемой, «житейской», «обыденной» психологии. И лишь намного позже они получают свое объяснение, интерпретацию «через язык», то есть посредством специальной научной терминологии, составляющей тезаурус той или иной концепции, теории (которая, впрочем, часто причудливым образом сочетается с «житейскими» понятиями, что наиболее характерно, как известно, именно для психологии.

Пятое исходное положение для проведения последующего анализа наиболее непосредственно связано с его основными целями и является поэтому максимально специфицированным по отношению к нему (хотя одновременно - не менее общепринятым с научной точки зрения и «феноменологически бесспорным» с субъективной точки зрения). Оно состоит в следующем. Констатируя тот неоспоримый факт, что психика в ее полном объеме (и, соответственно, понятие психического) шире, нежели сознание, что она выступает как «целое» по отношению к нему как своей «составляющей» («части»), метасистемой по отношению к системе сознания, более мощным «множеством» по отношению к одному из своих «подмножеств» и пр., нельзя не видеть и другого – столь же неоспоримого факта. Дело в том, что все сказанное является справедливым с точки зрения так сказать «*внешнего* наблюдателя» - с *объективной* точки зрения.

Вместе с тем, с *субъективной* точки зрения, с позиций «*внутреннего* наблюдателя» (то есть самой личности) сознание как «часть», «составляющая», «подмножество» всего содержания психического и пр. презентируется как очень специфическая, если не сказать – уникальная его «часть». Суть этой специфики состоит в том, что *только* через эту «часть» сама психика в целом ей лишь и доступна, презентируется (точнее – самопрезентируется) ей, а поэтому – в определенном смысле вообще *существует* как «для-себя-бытие». «Целое» (психика) существует субъективно лишь посредством ее *воплощения* в одну из своих «частей», а последняя есть подлинно субъективная форма существования психики («внутреннего мира», субъектности и пр.). Тем самым складывается ситуация, при которой «целое» и «часть» оказываются (подчеркиваем – субъективно) не только «равномощными» и «равнозначными», но при которой «часть» (сознание) выступает даже более значимой для конституирования «внутреннего мира» и «чувства Я», чем «целое». Можно сказать и более категорично: «часть» (сознание) выступает не просто как более значимая для всего этого, но и вообще – как единственно «ощущаемая» и потому – субъективно существующая реальность.

В действительности, ситуация, конечно, является еще более сложной, поскольку то, что презентируется в сознании, непосредственно детерминируется «всем остальным» содержанием психического и выступает, в конечном итоге, – его продуктом, порождением. Сознание как «часть» отнюдь не *произвольно,* а, напротив, - *производно* от содержания психики в целом, порождено им. В нем это содержание определенным образом воплощается, *мультиплицируется,* а затем – феноменологически проявляется; точнее – *образует* саму феноменологию сознания, составляет ее суть. Более того, чем полнее такая мультиплицированность, тем адекватнее, полнее, точнее, богаче и пр. содержание самóго сознания; тем более произвольный и «осознанно контролируемый» характер носит поведение, тем полнее «ощущение реальности» - реальности, прежде всего, субъективной, а *через нее* – и объективной. Если доводить этот тезис до его логического завершения, то можно видеть, что, чем в большей степени

сознание (как «часть») доминирует, превалирует над «целым», тем выше степень произвольности, осознанности, свободы поведения личности. Складывается достаточно парадоксальная и необычная с точки зрения «классических» системных представлений картина, при которой, чем в большей степени «часть больше целого» и, более того, - управляет этим «целым», тем адаптивнее, эффективнее, опосредствованннее и организованнее все поведение личности. Фактически, имеет место *инверсия* «нормальных» (точнее – общепринятых и традиционно считающихся «нормальными») отношений между «частью» и «целым», парадоксальное «оборачивание» канонических представлений об их статусе. Причем, все это – не какое-то «нарушение», а *правило:* чем более выражена данная инверсия, тем более организованный и осознанный характер носит поведение личности, тем полнее и объективнее ей ощущение реальности и своего «внутреннего мира».

По-видимому, столь необычные отношения между «частью» системы и ей как «целым» уже не могут быть адекватно поняты и объяснены с позиций «классического» системного подхода и требуют иных методологических средств. Вместе с тем, еще раз повторяем, что эта картина отношений существует лишь во вполне определенной «системе координат» - субъективной; в иной «системе координат» - объективной – сохраняются «классические» отношения между ними. Однако суть дела в том и состоит, что, что в реальности обе эти «системы координат» представлены *одновременно,* сосуществуют друг с другом, определяя истинную сложность детерминации поведения личности и репрезентации ей своего «внутреннего мира».

Итак, подводя промежуточные итоги проведенного выше анализа, можно сделать следующие заключения, которые, в свою очередь, выступят «отправными точками» для попытки решения основной задачи данной статьи, сформулированной в ее начале. Еще раз подчеркнем, что эти заключения, равно как и те исходные посылки, на которых они базируются, обладают двумя особенностями. С одной стороны, все они характеризуются очень высокой степенью обобщенности, «общепринятости и общепризнанности», а частично – даже носят своего рода «аксиоматический» характер (и, в силу этого, иногда вообще как бы «выпадают» из сферы внимания исследователей из-за их «само собой разумеющегося характера»). С другой стороны, все они выступают продуктами и результатами синтеза этих базовых общепсихологических представлений с основными положениями системной методологии. Последняя выступает поэтому как своеобразная «призма вúдения» для их формулировки и экспликации.

Во-первых, с *объективной* точки зрения (так сказать – с позиций «внешнего наблюдателя», в том числе, разумеется, и исследователя) несомненным является факт несовпадения объемов понятий психики и сознания, а также тех реальностей, которые ими обозначаются; безусловно более широкий характер первого по отношению ко второму. Это заставляет трактовать сознание как «составляющую» психики, как ее подсистему (как

«подмножество» более мощного «множества», как «часть» «целого» и пр.). Данный факт носит настолько общий неоспоримый характер, что он в настоящее время обычно никак не подвергается «методологической рефлексии». Однако он же приводит к трем не менее общим и «аксиоматичным» следствиям.

1. Дифференциация двух категорий процессов (а также – феноменов, закономерностей, механизмов) – осознаваемых и неосознаваемых порождает сложнейшую «проблему бессознательного», проблему соотношения сознательного и бессознательного в психике.

2. Если сознание – «часть», «составляющая», «подмножество», подсистема психики в целом, то оно – по определению – должно детерминироваться *общесистемными* факторами, соотносящимися с самим этим «целым», то есть с содержанием психики в ее полном объеме. Иными словами, при этом должны соблюдаться «нормальные» системные отношения, согласно которым «целое» управляет своими «частями», определяет особенности их структурно-функциональной организации, динамики и генезиса.

Во-вторых, столь же несомненным является и то, что с *субъективной* точки зрения (так сказать с позиций «внутреннего наблюдателя», то есть самого субъекта, *для* которого, *которому,* и *в пределах которого* сознание только и существует, вообще – имеет смысл и онтологию) все обстоит не только существенно иначе, но даже – в инверсионном виде. Сознание – это такая «часть» психики, которая является не просто субъективно наиболее важной в ней, не только субъективно управляет всеми иными ее «частыми», но и вообще – является *единственной* субъективной реальностью. «В ней» и «через нее» субъекту дана, репрезентирована вся психика в целом; психика существует для субъекта лишь постольку, поскольку она представлена в сознании. Все иные – неосознаваемые «части» психического субъективно в каждый актуальный момент времени субъективно как бы «не существуют», поскольку они не являются осознаваемой субъективной реальностью. Можно видеть, что складывается достаточно своеобразная ситуация, при которой «часть» выступает не только бóльшим, чем «целое», но и само «целое» существует лишь постольку, поскольку оно воплощается в одной из своих «частей». Нормальные – считающиеся не только «каноническими», но и вообще – единственно возможными отношения «целого» и его «частей», системы и ее компонентов полностью инвертируются.

В-третьих, действительная сложность анализируемой ситуации заключается в том, что оба указанных выше положения, носящие по своему содержанию *противоположный* характер, в реальности являются «истинными одновременно», выступают как единство противоположного». Проблема, однако, заключается в том, что с позиций «классического» системного подхода можно адекватно понять и непротиворечиво интерпретировать каждое из них *«по отдельности»:* первое – как соответствующее его аксиоматике, второе – как не соответствующее ей. Однако, повторяем, поскольку оба этих положения являются справедливыми

одновременно, то возникает необходимость в таком их осмыслении и в таком подходе к их пониманию, который позволил бы синтезировать их, «объединить противоположности», а тем самым – выйти на качественно иной уровень осмысления внутренне противоречивой, но именно поэтому – не симплифицированной а реальной - сложнейшей и многомерной организации психического. Именно это и позволяет, на наш взгляд, осуществить реализация по отношению к рассматриваемым проблемам метасистемного подхода.

