МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ТОМСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева, Д.Ю. Баланев

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ ЖИЗНЕННОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА: ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКИЙ РАКУРС

Томск
Издательский Дом Томского государственного университета
2016

УДК 159.901
ББК 88
К50

Клочко В.Е., Краснорядцева О.М., Баланев Д.Ю.
К50 Приемы и методы реконструкции жизненного мира человека: постнеклассический ракурс. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. – 168 с.

ISBN 978-5-94621-595-4

В монографии приводится предварительный анализ методов и средств психологического изучения целостных (системных) свойств и качеств человека в эпоху перехода психологии в постнеклассическую стадию развития. Стрежнем книги является идея психологической реконструкции ценностно-смыслового базиса человеческого бытия в меняющемся мире. Многомерная логика как методологический феномен пока недостаточно фундирована конкретным методическим объяснением.

Для широкого круга ученых, преподавателей, аспирантов, студентов, интересующихся проблемами закономерностей развития науки, опираясь на которые можно более или менее сознательно самоопределиться по отношению к собственным научным (методологическим) позициям и установкам.

УДК 159.901
ББК 88

Монография подготовлена в рамках базовой части государственного задания № 2014/233 Минобрнауки России на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках, проект «Психотехническое обеспечение процесса развития когнитивного и коммуникативного потенциала бакалавров, магистрантов и аспирантов ведущего исследовательского университета

ISBN 978-5-94621-595-4
© Клочко В.Е., Краснорядцева О.М., Баланев Д.Ю., 2016
© Томский государственный университет, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ ……..... 5

Глава 1. Многомерная психологическая реальность как предмет исследования в науке постнеклассического периода (*В.Е. Клочко*) 8
1.1. Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии 8
1.2. Возможность реконструкции профессионального мышления современного психолога 27

Глава 2. Методы реконструкции мыслительной деятельности в условиях лабораторного эксперимента (*В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева*) 40
2.1. Реконструкция ценностно-смысловой структуры ситуации как прием исследования особенностей чувствительности к проблемам …..... 40
2.2. Чувствительность к профессиональным проблемам и реконструкция ценностно-смысловых составляющих образа мира профессионала 59

Глава 3. Методы реконструкции характеристик многомерного мира в условиях реальной жизнедеятельности (*О.М. Краснорядцева*) 89
3.1. Реконструкция особенностей ментального пространства педагога 89
3.2. Реконструкция особенностей профессионально-педагогического мышления как диагностическое обеспечение дифференциации процесса повышения квалификации 106
3.3. Реконструкция типологических особенностей построения образа жизни иммигрантов …..... 118
3.4. Реконструкция смыслообразования в совместной профессиональной мыслительной деятельности …..... 125

Глава 4. Экспериментальные и исследовательские приемы реконструкции перцептивного пространства человека (*Д.Ю. Баланев*). 131
4.1. Реконструкция стратегий решения пространственных задач с помощью исследовательской процедуры «Ментальное вращение» 131
4.2. Приемы реконструкции процессуально-когнитивной активности человека в ситуациях решения диагностических задач 150

ВВЕДЕНИЕ

Эта книга имеет достаточно выраженную адресность – авторы обращаются к широкому кругу ученых, преподавателей, аспирантов, студентов, которых интересуют проблемы закономерностей развития науки, опираясь на которые можно более или менее сознательно самоопределиться по отношению к собственным научным (методологическим) позициям и установкам. Наука усложняется в ходе своего развития: меняется «масштаб» исследований, выделяются микро-, макро-, мегауровни, на каждом из которых вычленяются новые свойства явлений, новые закономерности, которые нельзя обнаружить, находясь в рамках позиций меньшего масштаба. Возникло понятие «эмерджентные качества», призванное зафиксировать появление новых научных категорий, олицетворяющее трансформацию категориального аппарата науки, обусловленную ее самодвижением на более высокие «этажи» системного видения изучаемой реальности.

В частности, уже сам факт выделения фаз или этапов развития науки, адекватных последовательной смене идеалов рациональности (классика – неклассика – постнеклассика), предполагает тенденцию, проявляющуюся в виде закономерной трансформации метода науки, вбирающего в себя новые принципы, опираясь на которые разум (теоретическое мышление) поднимается на новые уровни. Эта точка зрения противостоит, например, устоявшемуся в психологической науке представлению о том, что психология была, есть и будет достаточно неупорядоченным набором разномасштабных теорий, каждая из которых имеет право отстаивать уникальность собственного видения явления под названием «психика» («методологический плюрализм»). Это означает, что профессионализм психолога определяется степенью его знакомства с максимально большим количеством психологических теорий и практик, а также способностью творчески применять их в зависимости от потребности момента. С нашей точки зрения, действовать в науке профессионально значит понимать смысл и ценность своих действий не только по отношению к тому участку

реальности, который исследует ученый, но и по отношению к внутренней тенденции развития науки, логике ее становления как теоретической системы.