Как было показано в предыдущем разделе, «красной нитью» психологии сознания (да и общей психологии в целом), а также конечной причиной тех трудностей и парадоксов, о которых речь шла в нем, является сама по себе дифференциация в психическом «сознательного» и «бессознательного», наличие двух качественно различных форм представленности информации в ней и, соответственно, двух уровней взаимодействия со «средой». Известно также, что в настоящее время существует практически необозримое количество исследований, подходов, способов решения проблемы *соотношения сознательного и бессознательного,* основной смысл и направленность которых как раз и заключается в том, чтобы выявить закономерности и механизмы этих взаимоотношений. Не исключено, что данная проблема вообще является основной проблемой психологических исследований, поскольку именно в соотношении указанных модусов психического заложена разгадка феномена сознания в целом, разгадка *порождения субъектности* как таковой и ее главного атрибута – *самопрезентированности* психики самой себя в качестве не только неоспоримой, но и, строго говоря, *единственно данной* (причем – непосредственно) реальности. Ни в коей мере не претендуя на решение этой проблемы, обратим внимание, однако, на следующее обстоятельство.

Обычно при ее решении акцент делается на выявлении именно *содержания* механизмов, закономерностей, особенностей взаимодействия сознательного и бессознательного, осознаваемых и неосознаваемых процессов как таковых в целом. Вместе с тем, признавая полный приоритет такой постановки данной проблемы, можно (а, на наш взгляд, - нужно) поставить ее и в наиболее обобщенном – так сказать «формальном» виде. С этих позиций она формулируется следующим образом. Если абстрагироваться от содержания осознаваемых и неосознаваемых процессов и механизмов, реализующих их, то можно считать, что психика «устроена» таким образом, что в ней имеют место *два качественно разных* типа макропроцессов и, соответственно, она взаимодействует со средой за счет использования двух качественно различных типов средств. Другими словами, с наиболее общей и, повторяем, - «формальной» точки зрения можно говорить просто о наличии двух разных категорий средств, о дифференциации психического на эти две категории, которые, однако, в реальности (онтологически) представлены в нерасторжимом синтезе друг с другом. Но в этом случае и возникает естественный вопрос – почему? Почему имеют место эти два – качественно разных типа, почему они

возникли, и почему они составляют *основу* для организации функционирования психики в целом? Понятно, что решение и этой проблемы – задача огромной сложности, в силу чего речь может идти лишь об определенном «приближении» к такого рода решению. В этом плане могут быть высказаны следующие соображения, содействующие более полному ее пониманию.

Известно, что основной – «магистральной» линией филогенетической эволюции психики является прогрессивное нарастание ее сложности, ее так сказать «информационной емкости». Последнее означает, что богатство, разнообразие так называемого *индивидного опыта* (что и эквивалентно количеству и качеству информации, представленной, «хранимой» в психике) прогрессивно и неуклонно возрастает в филогенезе – по мере развития и усложнения самих биологических видов живых существ. Особенно явно и ярко данный процесс – процесс увеличения «информационной емкости» индивидуальной психики начинает развиваться и вообще – переходит на качественно новый этап в том случае, когда, в силу определенных причин (которые очень подробно анализируются в соответствующих разделах психологии, антропологии и философии), это увеличение осуществляется уже не только и даже – не столько за счет накопления самого «индивидного опыта, а за счет его расширения посредством усвоения «надиндивидуального», то есть социального опыта. Особо отметим, что «количественные характеристики» - информационная емкость индивидуальной психики при этом изменяются (увеличиваются) на несколько порядков, становятся поистине огромными. Все это приводит к тому, что количество информации, объем индивидного опыта, которые *в принципе* могут быть привлечены к преодолению той или иной ситуации, к организации поведенческих актов становятся также огромными (а с учетом возможных рекомбинаций компонентов опыта – практически необозримыми).

Вместе с тем, столь же очевидным является и еще одно – также объективное обстоятельство. На фоне только что описанного – явно выраженного процесса «филогенетического расширения» информационной емкости психики, другой процесс – процесс эволюционного развития психофизиологических, биологически (и даже – морфологических) механизмов мозга представлен в несопоставимо меньшей степени. Существует даже мнение, что – по отношению к эволюционному развитию человека - ни физиология, и тем более морфология мозга принципиально не изменились с момента возникновения биологического вида homo sapiens. Естественно, что по отношению к данному вопросу существуют разные точки зрения; однако неоспоримым является следующий факт. Если даже указанная эволюция и имеет место, то ее «масштабы» совершенно несопоставимы с «масштабами» первого процесса (то есть процесса расширения «надиндивидного опыта» и его воплощением в «информационной емкости» индивидного опыта, то есть в индивидуальной психике). Отсюда следует, что в любых процессах переработки информации,

процессах «информационного взаимодействия со средой» не только имеют место, но и выступают в качестве важнейших детерминант объективно присущие психике психофизиологические и биологические *ограничения* – объемные, динамические, точностные, скоростные и мн.др. Их совокупность приводит к тому, что психика обладает некоторым - весьма ограниченным «процессуально-динамическим» потенциалом, накладывающим весьма существенные ограничения на *реальное, актуальное* использование в каждый определенный момент времени той информации, которая в ней *в принципе* содержится, представлена в ней и *потенциально* может быть использована.

Проще говоря, в каждом конкретном акте «взаимодействия со средой», в каждом отдельно взятом (и ограниченным временными рамками) акте приспособления к ней или воздействия на нее объективно складывается следующая ситуация. Информационная емкость психики, ее *потенциальное содержание* оказываются совершенно несопоставимыми с теми, повторяем, - достаточно ограниченными психофизиологическими и иными возможностями по *актуальному* использованию этого содержания. В результате этого оказывается *в принципе* невозможным использовать всю эту «емкость», всю информацию индивидуального опыта в таком взаимодействии в эксплицированной – *актуально представленной* форме. Более того, практически никогда этого и не требуется, поскольку любой *конкретный* акт такого взаимодействия отнюдь не требует использования так сказать «всей мощи» - всей информационной емкости психики, всего ее содержания. Гораздо более эффективным и адаптивным является их актуальное использование в некоторой *оптимальной* форме – в форме необходимой и достаточной с точки зрения возникшей ситуации. Все информационное содержание психики *объективно дифференцируется* при этом на так сказать «фигуру» и «фон» - на *актуально* вовлеченную в организацию поведенческого акта (эксплицированную) информацию и не вовлеченную в нее, но *потенциально* могущее быть там представленной, поскольку она сохраняется в содержании самой психике, имплицитно содержится в ней.

Подчеркнем, что такого рода дифференциация информационного взаимодействия с миром носит совершенно объективный характер и детерминирована аналогичным по природе, то есть также объективным противоречием между практически неограниченной «информационной емкостью» психики и присущей ей психофизиологическими (и многими иными) ограничениями оперирования с этой «емкостью» (которые, кстати сказать, достаточно подробно описаны не только в общем плане, но и составляют основу ряда специальных научных концепций – например, «теории ограниченной рациональности Г. Саймона [46]. Таким образом, содержание «единого» (психики) объективно дифференцируется на две формы – актуальную (эксплицитную) и потенциальную (имплицитную) По своим количественным, объемным характеристикам они, естественно, но просто различны, но, фактически, несопоставимы друг с другом: вторая намного превышает первую. Нетрудно видеть, однако, что первая форма –

именно потому, что она является актуально представленной, презентированной субъекту в *эксплицированном* – «явном» виде, соотносится с тем, что обозначается «осознаваемое содержании психики», а вторая (опять-таки именно потому, что она обладает *противоположными* характеристиками – имплицитностью, неявностью, актуальной непрезентированностью субъекту) соотносится с тем, что обозначается как неосознаваемое содержание психики.

Особенно следует подчеркнуть то обстоятельство, что дифференциация психического на две указанные формы его бытия, феноменологически представленная в виде разделения на сознательное и бессознательное, не только носит совершенно объективный характер, но и является мощным (а не исключено, - и единственно возможным) адаптационным механизмом. Более того, если доводить эту мысль до ее логического завершения, то можно заключить, что данная дифференциация является вообще атрибутивно необходимым средством организации (точнее – самоорганизации) психики в целом.

Таким образом, дифференциация двух форм «информационного взаимодействия» психики со средой (актуальной и потенциальной), двух типов вовлеченности в это взаимодействие информации (эксплицитного и имплицитного) феноменологически, а точнее – субъективно представленные в виде дифференциации осознаваемых и неосознаваемых процессов, носит столь же общий, сколь и объективный характер. Отметим также, что в этой дифференциации не только нет ничего необычного, «непонятного», но и сама она – если проинтерпретировать ее с максимально общих позиций – выступает как *частный случай* «общего закона» взаимодействия любых материальных объектов, любых систем. В любом взаимодействии всегда присутствует нечто объективно и эксплицитно представленное, образующее так сказать «феноменологический фасад», непосредственную данность этого взаимодействия – его *видимое* содержание. Однако, наряду с ним, всегда присутствует и нечто такое, что остается как бы «за кадром», за этим «феноменологическим фасадом»: оно не представлено эксплицитно, а содержится имплицитно и *опосредствованно* (причем, часто не только сильно, но и вообще определяющим образом) влияет, а иногда и предопределяет результаты взаимодействия[39].

---

[39] Одним из часто использующихся в литературе примеров, на котором принято иллюстрировать акт простейшего – *механического* взаимодействия двух материальных объектов, является, как известно, «акт столкновения двух бильярдных шаров». В этом взаимодействии эксплицитно представлено то, что определяется характеристиками материала, из которого они изготовлены - например, твердостью, упругостью, прочностью и др. Эти характеристики, действительно, непосредственно определяют феноменологию «столкновения шаров» и его результаты. Однако в этом взаимодействии есть и то, что, *не влияя непосредственно* на феноменологию – результаты такого акта (например, на то, потрескается ли шар в результате этого взаимодействия или нет), *опосредствованно* и очень сильно влияют на это. В данном примере это, скажем, масса шара, определяющая кинетическую энергию его движения; сила удара по нему и мн. др. Мы, естественно, далеки от того, чтобы проводить какие-либо прямые аналогии между указанным примером и предметом рассмотрения данной статьи; однако сам факт дифференциации двух форм взаимодействия – актуальной и потенциальной имеет место и здесь (равно как, впрочем, и во всех иных случаях; носит универсальный и объективный характер).

Вместе с тем, по отношению к основному предмету анализа данной статьи – феномену сознания реальная картина его организации существенно сложнее, нежели та, которая предстает *только* с позиций дифференциации на актуальную и потенциальную, эксплицитную и имплицитную формы «взаимодействия со средой». Дело в том, что само сознание не является какой-либо «локальной составляющей» психики, через которую и осуществляется ее взаимодействие со средой. Как мы уже отмечали выше, как это зафиксировано в многочисленных психологических исследованиях и как это дано личности феноменологически, сознание, будучи (формально) «частью» всей психики (как «целого»), выступает, однако, очень специфической ее «частью». Специфика эта заключается, прежде всего, в том, что это – такая «часть», которая является не просто главной во всем «целом», но которая – субъективно – репрезентирует *все* это «целое»; это – «часть», олицетворяющая все «целое». Само же «целое» может быть дано феноменологически и, следовательно, обретает свое существования, свое бытие в качестве идеального – в качестве субъективной реальности (причем – самой «бесспорной с точки зрения «внутреннего наблюдателя») только *лишь* в форме этой «части». Вне ее и «не через нее» само «бытие-для-себя» психического невозможно. Кроме того, чем в большей степени эта «часть» воплощает в себе атрибуты «целого», чем в большей степени «часть становится целым», тем четче осознание чего-либо, «полнее отчет в своих действиях», эффективнее и произвольнее поведение. Эту же мысль можно сформулировать и по-другому: чем в большей степени «целое» (психика) мультиплицируется в одной из своих «составляющих» - «частей» (сознании), тем эффективнее ее общая организация.

Констатация сказанного заставляет сделать и еще одно заключение. Мультиплицирование «целого» в «части» может быть полным, эффективным и действенным лишь в том случае, если эта «часть» воспроизводит в своей структурно-функциональной организации, в своих характеристиках и в своем содержании базовые закономерности и особенности самого «целого». Это означает, в свою очередь, что сознание (как «часть целого) должно воспроизводить, как бы «повторять в себе» базовые атрибуты самого этого «целого» - как в аспекте *механизмов* структурно-функциональной организации, так и в аспекте *содержательных* особенностей. С позиций данного вывода становятся совершенно естественными те – очень многочисленные данные, которые представлены в современной психологической литературе и которые свидетельствуют, в конечном итоге, о двух фундаментальных фактах.

Во-первых, *сам суть* сознания заключатся в том, что в его структурно-функциональной организации представлены в нерасторжимом единстве все те «компоненты» *психического в целом,* которые известны в настоящее время. Более того, они «не только представлены», но и выступают в наиболее

организованной, интегрированной и развернутой форме[40]. И здесь опять-таки необходимо подчеркнуть: чем полнее будет это сходство, то есть чем в большей степени сознание «олицетворяет» - репрезентирует психику в целом (в плане механизмов ее структурно-функциональной *организации*), тем совершеннее организация и сознания и психики, а также механизмов их взаимодействия. Фактически, сознание – это и есть «психика-для-себя», форма ее субъективного существования – причем, единственно субъективно возможная.

Во-вторых, суть сознания заключается и в том, что по своему *содержанию* (а уже не только по механизмам структурно-функциональной организации и «компонентному составу»), оно также репрезентирует психику в целом, является его своеобразным мультиплицированием, субъективной формой существования. Оно всегда есть не что иное как определенное «подмножество знаний» (информации), которое входит в «общее множество» информации, представленной в психике. Тем самым и в содержательном аспекте оно также выступает как своеобразный «дубликат» психики в целом. Причем, здесь опять-таки необходимо констатировать заключение аналогичное сделанному выше: чем полнее будет такое мультиплицирование, чем в большей степени эксплицитная (то есть осознаваемая) часть информационного содержания психики «олицетворяет» *все* его (в том числе – и имплицитное) содержание, тем «полнее и четче» само сознание. Оно всегда так сказать «строится» по принципу частичного (но, однако, чем более полного, тем и более эффективного) мультиплицирования знаний – информации, содержания, *уже* содержащихся в психике. И в этом плане опять-таки психика – в аспекте ее информационных, содержательных, «знаниевых» параметров – является первичной и исходной для конституирования сознания – и как феномена, и как «ощущаемой» субъективной реальности.

Все это отражено и в самой этимологии понятия «сознание», в состав которого входит понятие «знание». С известной долей метафоричности и условности можно сказать, что одна из возможных трактовок этой этимологии заключается уже не в том, что сознание – это *со-знание* (то есть – системно-организованное знание, о чем мы уже писали выше), а в том, что сознание – это как бы *со*бранное *знание* – собранное в смысле *отобранное,* селектированное из всего информационного содержания психики, а уже *потом* и на основе этой селекции организованное. Отсюда, в частности, следует достаточно естественное объяснение тому многократно описанному в психологии тезису, согласно которому само сознание как таковое не только не имеет *своего собственного инвариантного* содержания, но и в принципе *не должно* его иметь. Оно – некоторая форма, способ, потенция,

[40] Так, скажем, одной из базовых и наиболее традиционных способов дифференциации психики на ее «составляющие», компоненты является известная триада: «процессы – свойства – состояния». Однако, как многократно показано, сама суть сознания заключается именно в том, что оно, будучи и процессом, и свойством, и состоянием, выступает, вместе с тем, не как *либо* одно, *либо* другое, *либо* третье «по отдельности» и даже не как их агрегативная совокупность, а как *и* то, *и* другое, *и* третье *одновременно* – как системное качество их синтеза (см. обзор в [11]).

реализующаяся и наполняющаяся всякий раз - в зависимости от многих факторов – конкретным содержанием; это – система *с принципиально переменным составом,* а частично – и структурой. Сознание, как это многократно подчеркивается многими исследователями, в его качественной определенности является так сказать «пустым», но именно поэтому всегда не только допускающим, но и требующим «ликвидации» этой «пустоты» посредством ее наполнения конкретным содержанием – содержанием, детерминируемым как объективно-ситуационными, конкретными – «средовыми» факторами, так и субъектными детерминантами[41]. Оно – в аспекте информационно-содержательных характеристик, в плане его ситуационной «наполненности» всегда предстает как некоторая актуализация части содержания исходного «целого» - психики, то есть всякий раз, в каждый конкретный момент «строится». Причем, это «строительство» (что очень важно и даже – принципиально для нашей общей его трактовки и к чему мы обратимся далее) осуществляется так сказать «не с нуля», а именно по типу мультиплицирования, то есть, фактически, - по типу «встраивания» метасистемы (психики) в одну из важнейших ее систем (сознание).