Наука только кажется конгломератом идей, принципов, подходов, научных школ и направлений. Все это на самом деле является предпосылкой и условием упорядоченного движения науки по линии усложнения. Предметом постнеклассической науки являются открытые саморазвивающиеся системы (В.С. Степин). Системная антропологическая психология, методологические позиции которой достаточно последовательно придерживаются авторы этой книги, понимается как один из вариантов антропопсихологии, отвечающей идеалам постнеклассической рациональности. Сложность в том, что и наука (психология, в частности), и сам человек как предмет науки рассматриваются здесь в качестве открытых саморазвивающихся систем, тенденции развития которых позволяют объективировать трансспективный анализ.

Применение трансспективного анализа позволило объяснить природу появления в поле зрения психологов последовательно усложняющихся системных конструктов, конституирующих витальную онтологию человека. Она представлена понятиями: транссубъективное пространство (Д.Н. Узнадзе), жизненное пространство (К. Левин), смысловое поле (Л.С. Выготский), ценностно-смысловая структура ситуации (О.К. Тихомиров), жизненный мир (Л. Бинсвангер, Ф.Е. Василюк), многомерный мир (А.Н. Леонтьев), многомерное пространство жизни (В.Е. Клочко). С одной стороны, появление этих понятий демонстрирует процесс преодоления барьера между объективной и субъективной реальностями, порожденный в классической науке и непреодоленный в науке неклассической. Бинарная логика классицизма постепенно сменяется многомерной логикой, на которую опирается постнеклассицизм. С другой стороны, идея порождения многомерного мира человека привносит с собой новый взгляд на онтогенез человека, позволяет рассмотреть в нем этапы становления человеческого в человеке.

Вместе с тем меняется представление о психологических механизмах самого познания, которое уже нельзя трактовать как «отражение

реальности», возникающее при «непосредственном воздействии» предметов и явлений внешнего мира на органы чувств. Получает решение проблема осмысленности сознания, которую Л.С. Выготский считал «труднейшей из всех», пред которыми когда-либо стояли психологи-исследователи. Познание (и сознание человека) функционально связано с организацией жизненного мира человека, с ценностно-смысловым содержанием ситуации конкретной деятельности. В монографии представлены методы реконструкции ценностно-смысловой структуры ситуации, которые можно понять как исследовательские техники для изучения, в частности, процессов инициации (порождения) мыслительной деятельности. Отражаются новые представления о роли смыслообразования в избирательности мышления, рассматриваются механизмы устойчивости и направленности мышления, проблемы чувствительности человека к проблемам и типы его поведения в ситуациях когнитивного диссонанса. Рассматриваются методы реконструкции характеристик инициативного поведения в условиях реальной жизнедеятельности и оригинальные варианты исследовательских процедур реконструкции пространственных измерений.

Обобщая, можно сказать, что проблема когнитивного развития до сих пор решается в психологии практически без учета динамики жизненного мира человека в онтогенезе и, следовательно, вне учета качественных преобразований сознания по мере становления жизненного мира человека. Трансспективный анализ показывает, что подобный переход к постнеклассическим установкам на самом деле уже давно осуществляет психология, открывая тем самым путь к более глубокому познанию природы смыслов и процессов смыслообразования. Выступая в качестве аттракторов, своеобразных параметров порядка в психологических системах, именно смыслы обеспечивают содержательное наполнение сознания и указывают направления развития человека. Они выделяют такие элементы жизненного пространства человека, через которые он может осуществить перевод своих возможностей в действительность, удерживая тем самым устойчивость своего существования в реальном времени и пространстве.

ГЛАВА 1. МНОГОМЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОГО ПЕРИОДА

1.1. Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии

> Не постнеклассика приходит в психологию,
> потому что ее открыли академики,
> но они ее открыли, потому что психология,
> наравне с другими науками,
> уже давно вошла в ее пределы.
>
> *В.Е. Клочко*

Можно утверждать, что обнаруживаемая философией науки и находящая свое подтверждение в других науках смена исследовательских установок, идущая по линии классицизм – неклассицизм – постнеклассицизм, все больше начинает признаваться и в психологии. Доказательством может служить рост публикаций в ведущих психологических периодических изданиях, связанных с проблематикой исторически закономерной смены идеалов научной рациональности, впрочем, как и появление специализированных журналов [1–6].