Итак, подводя промежуточные итоги проведенному выше анализу, можно сделать следующее заключение. Сознание – в его атрибутивных характеристиках и в его качественной определенности может быть проинтерпретировано как своеобразный *функциональный орган,* формирующийся в процессе онтогенеза в общей структуре психики под детерминирующим влиянием *фундаментального противоречия* – противоречия между огромной информационно-содержательной «емкостью» самой психики и достаточно ограниченными – психофизиологически обусловленными возможностями актуального использования всей этой «емкости» в каждый конкретный интервал времени, в организации отдельно взятого поведенческого и деятельностного акта. В том случае, если бы такой функциональный орган не формировался, то в действие должен был бы вступать иной принцип: в каждом поведенческом, деятельностном, адаптационном акте его организация должна была бы строиться на базе учета *всей* информации, всего содержания, представленного в психике. Это, однако, объективно невозможно (а если и было бы возможным, то являлось бы просто невыгодным, нерациональным – как бы «заведомо избыточным»). Этот функциональный орган – своеобразное *«средство борьбы»* с практически неограниченной информационной «емкостью» психики, с чрезвычайно большим количеством информации, представленной в ней. С этой точки зрения, то есть с позиций понятия функционального органа,

---

[41] В этом плане уместно напомнить, в частности, известный анализ феномена сознания В. Джемсом, приведший его в итоге к вопросу о том, существует ли оно вообще как некоторая самостоятельная, специфическая реальность и к отрицательному ответу на него – отрицательному в смысле невозможности обнаружения его собственных механизмов, а лишь только содержания, которое, однако, принципиально изменчиво, нестабильно и не составляет *сути* самого сознания. В этом же плане надо вспомнить и знаменитую «формулу сознания» Ж.-П. Сартра: «Сознание есть то, чем оно не является; сознание не является тем, что оно есть». Сознание, по Сартру, имеет «функцию постоянного *бегства от предметности»* (выделено нами – А.К.), от данностей сознания [45].

сознание, действительно, раскрывается как «часть» всей психики, как ее орган. Однако, как мы уже отмечали выше, эта точка зрения отражает лишь один аспект данной проблемы – так сказать *объективный* подход к соотношению психики и сознания, производна от позиции «внешнего наблюдателя».

В действительности, реальная картина и истинная специфичность этого функционального органа гораздо сложнее. Дело в том, что он, представляя собой, действительно, «часть целого», выступает, вместе с тем, повторяем, как очень специфическая (если не сказать – уникальная) «часть». Эта уникальность состоит в том, что *субъективно* (то есть с позиций «внутреннего наблюдателя» - самой личности, которому только и «открывается», презентируется сознание) она является уже не «частью», а таким образованием, в котором субъективно дано *все* «целое». Более того, это – «единственно возможная часть», *в* которой и *через* которую психическое презентировано субъекту, обретает для него статус реальности, вообще – «существует-для-него». Последнее достигается, как мы пытались показать выше, за счет того, что сознание (как «часть») и в аспекте структурно-функциональной *организации,* и в аспекте базового *компонентного состава,* и в аспекте информационного *содержания* мультиплицирует все «целое», как бы «повторяет» его (хотя, естественно, и не в полном объеме). Однако, поскольку иного способа «доступа к собственной психике» у субъекта просто нет, то такая – мультиплицированная форма репрезентирует субъекту всю его психику в целом.

Понятно, что данное заключение ставит, быть может, наиболее принципиальный и сложный вопрос – вопрос о *механизмах* указанного мультиплицирования; о том, как «целое» повторяет (или, по крайней мере, - интегративно проявляет себя) в «части». Это, по существу, и есть вопрос о конкретных механизмах сознания, о соотношении сознательного и бессознательного в психике и его еще предстоит решить. Однако – в наиболее общем плане – уже сейчас ясно, что, поскольку сам этот функциональный орган формируется и функционирует на основе принципа мультиплицирования психики в сознании и поскольку само мультиплицирование - по определению - никогда не бывает и *не должно быть полным, исчерпывающим* (в этом случае следовало бы говорить о простом «повторении», «воспроизведении»), то само сознание оказывается возможным лишь благодаря тому, что некоторая часть содержания психического *не представлена в нем самом.*

Другими словами, принцип мультиплицирования - «встраивания» метасистемы (психики) в систему (сознание) *с объективной необходимостью* требует понимания «сознательного» и «бессознательного» как таких модусов психического, которые могут существовать только «в связанном» друг с другом виде, во взаимополагаемости друг другом, как *взаимопорождающие* друг друга сущности, как свое «alter ego». Сознательное порождается лишь постольку, поскольку определенная часть психического обретает статус

бессознательного; последнее при этом выступает своеобразной «базой», имплицитным содержанием, «неявным знанием», которого *актуально* – для субъекта – не существует в данный момент времени, но без которого само это актуальное (то есть содержание сознания) невозможно). Бессознательное также конституируется по принципу «оппозиции» сознательному: как его «отрицательная», а точнее – *отрицаемая* им составляющая. Та часть информационного содержания психики, которая презентирована как осознаваемая, потому и является таковой – то есть «осознанной», «понятной», базируется на ином – еще более обширном «информационном массиве» - на бессознательно, имплицитно представленной информации. Опора на нее выступает объективным средством «декодирования» эксплицитной информации, делая ее именно таковой, то есть эксплицитной – явной, понятной, осознаваемой.

В связи с этим, получает объяснение тот факт, что практически все определения бессознательного (и даже сама этимология данного понятия - *«бес*сознательное») носят *отрицательный* характер. Однако, истинная диалектика и реальная сложность соотношения сознательного и бессознательного таковы, что мера организованности и эффективности психики тем выше, не чем более они *разделены,* а чем в большей степени *предполагают* друг друга, чем в большей степени используют друг друга как свою генеративно-порождающую основу. Проще говоря, полнота, четкость, широта, «ясность» и пр. сознания тем выше, чем в большей степени в большем объеме интегрирована, а *«не непредставлена»* бессознательная, имплицитная информация; чем в большей степени «эксплицитная информация» (содержание сознания) опирается на «имплицитную» (неосознаваемую) информацию.

Таким образом, завершая анализ, представленный в данном разделе, можно сделать следующие выводы. Все приведенные выше аргументы, по-видимому, в достаточной степени свидетельствуют о том, что сознание, будучи, естественно, сложнейшей и вполне самостоятельной, качественно определенной системой, в то же время выступает и как разновидность очень специфического типа систем. Оно формируется (и филогенетически, и онтогенетически, и актуальногенетически) по принципу мультиплицирования «целого» психики) в «части» (то есть в нем самом). Лишь благодаря такому принципу оно (сознание) становится и возможным, и эффективным. Но это означает, что – с позиций системной методологии – сознание «как система» должно быть отнесено к охарактеризованным во втором разделе системам со «встроенным» метасистемным уровнем. В связи с этим, можно видеть также, что наиболее общий принцип конституирования сознания идентичен тому принципу, на основе которого, как было показано нами в [13, 14], формируются и функционируют иные – столь же фундаментальные «составляющие» психики – психические процессы, способности, деятельность, процессы принятия решения, а также вся она в целом. Психика, являясь системой со «встроенным» метасистемным уровнем, «повторяет» этот принцип организации в своих основных

«составляющих», за счет чего обеспечивается, в частности, единство и скоординированность ее функционирования, изоморфизм ее базовых, наиболее фундаментальных механизмов.

Вместе с тем, мы считаем необходимым подчеркнуть, что именно по отношению к феномену сознания *степень выраженности* данного принципа достигает как бы «предела» - апогея представленности. Дело в том, что сознание «как система», с одной стороны, действительно, представляет собой разновидность общего класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Однако с другой стороны, это «встраивание» метасистемы в систему приводит к тому, что сама исходная метасистема (которая, собственно, и «встраивается» в систему – в сознание), фактически, *перестает существовать субъективно* – трансформируется в бессознательное и никак – просто по определению – «не ощущается» субъектом, «не дана» ему. В этом состоит одна из уникальных особенностей сознания как такового. Психика, формируя объективно необходимый для эффективной реализации задач, «возложенных» на нее, функциональный орган, «встраивается» в него, что и выступает *механизмом* конституирования сознания. Однако *именно поэтому* и *одновременно с этим* порождается и нечто такое, что обладает не просто «иной», а *противоположной* качественной определенностью – бессознательное. В силу этого можно заключить, что конституирование сознания как системы со «встроенным» метасистемным уровнем одновременно является и механизмом порождения самого бессознательного.

Итак, принадлежность сознания к системам со «встроенным» метасистемным уровнем лежит в основе конституирования как самого «сознательного» в психике, так и «бессознательного» в ней. Первое (сознательное) формируется на основе принципа мультиплицирования «целого» в «части», по принципу формирования системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Это, однако, приводит к тому, что *все* содержание психического в целом, во-первых, оказывается *субъективно* саморепрезентированным личности как «осознаваемое». Однако благодаря именно этому обретает свой истинный статус и «бессознательное», становятся возможными взаимодействия, взаимопереходы сознательного и бессознательного, играющие огромную роль во всей организации психики. Кроме того, все это, в конечном итоге, и лежит в основе порождения *субъективной реальности* как таковой – того, что «дано», что «ощущается» субъектом, что «для-него-существует» и *через что* существует все остальное, то есть объективная реальность. Причем, как это подчеркивается во многих философских доктринах, такое «существование-для-субъекта» обладает наиболее очевидной и не подлежащей сомнению реальностью – реальностью более очевидной, нежели существование «внешнеположенного» - объективного мира (достаточно напомнить в этой связи декартовское «cogito ergo sum»). Сама объективная реальность существует лишь постольку, поскольку она представлена как субъективная реальность; последняя же может «субъективно ощущаться», репрезентироваться лишь на основе

механизма «встраивания» психического в одну из его «составляющих» - в сознание.

Все это и объясняет тот – парадоксальный, на первый взгляд, факт, который уже был констатирован выше и который заключается в том, что по отношению к сознанию «часть» становится большим, нежели «целое»; причем, даже – не просто «большим», а такой «частью», которая – с точки зрения «внутреннего наблюдателя», то есть субъекта, приводит к тому, что само «целое» как бы «перестает существовать» - ощущаться, осознаваться, обретая статус бессознательного.

Имея ввиду сделанные в заключение предыдущего раздела выводы, нельзя, однако, не видеть, что реальная и полная картина структурно-функциональной организации сознания, а также его отношений с бессознательным – даже «на фоне» уже проанализированной сложности - является еще более сложной и противоречивой. Действительно, все эти выводы и заключения показывают, как и почему само сознание обретает статус реальности, и какова специфика этой реальности по своему характеру. Обретение такого статуса, то есть, фактически, конституирование самóго сознания достигается за счет того, что оно представляет собой, как показано выше, систему со «встроенным» метасистемным уровнем. Специфика же реальности, возникающей при этом, состоит в том, что это – *субъективная* реальность, имеющая идеальную природу. Существуя как система со «встроенным» метасистемным уровнем и выступая тем самым – *объективно* – в качестве «части» всей психики (как «целого»), сознание одновременно выступает и как такая «часть», которая в известном смысле приводит к тому, что «все остальное содержание целого», кроме самого сознания вообще перестает существовать как *субъективная* реальность.

Вместе с тем, все это справедливо и составляет несомненную феноменологию психического, как мы уже отмечали, лишь в одной «системе координат» - субъективной, личностной, то есть «внутренней». В этой «системе координат», действительно, «часть» (сознание) становится не только бóльшим, нежели само «целое», но и в определенной мере «отнимает» у него статус субъективной реальности. Система (сознание) становится бóльшим, нежели метасистема (психика). Однако, совершенно понятно, что существует и иная – еще более значимая «система координат» - *объективная;* иная точка зрения, иная «призма вúдения» - позиция «внешнего наблюдателя». И с этой позиции совершенно очевидно, что между психикой (как метасистемой) и сознанием (как включенной в нее системой) сохраняются «нормальные», «канонические» отношения «большего» и «меньшего», «целого» и «части». Этот факт - с объективной точки зрения столь же непреложен, сколь непреложен с противоположной – субъективной точки зрения - обратный тезис. С этих позиций сознание, несмотря на присущую ему субъективную иллюзию «главенства» и даже – «единственности», все же является именно «частью» психики. Оно поэтому подчиняется ее более общим закономерностям, выступает как *вторичное* по

отношению к ним, к психике в целом как к объективной метасистеме, в которую оно включено.

Синтезируя эти - в целом достаточно общепризнанные представления с развиваемыми в данной статье взглядами о сознании как о системе со «встроенным» метасистемным уровнем, необходимо подчеркнуть следующее – важное, на наш взгляд, обстоятельство. Сознание, будучи системой, со «встроенным» метасистемным уровнем и выступая тем самым (объективно) как некоторая «составляющая», подсистема более общей метасистемы (психики), всегда – несмотря на иллюзию его автономности и самодостаточности, *производно* и *вторично* по отношению к этой метасистеме. Оно всегда порождается по принципу «встраивания» психического в определенный функциональный орган, репрезентирующийся субъективно и лежащий в основе самого феномена сознания. Сознание – это всегда определенный *результат* некоторого *процесса,* точнее – *макро*процесса «встраивания» метасистемы в систему, мультиплицирования первой во второй.

Однако если существует некоторый процесс, то с объективной необходиомстью должны существовать и конкретные *процессуальные средства,* которые обеспечивают, реализуют его. Согласно традиционной точке зрения, этими процессами, обеспечивающими феноменологию сознания (и сознание в целом), является вся совокупность таких процессов, которые локализуются как бы *«под»* ним самим – на «бессознательном уровне». Они – просто по определению – являются *более простыми* (конечно - относительно), нежели их *синтетические* результативные – проявления; интеграция этих процессов и дает «на выходе» феноменологию сознания и его отдельных компонентов, обеспечивает существование осознаваемого уровня психики как такового. Сам по себе данный факт, на наш взгляд, совершенно справедлив.

Вместе с тем, именно он ставит наиболее принципиальный вопрос, суть которого заключается в следующем. Если интеграция бессознательных процессов и механизмов, действительно, имеет место и если она – согласно современным представлениям – лежит в основе функционального обеспечения сознания, то чем именно – какими детерминантами, какими организационными факторами и операционными средствами регулируется *она сама?* Дело в том, что для интеграции таких процессов, которые, повторяем, - по определению являются более простыми, чем сознание (и, соответственно, входящие в него процессы), то есть бессознательные процессы, объективно необходимы такие операционные, функциональные, процессуальные и иные средства, которые лежат *вне их самих.* Они должны быть *существенно более сложными,* нежели сами эти «организуемые» процессы и, соответственно, иметь принципиально иную качественную определенность, чем они. Для того чтобы все то, что представлено на бессознательном уровне (процессы, информация, знания и пр.) и объективно оставляет содержание психического, оказалось «организованным» и «интегрированным», необходимы процессуальные средства иного –

выходящего за уровень бессознательных процессов, уровня. Однако, столь же очевидно, что ими не могут быть сами по себе процессы «осознаваемого уровня», поскольку последние как раз и являются результативными следствиями, конечными эффектами указанной выше интеграции и организации, их *феноменологическими эквивалентами.*

Следовательно, возникают объективные основания для заключения, согласно которому в структурно-функциональной организации психики должны быть представлены такие процессы, которые, будучи «бессознательными», «неосознаваемыми», в то же время, *принципиально отличаются* от их традиционного понимания как *«под*сознательных» и «более простых», нежели само сознание (как их результативный, феноменологический эффект). Они столь же (если – не в большей степени) необходимы для порождения сознания, как и традиционно понимаемые «бессознательные» процессы. Они одновременно (и в этом заключается их суть) являются «процессами по организации и интеграции» самих этих – «бессознательных» процессов; выступают так сказать «организационными» по отношению к этим процессам. Более того, они очень сходны по ряду характеристик с ними: они, являясь неосознаваемыми по содержанию, приводят к тому же самому эффекту – порождению сознания. И именно это сходство мешает распознать тот фундаментальный факт, что они – эти «организационные процессы организации бессознательных процессов» не являются тождественными последним. Они, таким образом, обладают «триадой» важнейших характеристик: являются «неданными» сознанию (и *только* в этом смысле – «бессознательными»); в принципе не могут быть локализованными на уровне «бессознательного» в традиционном понимании этого термина – как «более простые», чем сами осознаваемые процессы; выступают как объективно необходимые процессуальные средства порождения сознания и его функциональной динамики. Они генерируют сознание так сказать не «снизу» (как продукты и результаты интеграции, организации «подсознательных» процессов), а «сверху» - за счет актуализации и действия онтологически (и значит – объективно) присущих психике средств, обеспечивающих саму эту «интеграцию и организацию».

Эту же мысль можно сформулировать и по-другому: сознание как субъективная реальность с присущими ей процессами, обладая своей качественной определенности, является, вопреки известному «постулату непосредственности», отнюдь не непосредственной реальностью, а реальностью «вторичной» - вторичной по отношению к системе более общих и онтологических представленных процессов порождения самого сознания. Они – эти генеративные процессы («строящие» сознание по принципу «встраивания» метасистемы – психики – в него) обладают принципиально иной качественной определенностью, нежели сами процессы, составляющие сознание и обладающие поэтому атрибутом осознаваемости.