С некоторым запозданием, но психология все-таки приступила к осознанию себя как развивающегося целого, что связано со своеобразием нашей науки, которая, в отличие от других наук, перманентно находится в «методологическом напряжении», связанном с определением собственного предмета. При этом она все-таки продолжает оставаться наукой, из чего следует, что в ней, так же как и в других науках, идут (должны идти) процессы «перерождения научной ткани» (Л.С. Выготский), укладывающиеся в рамки указанной «триады»: классицизм – неклассицизм – постнеклассицизм. Особенность современного этапа развития психологии заключается в том, что, будучи наукой специфической (в указанном плане, но с учетом всех отсюда

вытекающих последствий), психология пока не смогла отрефлексировать идущие в ней процессы, поэтому она вынуждена опираться на опыт других наук и достаточно быстро, а потому и не всегда эффективно, переносить на себя универсальное, но добытое «в других краях» знание.

Сущность постнеклассицизма в том, что он центрирован на решение проблемы саморазвития, присущего «человекоразмерным» (В.С. Степин) открытым (самоорганизующимся) системам. К числу таких систем можно отнести как человека, так и науку – определенным образом организованную деятельность большого количества людей. Однако пока ориентация научной психологии на идеалы постнеклассицизма осуществляется своеобразно. Две ключевых миссии постнеклассики, к числу которых авторы монографии относят динамический анализ развития психологии через призму понимания ее в качестве саморазвивающейся научной системы и теоретическое (системное) переопределение предмета науки, остаются пока за пределами круга методологических проблем, обсуждаемых в психологии. Кажется, что для психологии сейчас самое важное заключается в поиске доказательств того, что и она, наравне с другими науками, в своем становлении подчиняется общенаучным закономерностям, конституирующим себя фактом наличия в истории психологии всех трех стадий развития, адекватных трем указанным типам рациональности.

В целом и этого не так уж мало, если представить возможные последствия, отсюда вытекающие. Нас слишком долго убеждали сначала эпистемологи (Т. Кун, например), а потом и мы самих себя, в том, что психология является наукой «допарадигмальной», «принципиально непарадигмальной», «мультипарадигмальной», «перманентно кризисной», т.е. не способной на научные революции, в горнилах которых, как утверждает неклассическая эпистемология, и формируются новые парадигмы. Кажется, что мы со всем этим настолько согласились, что уже с трудом принимаем мысль о смене парадигм, которые, оказываются, в психологии не только были, но и есть. Существуют, следовательно, и «парадигмальные сдвиги», предполагающие определенную преемственность в становлении психологического познания.

Тем не менее движение психологического познания может быть представлено в виде закономерной смены парадигм, определяющих формы психологического мышления. Никогда, таким образом, объективно не существовал разрыв между прошлым, настоящим и будущим науки, субъективное ощущение которого столь упорно преследует психологов, убеждая их в существовании «перманентного кризиса» науки. На смену гомогенному миру классического знания приходит не мир, опирающийся на «культ фрагментарности», порожденный неклассикой, но мир, в котором «знания в лохмотьях» (М. Серр) начинают стягиваться к некоторому центру, по отношению к которому острова локального знания ощущают себя в качестве составной части единого архипелага, называемого «научная психология».

О важности проблемы говорит уровень напряжения внутри психологического сообщества, который объективируют психологические форумы и съезды. Сегодня степень взаимопонимания в научном сообществе продолжает уменьшаться пропорционально росту разнообразия предлагаемых объяснений, фундированного приростом «равноправных» («пусть цветут все цветы») теорий. Снять это напряжение не помогут ни благие призывы к межконцептуальной коммуникации, ни мечты о «методологической толерантности». Самопроизвольно множатся «знания в лохмотьях», а выстроенные локальными парадигмами, на которых базируются теории, «концептуальные перегородки» недостаточно проницаемы для конструктивного диалога. В такой ситуации нет критериев для отделения «хороших» теорий от «плохих», невозможна даже «борьба теорий за выживание», к которой апеллировали практически все представители неклассической эпистемологии в прошлом веке, перенося в науковедение дарвинское понимание механизмов эволюции. Даже для борьбы необходимо взаимодействие, фундированное исходным соответствием.