Иными словами, можно сделать вывод, согласно которому сознание, трактуемое как система со «встроенным» метасистемным уровнем, с необходимостью должно обеспечиваться процессами иной качественной

определенности. И эта «инаковость» состоит, по крайней мере, в двух основных атрибутах. Во-первых, процессы, обеспечивающие конструирование сознания, должны иметь не только принципиально иную, но и, не исключено, - *противоположную* качественную определенность, нежели те процессы, которые характерны для самого сознания, составляют его содержание. Во-вторых, они должны иметь в качестве своих детерминант факторы не «субъективно контролируемого», а *объективного* плана.

Другими словами, они должны быть неосознаемыми в том смысле, что их развертывание должно осуществляться именно *объективно* (а не субъективно, то есть осознаваемо контролируемо) и составлять ту *онтологию,* которая приводит к возникновению определенного феномена, результативно данного субъекту как его сознание. С этих позиций наполняются конкретным содержанием, обретают свой естественный смысл и свое истинное предназначение те многочисленные, описанные в психологии данные, согласно которым психическое, наряду с «сознательным» и «бессознательным», включает в себя и еще одну – иную категорию процессов. Они обозначаются различными терминами – например, «сверхсознательные», «надсознательные» и т.п. С нашей точки зрения, пора, наконец, со всей отчетливостью понять и принять тот факт, что в основе порождения самого сознания лежит некоторая система процессов, которые и обеспечивают это порождение.

Действительно, если сознание – «*результат* и продукт», то объективно должны существовать *процессы,* обеспечивающие его формирование. Они – эти процессы не могут быть, однако, поняты как «бессознательные» в смысле «*под*сознательные», то есть – по определению – более *простые,* нежели те процессы, которые составляют содержание самого сознания. Они должны носить более сложный и совершенно объективный характер, приводя в итоге к конституированию самого феномена сознания. Трудность их «распознавания» заключается, однако, в том, что они «очень похожи» на бессознательные процессы (в традиционном смысле этого понятия – то есть как *под*сознательные), поскольку, как и они, не обладают феноменологичсекой данностью, «не ощущаются» субъектом, не презентированы ему.

Вместе с тем, повторяем, они принципиально отличны от традиционно описанных бессознательных процессов – отличны, прежде всего, самим своим статусом: они локализуются не «под», а «над» уровнем осознаваемых процессов. Кроме того, следует особо подчеркнуть и то, что они – именно потому, что носят «надсознательный» характер и недоступны «вмешательству» в них со стороны субъекта, имеют, в отличие от всех известных психических процессов, совершенно *объективный* характер; они развертываются по объективным закономерностям, приводя, однако, к тому, что их результатом являются осознаваемые, то есть уже обладающие субъективной природой и допускающие «субъективное вмешательство» процессы. Сознание как система результативных проявлений некоторых процессуальных средств не может быть обеспечено такими средствами,

которые – по определению – являются более простыми, нежели сами осознаваемые процессы. Оно может быть обеспечено лишь процессами *более высокого уровня организации,* нежели сами осознаваемые процессы. Для того чтобы терминологически зафиксировать их, можно предложить понятие *метасознательных процессов.* Они, повторяем, являясь сходными с бессознательными процессами (точнее – с подсознательными) в аспекте их феноменологической, субъективной непрезентированности, вместе с тем, принципиально отличны от них по своему *уровневому статусу:* они локализуются не «под», а «над» уровнем осознаваемых процессов.

Для того чтобы в еще большей степени пояснить смысл результатов представленного выше анализа, можно провести следующую содержательную аналогию (которая, в действительности, является бóльшим, чем просто аналогия). Так известно, что осознанно представленное содержание зрительного образа, раскрывающееся субъекту, прежде всего, как содержание того объекта, который лежит в его основе, обеспечивается сложнейшим функционированием психофизиологических механизмов и средств, которые сами по себе не осознаются. Из этого, действительно, неоспоримого факта делается, однако, вывод, согласно которому организация этих – неосознаваемых процессов и механизмов порождения зрительного образа является *достаточной* для его конституирования как психической реальности во всей полноте ее специфики. Проще говоря, согласно этой точке зрения, «сознательное» (содержание образа) есть продукт интегративного функционирования «бессознательного» (всей системы перцептивных механизмов средств и функций, обеспечивающих его актуальный генезис). Вместе с тем, нельзя игнорировать и другое - не менее фундаментальное положение: формирование зрительного образа, его «наполнение» конкретным содержанием (то есть его собственно осознаваемая «составляющая») в огромной степени зависит от факторов внеперцептивного – так сказать *суперперцептивного* плана. Это, например, установки, психические состояния, доминирующая мотивация в конкретный момент времени, цели деятельности и поведения и мн. др. Все это очень подробно изучено, например, в направлении «NEW LOOK», основанном Дж. Брунером ([4], в «экологическом подходе» к восприятию Дж. Гибсона [7], в концепции оперативного образа Д.А. Ошанина [22], а также в иных – аналогичных по концептуальному смыслу подходах. Причем, - и это наиболее характерно и доказательно для обоснования развитой в данной статье точки зрения – они, эти установки, состояния, мотивация, цели и пр., конечно, никак не осознаются в момент актуального генезиса зрительного образа, но кардинально влияют на него. Одновременно они, собственно, и составляют непосредственное содержание психического, содержание личности – образуют ее подлинную *онтологию.* И именно она – эта онтология выступает решающей детерминантой того, каким конкретным смыслом и содержанием будет характеризоваться зрительный образ. Не будучи актуально репрезентированной (то есть осознаваемой, а значит – «бессознательной»), она, тем не менее, существенно влияет на содержание и

личностный смысл формирующегося перцепта. Но именно это влияние и есть непосредственное и неоспоримое воплощение функционирования уже не «бессознательных» (в традиционном смысле слова), а метасознательных процессов. Следовательно, можно видеть, что в данном примере полностью проявляется (а одновременно – подтверждается) все то, о чем было сказано выше. Содержание «осознаваемого», само его формирование никак не может быть сведено к результативным эффектам функционирования только «бессознательных» процессов. Оно в не меньшей, а быть может – и в большей степени определяется детерминационными факторами и процессами метасознательного плана.

Естественно, мы отдаем полный отчет в известной гипотетичности сформулированных выше положений. Более того, истинная сложность и даже определенная «драматичность» анализируемой ситуации заключаются в том, что, если, действительно, эти - метасознательные процессы, *порождающие* сознание, имеют место, то совершенно неясно (с точки зрения современного уровня развития психологии), каким образом их эксплицировать, а затем – изучить? Однако, тот факт, что это «совершенно неясно» *сейчас* не означает, что этого не будет ясно *никогда*. Если мы пока не можем их эксплицировать и изучить, то надо хотя бы понять, что они *могут* существовать (а в свете проведенного выше анализа – *должны* существовать с достаточно высокой степенью вероятности). Причем, следует понимать и то, что трудности их «фиксации», «улавливания» поистине беспрецедентны. Дело в том, что, составляя часть (не исключено, - важнейшую) психической реальности, они, вместе с тем, не являются реальностью субъективной: они не только никак не репрезентированы субъекту, но и *не должны быть* репрезентированы во всей их полноте (или даже – в сколько-нибудь существенной части, о причинах чего речь пойдет ниже). Их развитие и их система – это и есть подлинная *онтология психического*, приводящая в результате к формированию определенной «гносеологии» - субъектности, данной, прежде всего, в виде системы *познавательных,* когнитивных процессов. Последние, в отличие от метасознательных процессов, уже обладают атрибутом осознаваемости и, следовательно, вполне допускают «субъективное вмешательство» в них, допускают их так называемую «произвольную регуляцию». Однако сами метасознательные процессы такого «вмешательства» и, соответственно», произвольного контроля не допускают. И в этом заключен, на наш взгляд, глубочайший смысл. Поясним сказанное.

Дело в том, что все те психические процессы (а также феномены, закономерности, структуры, образования и пр.), которые, так или иначе, в той или иной форме и мере доступны субъективной репрезентации и, следовательно, *субъектному* и потому – во многом *субъективному* контролю и коррекции – регуляции именно поэтому и детерминируются, в основном субъективными факторами. Следовательно, они самой своей *субъективной* природой открывают принципиальную возможность «отхода от объективности» и, следовательно, - нарушения объективных

закономерностей, онтологически лежащих в основе организации психики. В силу этого, если бы метасознательные процессы были «доступны» такому – субъектному и, повторяем, именно поэтому – *субъективному* «вмешательству», то создавалась бы прямая возможность для нарушения базовых, фундаментальных (объективных) механизмов и принципов организации и функционирования психики, что автоматически вело бы к тому, что сами эти механизмы и принципы утрачивали бы свой статус *объективных,* онтологически представленных в психике.

Метсознательные процессы (а также механизмы, средства и пр.) именно потому, что являются неосознаваемыми, не допускают «вмешательства в свое развертывание» субъектных и значит, повторяем, - субъективных факторов, а тем самым обеспечивают объективный – в строгом смысле данного понятия – характер базовых закономерностей структурно-функциональной организации и динамики психики. «Мудрость природы», само эволюционное развитие психики человека в филогенезе посредством возникновения, а затем и самим фактом существования системы метасознательных процессов как бы ставит «барьер» и накладывает «запрет» на вмешательство в базовые основы ее организации со стороны субъективных факторов. Тем самым и вся структурно-функциональная организация психики, в конечном итоге, сохраняет свой объективный характер, хотя и допускает известную степень (но именно – «известную», а конечно, не «полную») субъективного «вмешательства» в нее.

Поэтому лишь признание факта существования метасознательных процессов дает право на признание психики как подчиняющейся тем же самым, то есть *объективным* закономерностям, которым подчиняются предметы изучения любых иных наук. В известной мере поэтому справедливо следующее утверждение: лишь признание метасознательных процессов как реальности – реальности, хотя и очень специфической и пока во многом не ясной, но все же имеющей место, позволяет сохранить за психологией статус собственно научной дисциплины, то есть – некоторой области знаний, изучающей *объективные* закономерности определенного предмета исследований. Между *онтологией* психики и ее *«гносеологическим* срезом» (представленном в форме системы субъективных – осо*знаваемых* процессов и феноменов), локализуются специфические процессы (метасознательные), которые и делают возможным переход от первой ко второй, а также их синтез. Сама эта онтология, будучи реальностью психической, вместе с тем, не выступает как реальность субъективная. Она не дана, не репрезентирована феноменологически, а проявляется лишь в своих результативных эффектах, каковыми и являются все известные в настоящее время традиционно выделяемые психические процессы (особенно, повторяем, - когнитивные). Она – эта онтология и составляющие ее метасознательные процессы как раз и обладают тем свойством, которое в прекрасном – метафорическом виде сформулировали в свое время Дж. Миллер, Ю. Галантер и К. Прибрам, указавшие на то, что «психическое трагически невидимо» [18] и имевшие ввиду, на наш взгляд, именно сами

процессы и механизмы *порождения* того, что «видимо» - осознаваемо, саморепрезентировано, «ощущаемо».

Таким образом, развитая в данной статье трактовка сознание как системы со «встроенным» метасистемным уровнем с объективной необходимостью приводит к заключению о существовании таких процессов, которые, будучи сходными, на первый взгляд, с бессознательными процессами, однако, качественно, кардинально отличаются от них, поскольку локализуются в совершенно иной «плоскости» организации психики, в ином «измерении» ее сложности. В настоящее время, к сожалению, практически полностью неясно, как – какими методическими средствами возможно их изучение. Вместе с тем, повторяем, тот факт, что это «неясно пока» не должен рассматриваться как решающий аргумент в пользу их несуществования [42] . Если мы пока не можем их изучить (и даже эксплицировать), то надо хотя бы признать, что они существуют. Лишь через признание этого факта обеспечивается доказательство у психического именно объективных, - то есть недоступных субъектному, а значит – субъективному контролю и «вмешательству – законов и, в конечном счете, сохранение за психологией *статуса научной дисциплины* – области знаний, имеющей своим предметом именно *объективные* закономерности.

В заключение данного раздела необходимо отметить дополнительное обстоятельство, которое в еще более рельефной форме раскрывает реальную сложность и неоднозначность, многомерность и противоречивость организации психического. Формулируя положение о существовании системы метасознательных процессов, а также о том, что они в полном объеме недоступны субъективной, осознаваемой репрезентации и контролю, мы специально подчеркивали и то, что речь при этом идет об их «субъектной недоступности» именно *в полном* объеме, в полноте всего их состава. Вместе с тем, неоспоримые факты свидетельствуют о том, что между сознательно-репрезентированными и метасознательными процессами нет четкой границы, что они не отделены друг от друга по строго дизъюнктивному принципу.

Общий смысл всех этих фактов заключается в том, что, наряду с так сказать «первичным» сознанием – сознанием просто как данностью психики самой себе (и процессами, его обеспечивающими), не только возможны и реально существуют, но и вполне *доступны* субъектному контролю и такие процессы, которые обозначаются в современном метакогнитивизме как «вторичные» (а в более традиционной терминологии – как рефлексивные). Атрибутивная природа всех этих процессов заключается в том, что они по своей направленности имеют не «внешнюю», а «внутреннюю» ориентацию, поскольку самим их *предметом,* «материалом» операционных воздействий с их стороны выступают сами «первичные» (то есть осознаваемые)

---

[42] В этом плане уместно вспомнить известную мысль Л.Д. Ландау, согласно которой одна из важнейших и специфических особенностей научного познания – на высоком уровне его развития (он, естественно, имел в виду при этом физику) заключается в том, что оно «позволяет *понять* то, что невозможно *представить».* Аналогом такой «непредставленности» для объектов психологического познания как раз и выступает свойство непрезентированности, феноменологической «неданности» некоторых из объектов его исследования – в частности, метасознательных процессов.

психические процессы, а также и сознание в целом. *В* них и *через* них психика обнаруживает такие операционные -процессуальные средства, которые направлены на «работу» с ней самой, на ее организацию и самоорганизацию. Они – равно, как и метасознательные процессы – обеспечивают функциональную динамику самого сознания. Так, скажем, возможна не только «просто рефлексия» (как *процессуальное* средство, приводящее «на выходе» к *результативному* проявлению - сознанию), но и рефлексия «второго порядка» (в более традиционной терминологии – *самосознание).* Кроме того, возможны и рефлексивные процессы не только «второго порядка», но и иных – более высоких порядков.

Вместе с тем, очень показательно в этой связи и то, что, как показывают наши исследования, рефлексия более чем четвертого порядка практически невозможна – не обнаруживается экспериментально; она недоступна субъекту в силу ее нереализуемости [12]. Однако еще более показателен другой экспериментально установленный, а затем многократно верифицированный факт. В специально проведенном нами цикле исследований [10, 12] была выдвинута вполне обоснованная, на первый взгляд, гипотеза о том, что чем более «высокий порядок» рефлексии доступен субъекту (то есть, фактически, чем в большей степени он может произвольно, а значит - *субъективно* управлять динамикой всей системы психических процессов, субъективно контролировать их содержание и течение), тем выше эффективность его деятельности. Полученные результаты показали, однако, что лица, для которых доступны наибольшие «порядки» рефлексии, одновременно характеризуются и заметным снижением эффективности деятельности. Данный факт получает с позиций изложенных выше представлений вполне естественное объяснение. Дело в том, что рефлексия очень высоких «порядков» приводит к тому, что рефлексивный (то есть *субъективный)* контроль, субъективное «вмешательство» в развертывание *объективных* закономерностей и в действие объективных механизмов организации деятельности начинают как бы «вытеснять» и «подменять» их. Регуляция деятельности начинает носить гипертрофированно субъективный, а потому – по определению – не объективный и, вследствие этого, часто не вполне адекватный характер, что и приводит к снижению показателей эффективности деятельности.

Аналогичные факты получены и в другом цикле исследований [12]; их смысл состоит в том, что эффективность уже не только деятельности, но и адаптации в целом связаны с «порядком» рефлексии (фактически, - с индивидуальной мерой ее развитости) не отношением «максимума», а отношением «оптимума». Чрезмерно высокая рефлексивность начинает выступать контрпродуктивным фактором не только в организации деятельности, но и в развертывании адаптационных процессов.

Все отмеченные факты свидетельствуют о двух основных закономерностях. Во-первых, между метасознательными и собственно сознательными процессами существуют определенные – так сказать «переходные» процессуальные образования. Во-вторых, мера их

индивидуальной выраженности отнюдь не являются абсолютно позитивным фактором (и деятельности, и адаптации, и общения). В силу этого, можно считать, что метасознательные процессы в их полном объеме не только принципиально не даны субъективно – не репрезентированы, но и *не должны быть* репрезентированы. О справедливости этого заключения как раз и свидетельствует тот факт, что степень развития «вторичных» процессов (в частности, рефлексии, более чем первого порядка) может играть и, как правило, играет контропродуктивную роль – причем тем в большей степени, чем более высокий «порядок» рефлексии доступен субъекту.