Почему это все происходит и где же тут та самая самоорганизация науки? Происходит это, на взгляд авторов монографии, потому, что неклассическая наука свою функцию все-таки выполнила: она постепенно «размыла» тот совместно разделяемый контекст, наличие которого является обязательным условием, обеспечивающим взаимодействие концепций как необходимое условие внутринаучной коммуни-

кации. Она подорвала доверие к пониманию психики как отражению реальности. Это понимание психики зримо, или незримо, практически до сих выполняет функцию того самого совместно разделяемого контекста, которое позволяет психологам чувствовать себя представителями одной науки. Его по-прежнему транслируют учебники психологии, правда, уже без прежнего энтузиазма – с оговорками, умолчаниями.

Две линии движения психологической мысли образовались в неклассическую эпоху для того, чтобы сойтись в постнеклассической науке. Классицизм исполнял свой «гимн природе» (человек – вещь среди вещей, необходимо субъективное исследовать объективными методами), и, чтобы заглушить его, неклассицизм исполнил свой «гимн человеку». И поскольку этот гимн исполнялся скорее как протест против ущербного образа человека, которым пользовался классицизм, исполнялся для того, чтобы подорвать позитивистские установки, то он и не нес в себе новых конструктивных установок, а в большей степени «расчищал место» для них. Постнеклассицизм приходит для того, чтобы, с одной стороны, ограничить неклассицизм, а с другой – продлить тему человека как предмета психологической науки, начатую неклассицизмом.

Вторая линия в неклассицизме – это развитие представлений о психике в контексте (само)регуляции – психика стала пониматься уже не просто как аппарат отражения, но как орган, выполняющий некую функцию. «Единство психики как системы выражается в ее общей функции: являясь субъективным отражением объективной действительности, психика осуществляет регуляцию поведения» [7. С. 87].

Интересно, что, возникнув в неклассической науке, эти линии разошлись даже географически: «гимн человеку» исполнялся в большей степени на одном конце света в рамках «понимающей» (идеографической) психологии, а на другой его стороне преимущественно открывались «общие закономерности психики» в рамках «объясняющей» (или номотетической) психологии. Между двумя ветвями неклассической науки никогда не было большого взаимопонимания, да они и не опознавали друг друга как разные стороны единого. Согласие между теми, кто хочет «объяснять психику», с теми, кто хочет «понимать человека», возможно только в том случае, если сработает

новая установка: *чтобы объяснять психику, нужно определенным образом понимать человека.* На наш взгляд, обретение такой установки является основным условием сближения «академической» и «прикладной» психологий, каждая из которых живет своей, достаточно автономной жизнью. На деле есть только наука, имеющая более или менее выраженный прикладной аспект, но невозможна отдельная «прикладная наука», которая ничего не «прикладывает», тем более не может быть, как писал М.К. Мамардашвили, отдельной «науки о приложении» [8].

Иными словами, за этим внешним разбродом теорий, который мы наблюдаем сегодня, скрывается поиск нового совместно разделяемого контекста, который позволил бы сблизить «объясняющую» и «понимающую» науки. Постепенно приходит осознание того, что эта интеграция невозможна в плоскости актуального бытия науки. Необходим выход к мышлению более высокосистемного уровня, которое способно преодолеть разрыв между человеком и его психикой, который обнажил неклассицизм, когда на одном полюсе науки располагается человек (без психики), а на другом – психика (без человека). А сделать это не удастся, не преодолев остальные дихотомии (между материей и духом, психическим и физическим, субъективным и объективным, внешним и внутренним и т.д.). Причем преодолеть эти разрывы не по очереди, не по одному, а все вместе, в рамках одной системы. Понятно, что это очень сложно сделать, а в пределах одной науки просто невозможно, но именно эту установку на интеграцию несет в себе постнеклассицизм, на данной стадии предлагая свой ответ на «вечный» вопрос о том, каким образом человек может стать предметом именно психологического исследования.

Издержки этапа «вхождения в постнеклассицизм» заключаются в том, что в отсутствие представлений о динамике развития психологии как саморазвивающейся теоретической системы возникает достаточно наивное представление о том, что психология начинает это вхождение «с чистого листа». Отсюда берет начало стремление привычно примерять на себя чужие одежды, не столько самоопределяясь, сколько определяя ту науку, которая смогла бы именно сегодня стать новым образцом для организации научной (психологической!) прак-

тики. Ранее в качестве такого образца выступали естественные науки, сегодня на это место прочат культурологию [2, 3]. Использование принципов герменевтики и нарративного анализа в психологическом исследовании, которое ранее воспринималось как частный пример более или менее эффективного межпредметного взаимодействия, сегодня рассматривается едва ли не как критерий отнесения самого исследования к разряду научных работ, знаменующих собой наступление «постнеклассической эры» в нашей науке.

Даже понимая необходимость происходящего и тем самым принимая его неизбежность, все равно остается чувство, когда по-человечески «за державу обидно». Суть «обиды» в том, что в нашей науке всегда шел и продолжает идти процесс трансформации профессионально-психологического мышления, которое уже давно осваивает и уже во многом освоило то, что сегодня называют «новыми идеалами рациональности», а мы не можем этот процесс объективировать. По сути вся история нашей науки являет собой пример непрерывного и драматического восхождения к этим идеалам, в результате чего психология может служить примером и источником позитивных метафор для многих сфер гуманитарного (и не только) познания.

У нас нет оснований для переживания «комплекса неполноценности», который продолжает заявлять о себе в том, с какой готовностью мы продолжаем редуцировать образцы мышления и способы исследования из наук, которые изучают другие, зачастую более низкие, формы организации живой и косной (по В.И. Вернадскому) материи. В данном случае неважно, идет ли речь о гносеологическом, кибернетическом, культурологическом, герменевтическом, синергетическом, социологическом и т.п. редукционизме. Важно отметить другой аспект этой проблемы: новые познавательные установки мы пересаживаем на почву психологии, не согласуя с тем потенциалом постнеклассического мышления, который накоплен в ней естественным путем.

Разве не обедняем мы самих себя, автоматически зачисляя Л.С. Выготского в «неклассики», только потому, что он работал в «эпоху неклассицизма»? Его мышление по уровню системности вполне постнеклассично, только для осознания этого необходимо и мышление соответствующего уровня системности. Нельзя рассмамт-

ривать зарождение и становление постнеклассической мысли в психологии, глядя на прошлое науки вполне «классическим» взором, который в принципе аисторичен. Что касается Л.С. Выготского, то не было в нашей науке ученого, более остро чувствующего тенденции развития науки и способного уходить вдоль этих силовых линий настолько далеко, что и сегодня от его творчества исходит только «ощущение высочайшей методологической культуры», отчего он и воспринимается как «Моцарт в психологии» (Ст. Тулмин). Есть ощущение, но нет осмысления. Мы не рассматриваем, какое влияние на ученого оказали идеи Ч. Шеррингтона, который первый ввел понятие «синергия», мы оцениваем Л.С. Выготского, опуская анализ того, как он понимал сущность и предназначение психики. А здесь психика уже не отражала объективную реальность, а «субъективно искажала» ее, упорядочивая тем самым хаос внешних воздействий, сваливающихся на человека. Через полвека синергетика выйдет к «параметрам порядка» в самоорганизующихся системах, причем выйдет на примере простейших физических и биологических систем, а мы на этих примерах начнем искать психологические аналогии и синергетические метафоры, имея в руках гораздо более продвинутые решения.

В данном случае Л.С. Выготский – только пример тому, как «классический» взгляд на историю психологии оказывается не способным уловить в ней ростки постнеклассического мышления. Но таким же «линейным» образом оценивается и творчество В. Франкла, испытывавшего на себе влияние идей автора теории открытых систем Л. Фон Берталанфи. Постнеклассической науке предстоит осмыслить и то, что скрывает в себе «принцип коинциденции» Д.Н. Узнадзе и «принцип творческой самодеятельности» С.Л. Рубинштейна [9, 10].

Хронологический, парадигмальный, контекстный и другие методы историко-психологического исследования родились в недрах классицизма или неклассицизма, реализуют их идеологию, а потому несут в себе и свойственные им ограничения, устанавливающие пределы объяснительных возможностей. Любое научное исследование исторично, не только потому, что его автор творит в определенную историческую эпоху, а результаты его творчества с момента их получения становятся достоянием истории. Сам процесс индивидуального научного

творчества есть только момент в цепи общего движения прогрессивно эволюционирующего научного познания. Через ученого, хочет он с этим считаться или нет, проходит историческая трансспектива: пишет он сам, но руку его направляют те, кто был до него, и, в не меньшей степени, те, кто будут после него.