Наконец, необходимо отметить и еще одно – быть может, наиболее значимое в плане основных задач данной статьи следствие из проведенного выше анализа. Оно заключается в том, что отмеченные выше «вторичные» процессы (которые, повторяем составляют основной предмет исследований в одном из новейших направлений современной когнитивной психологии – в метакогнитивизме) обладают атрибутивной двойственностью своей психологической природы.

С одной стороны, они, безусловно, выступают как «парциальные» компоненты, обеспечивающие – посредством их синтетического развертывания – сознание как таковое. С другой стороны, они же – по определению – означают «выход» за пределы собственно сознания, поскольку в качестве их «операнда» может выступать оно само: эти процессы направлены на его «вторичную» репрезентацию, на его преобразование, а в известном смысле – и на генерацию его новых характеристик.

Именно благодаря такой двойственности, «двойной принадлежности» (и к категории процессов собственно сознания, и к категории метасознательных процессов) они локализуются *одновременно на двух качественно различных уровнях* организации психики. Во-первых, они являются процессуальными средствами частичного (более того – очень ограниченного) «доступа» к самой онтологии психики и локализуются на *уровне психики как метасистемы,* на метасистемном уровне ее организации. Во-вторых, они же локализуются и на *уровне «просто сознания»* - как системы, включенной в указанную метасистему, поскольку они доступны субъективной репрезентации и даже – их произвольной регуляции. Тем самым *в* них и *через* них происходит то «встраивание» метасистемы (психики) в систему (сознание), существование и, более того, объективная необходимость которого для организации психики в целом, является одним из основных выводов данной статьи. По существу, они и выступают вполне конкретными, реальными и «субъективно несомненными» индикаторами такого «встраивания», а одновременно – и доказательством того, что само сознание как раз и представляет собой систему со «встроенным метасистемным уровнем.

Итак, в данной статье категория сознания (и, соответственно, та реальность, которая им обозначается) была подвергнута анализу с позиций метасистемного подхода. Естественно, что мы отдаем полный отчет в том,

что реализованный подход является *одним из многих* возможных подходов к изучению такой сложнейшей и многоаспектной проблемы, как проблема сознания. Она допускает свое решение лишь через взаимодополнение и синтез данных, получаемых с позиций многих подходов. Свой вклад в это может, на наш взгляд, внести и трактовка сознания с позиций принципа метасистемности, поскольку, как было показано выше, она содействует решению ряда ее ключевых теоретических вопросов, а также определяет новые ориентиры ее дальнейшей разработки.

Литература

1. Александров Ю.И. Основы психофизиологии. М.: ИНФРА-М, 1997. 430 с.
2. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс. СПб, 2000. 518 с.
3. Барабанщиков В.А. Системная организация и развитие психики // Психол. журн., 2003. Т.24. №1. С.29-46
4. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 378 с.
5. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. М.: МГУ, 1982. 336 с.
6. Голиков Ю.Я., Костин А.Н. Проблема методологических оснований анализа межсистемных взаимодействий // Психол. журн., 1995. Т.16. №4. С.11-25.
7. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988. 462 с.
8. Завалишина Д.Н. Полисистемный подход к исследованию мыслительных задач // Психол. журн., 1995. Т.16. №3. с.32-42.
9. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии, 1991, №2. С.15-37.
10. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных механизмов управления. М.: ИП РАН, 2000. 283 с.
11. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. М.: ИП РАН, 2002. 320 с.
12. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН, 2004. 450 с.
13. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М.: ИП РАН, 2004. 506 с.
14. Карпов А.В. О метасистемном подходе в психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Т.2. Яросалвль,2004. С.21-34.
15. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: ИП РАН, 2005. 341 с.
16. Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР-СЭ, 2002. 478 с.
17. Ментальная репрезентация. М.: ИП РАН, 1998. 320 с.
18. Миллер Дж., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. М.: Прогресс, 1965. 192 с.
19. Монтень М. Опыты. М.: Искусство, 1978. 192 с.
20. Мэгун Р. Бодрствующий мозг. М.: Мир, 1965 219 с.

21. Найссер У. Познание и реальность. М.: Прогресс, 1981. 230 с.
22. Ошанин Д.А. Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии // Инженерная психология: теория, методология, практика. М.: Наука, 1977. С.134-149.
23. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М: МГУ, 1988. 230 с.
24. Прибрам К. Языки мозга. М.: Прогресс, 1975. 540 с.
25. Пригожин И. Порядок из хаоса. И.: Наука, 1985. 340 с.
26. Роговин М.С. Структурно-уровневые теории в психологии. Ярославль, ЯрГУ, 1077. 79 с.
27. Садовский В.Н. Основы общей теории систем: логико-методологический анализ. М.: Наука, 1974. 203 с.
28. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие. М.: ИП РАН, 2006. 462 с.
29. Стернберг Р., Форсайн Дж. Практический интеллект. СПб, Питер, 2002. 272 с.
30. Фодор Дж., Пылишин З. Коннекционизм и когнитивная структура: критический обзор // Язык и интеллект / Под ред. В.И. Герасимова, В.П. Нерознака. М.: Прогресс, 1996. С.230-313.
31. Хакен Г. Синергетика. М.: Мир, 1980. 380 с.
32. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Барс, 1997. 391 с.
33. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 183 с.
34. Швырков В.Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. М.: ИП РАН. 1995. 162 с.
35. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. 246 с.
36. Anderson J.R. A spreading activation theory of memory // Verbal learning and verbal behavior. 1983. Vol. 22. P. 261-295.
37. Denis M. Image et cognition. Paris, 1984. 284 P.
38. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem-solving // The nature of intelligence. N.Y., 1986, pp. 231-235.
39. Combre P. L'intellect artificiel et la psychology cognitive // Kossi J.P. La Recherche en Psychology (domaine et models). Paris: Dunod. 1991. Ch. 5.
40. Kosslyn S., Flynn A., Amsterdam J.B., Wang G. Components of high-level vision: a cognitive neuroscience anlysis and accounts of neurogical syndroms // Cognition, 1990. Vol. 34. P. 203-277.
41. Metacognition : Cognitive fnd Social Dimensions / Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications, 2002. 253 P.
42. Nelson T.A. (Ed.). Metacognition : Core Readings. Boston : Allen and Bacon. 1992. – 451 p.
43. Nosofsky R.M. Similarity Scaling and Cognitive Process models // Ann. Rev. Psychol. 1992. Vol. 43. P. 25-53.
44. Rosch E., Mervis C. Family resemblence studies in the structure of categories // Cognitive Psychology. 1975. Vol. 7. P. 573-605.

45. Sartre J.-P. L’être et le néant. Essai d’ontologie phénomenologique. Paris, Gallimard. 772 P.
46. Simon H.A. Administrative behavior. N.Y.,

Авторы:

Ансимова Н.П. - доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, член-корреспондент МАПН

Вавакина Т. С. - кандидат психологических наук, ассоциированный научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки "Институт психологии Российской Академии наук"

Жедунова Л.Г. - доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Журавлев А.Л. - доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, член-корреспондент РАН, директор ИП РАН.

Карпов А.В. – доктор психологических наук, профессор, Член-корреспондент РАО, академик МАПН, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова.

Карпова Е.В. - доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального обучения, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Кашапов М.М. – доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова.

Клюева Н.В. доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, заведующая кафедрой консультативной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова,

Козлов В.В. - доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, заведующий кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, президент МАПН

Конева Е.В. – доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, заведующий кафедрой общей психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова.

Мазилов В.А.– доктор психологических наук, профессор, академик МАПН заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯрГПУ им. К.Д. Ушинского

Нестик Т.А. - доктор психологических наук, профессор, и.о. заведующего лабораторией социальной и экономической психологии ИП РАН

Нижегородцева Н.В. - доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, заведующий кафедрой педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Поваренков Ю.П. - доктор психологических наук, профессор, академик МАПН профессор, кафедры общей и социальной психологии ЯрГПУ им. К.Д. Ушинского

Позняков В.П. - доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии, Федеральное

государственное бюджетное учреждение науки "Институт психологии Российской Академии наук"

Симановский А.Э. **-** доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Субботина Л.Ю. – доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова, Ярославль.

Фетискин Н.П. **-** доктор психологических наук, профессор, академик МАПН заведующий кафедрой общей и социальной психологии КГУ им. Н.А. Некрасова

Шадриков В. Д. - Академик РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии, Национальный исследовательский университет - Высшая школа экономики

Юревич А.В. - доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, замеситель директора ИП РАН.