Историк, придерживающийся идеалов классической рациональности, видит состоявшийся процесс; для него непредсказуемость будущего заменяется закономерностью состоявшегося, он вынужденно фатализирует исторический процесс. Классицизм апеллирует к тому, «что есть», что уже стало, существует как факт, открыть который, описать и объяснить полагает своей задачей. Неклассицизм переключил внимание исследователей со ставшего на становящееся («здесь и теперь»), пытаясь примирить установку классицизма на изучение «того, что было» (хронологический подход) с принципом развития. Постнеклассицизм, подключая к анализу прошлого и настоящего их обусловленность будущим, поднимается к трансспективному анализу процесса становления. Здесь уже не надо искусственно совмещать принцип системности с принципами развития и детерминизма, потому что объектом науки становятся саморазвивающиеся системы с присущей им самодетерминацией (системной детерминацией).

Выход в постнеклассицизм путем простого переноса в психологию новых познавательных установок оборачивается трансформацией методов научного исследования по аналогии с теми науками, откуда следует перенос. В свою очередь, эта трансформация обусловливает подвижки на самых глубоких и определяющих уровнях организации науки, т.е. там, где формируется система представлений о предмете науки. Мы ведь пока еще не избавились от установки определять предмет исследования через используемые наукой методы исследования. Эмпирическое определение предмета психологии этому не препятствует, а теоретическое его определение пока отсутствует. В результате всего происходит сбой, дискредитирующий саму идею последовательной смены типов научной рациональности в психологии.

Не случайно М.С. Гусельцева считает важным «проартикулировать принципиальные различия между неклассической и постнеклассической рациональностью, поскольку многие психологи считают,

что это «одно и то же», «причуда философов», придумавших такое понятие» [4. С. 103]. Отметим и вполне правомерно возникающий вопрос о том, как философствующие «чудики» назовут ту фазу развития науки, которая придет на смену постнеклассицизму. Нелепо было бы назвать ее «постпостнеклассицизмом», доводя до абсурда и без того неблагозвучную понятийную конструкцию.

Возникает этот вопрос в связи с вышеуказанным, вольным или невольным, игнорированием «миссии» постнеклассицизма – выделять саморазвивающиеся (самоорганизующиеся) системы и познавать их в качестве своего объекта. Пытаясь ответить на него, можно сказать, что пока невозможно представить вид организации более сложный, чем самоорганизация, присущая, видимо, всему космическому универсуму, необходимой частью которого является человек. Сложно говорить об отдаленном будущем, но совершенно невозможно прогнозировать появление каких-либо «постпостнеклассических» идей в ближайшем будущем. Трудно представить, как будут мыслить люди, когда избавятся хотя бы от понимания самих себя как случайных продуктов каких-то случайных процессов; продуктов, паразитирующих на «чистом теле вселенной», вынужденных приспосабливаться к ней с помощью непонятно как (и для чего) возникшего в нас сознания. До сих пор наша наука на три четверти прописана в терминах «психологического гомеостаза». Образно говоря, идея самоорганизации, в которой саморазвитие понимается как необходимое условие существования открытой системы, раскачивает ортодоксальные мировоззренческие устои – как идеалистические, так и материалистические. Установки на определение исходной «первичности» Материи или Духа – это то, что препятствует освоению новых форм мышления, впрочем, как и то, что будет преодолено с их участием. Однако еще много времени потребуется для того, чтобы мышление высшего уровня системности по-настоящему прижилось – сначала в науке, а потом уже в повседневном сознании и мышлении людей.

Понимая всю сложность происходящего, можно предположить, что в актах указанного скептицизма мы, наверное, сталкиваемся еще и со своеобразной формой вытеснения. Ведь признание самого факта существования объективных тенденций развития науки, проявляющих себя в последовательной смене идеалов рациональности, может

обречь ученых (по крайней мере, тех, кто склонен к методологической рефлексии) на достаточно тяжкий труд профессионального самоопределения. Окажется вдруг, что ты все еще путаешься в «тенетах неклассицизма», или, хуже того, «застрял в классицизме», в то время как более молодые (или менее ригидные) коллеги уже используют мышление другого системного уровня, адекватное постнеклассицизму. Можно ли апеллировать к «методологическому либерализму» ученого и требовать от него соответствующей «толерантности», если все научные заслуги его, иногда очень значительные, были обретены на поприще «устаревшей» (или «на глазах устаревающей») парадигмы?

Кстати, такое самоопределение будет непременно происходить, если попытаться привязать конкретные научные теории (и стоящие за ними научные школы) к определенному типу рациональности. Например, такую задачу («можно ли получить основания анализа теорий психологии с позиции типов рациональности?») сформулировал П.А. Мясоед [5. С. 5]. Решить подобную задачу не так-то просто – для этого необходимо выделить достаточно строгую критериальную базу, позволяющую осуществить такую «привязку».

М.С. Гусельцевой, например, удалось выделить целых одиннадцать «принципиальных отличий» постнеклассической рациональности от неклассической [4]. Среди них называется и то, которое способно стать базовым при подведении теории под тип используемой в ней рациональности. Речь идет о том, что объектом исследования в постнеклассической науке выступают уникальные саморазвивающиеся системы. Однако это не просто одно из «принципиальных отличий», которое можно обнаружить, сравнивая два типа рациональности. Это настоящий принцип, который нельзя просто упомянуть: из него следует, что если психолог не смог выделить (открыть, а не придумать) саморазвивающуюся систему, на исследовании которой он и сосредоточил свою деятельность, то он и не вышел на уровень системности мышления, адекватный постнеклассицизму. Все остальное уже не имеет принципиального значения: как говорится, «а во-вторых, достаточно во-первых». Примечательно, что до сих пор проблема выделения такой системы в психологии практически не поднималась – даже теми, кто вполне профессионально занимается методологией науки.

Сам В.С. Степин, выделивший в 1989 г. все три типа рациональности в научном познании, констатирует, что это различение употребляется уже в качестве «ходячей истины» в самых разных контекстах. Поэтому он просит «особо обратить внимание на ключевой признак этой типологии – коррелятивную связь между типом системных объектов и соответствующими характеристиками познающего субъекта, который может осваивать объект» [11]. Далее он указывает на то, что классическая, неклассическая, постнеклассическая наука предполагают различные типы рефлексии над деятельностью: от элиминации из процедур объяснения всего, что не относится к объекту (классика), к осмыслению соотнесенности объясняемых характеристик объекта с особенностью средств и операций деятельности (неклассика), до осмысления ценностно-целевых ориентаций субъекта научной деятельности. «Важно, что каждый из этих уровней рефлексии и стратегий коррелятивен системным особенностям исследуемых объектов и выступает условием их эффективного освоения (простых систем как доминирующих объектов в классической науке, сложных саморегулирующихся систем – в неклассической, сложных саморазвивающихся – в постнеклассической)» [11].

Можно усмотреть противоречие в том, что с самого своего возникновения психология пытается представить себя как целостную теоретическую систему, но при этом продолжает удерживать в качестве предмета психику – нечто вполне эмпирическое, «самоочевидное», непонятное ни в своих функциях, ни в плане пространственно-временной организации. Психика не является самостоятельной открытой системой, т.е. находящейся в состоянии постоянного обмена со средой информацией, энергией, веществом. С ее помощью такой обмен осуществляет человек, по отношению к которому психика (сознание) выступает как присущий только ему, сложнейший и специфический «орган отбора», «решето, процеживающее мир» [12. С. 347].

Тезис, который отсюда вытекает, должен быть сформулирован жестко и однозначно. Никакая «постнеклассическая психология» невозможна, если предмет науки будет оставаться эмпирически определенным; теоретическое определение предмета психологии означает выделение такой открытой саморазвивающейся системы, изучение

которой позволит объяснить психическое в его необходимости, миссии, предназначении, функции, содержательном составе и т.д. Центром такой системы является человек.

Уходит время, когда казалось, что еще немного и мы, изучая психику, наконец, откроем ее истинную функцию, а потом уже через функцию объединим и наши знания о ней, полученные в изолированных друг от друга моноаспектных теориях, многочисленных контекстах, в которых изучалось психическое. Всем опытом своего становления наука убедилась в том, как трудно построить систему знаний о чем-то, что само системой не является. Системность категориального аппарата науки, закономерности движения категорий в ней определяет не личностная концептуальная привязанность ученых, а та, поистине живая, открытая система, которая лежит в самом основании науки – ее предмете.

И все-таки основная преграда на пути превращения идеалов постнеклассической рациональности в парадигмальные устои науки заключается не в психологических коллизиях, которые вызывает этот переход, а в том, что остается проблемой объяснение той самой закономерности эволюции науки, которую фиксирует эта триада. Откуда берутся эти закономерности? Какую предопределенность они выражают своей направленностью – целевую, финалистическую, божественную? До тех пор, пока не удастся вскрыть природу этой закономерности, никто не будет до конца убежден в существовании тенденций развития науки, столь неумолимо предопределяющих наступление «новой эры» в психологии (впрочем, как и в других науках).

То, что эволюция науки предстает как ее (науки) прогрессивное усложнение, не было секретом уже для неклассической эпистемологии. Так, Т. Кун, полемизируя с К. Поппером, писал о том, что между ним и его оппонентом нет расхождения в понимании динамического процесса, в котором возникает научное знание. Он отмечает также, что они оба отвергают представление, согласно которому наука прогрессирует путем кумулятивного прироста знаний, противопоставляя этому представлению концепцию «революционного процесса», в ходе которого старая теория отбрасывается и заменяется новой, поскольку оказывается неспособной «ответить на вызов логики, эксперимента или наблюдения» [13. С. 20].

Однако и концепция «научных революций», так легко укладывающаяся в рамки «марксистско-ленинской философии», основанной на теории развития (диалектике), в которой источником развития выступает противоречие, не может объяснить природу прогрессивной эволюции отдельной науки. И совсем уж запредельным для теории «научных революций» был бы вопрос о том, почему столь неуклонно нарастает уровень системности мышления ученых, работающих в разных науках. Представить только, что все науки, каждая из которых «отвечает» исключительно на вызовы своих экспериментов и наблюдений, которые в ней же и проводятся, вдруг синхронно начинают менять тип мышления, рассуждения и объяснения результатов экспериментов и наблюдений. Естественно, что этот вопрос и не возникал в неклассической эпистемологии, но подготовлен он был именно в ней. Он был подготовлен неудачами переноса в философию науки дарвинского понимания эволюции, возникшего в процессе выделения и изучения биогенетических систем. А соблазнов такого переноса (ввиду отсутствия других средств объяснения эволюционных процессов) не избежал ни один из представителей неклассической эпистемологии, включая М. Полани, К. Поппера, И. Лакатоша, П. Фейрабенда и самого Т. Куна.

Постепенно рождалось представление о неких «силах», которые обеспечивают не любой, а именно прогрессивный характер эволюции. К. Поппер приходит к выводу о том, что каждое событие обладает предрасположенностью к своему осуществлению, причем предрасположенности он не сводит к простым возможностям, толкуя их как физические реальности «наподобие *силовых полей*» [14. С. 86]. М.К. Мамардашвили указывал на «потенции» движения мысли, которая «в отличие от возможности – есть *возможность, обладающая одновременно силой на свое осуществление*» [8. С. 150]. Заметим, что и Л.С. Выготский в свое время писал о системе объективных тенденций, «действующих за спиной отдельных исследователей и теоретиков *с силой стальной пружины*» [12. С. 124].

Если же посмотреть шире, выходя за пределы проблемы механизмов развития науки, то можно увидеть, что к таким же идеям о силах, обеспечивающих прогрессивное развитие любых эволюционирующих

систем, приходили ученые, занимавшиеся решением, казалось бы, совершенно других проблем. Д.Н. Узнадзе, рассматривая движущие силы развития ребенка, полагал, что внутреннее потенциально содержит в себе некую силу, которая освобождается из состояния «простой потенциальности» при встрече с внешними условиями, «*которые подразумевает эта сила*» [10. С. 112]. С.Л. Рубинштейн писал о силах, которые человека, «включенного в ситуацию», выводят «за пределы ситуации», называя этот процесс уже не развитием, а становлением, которое соотнесено с тем внутренним в человеке, что, в свою очередь, соотносится с чем-то внешним по отношению к ситуации [15]. Анри Бергсон, один из «классиков постнеклассической науки», определял жизнь как «*усилие* подняться по тому склону, по которому спускается материя» [16]. Гораздо раньше Гегель высказал мысль о единстве человека с миром, которое является «разумным отношением», а разумное «обладает *абсолютной силой осуществляться* и всегда себя осуществляло; оно не так бессильно, чтобы ждать начала своего осуществления» [17. С. 95].

Можно и дальше демонстрировать как давно (и как не просто) формируется и пробивается мысль о саморазвитии и самоорганизации, лежащая в исходных основаниях того, что мы теперь обозначаем обобщающим понятием «постнеклассическое мышление». Какими бы различными ни были методологические основания, на которые исходно опирались исследователи, они, как бы демонстрируя на самих себе действие сил, о которых писали, все равно приходили к некоему общему знаменателю: развитие не есть простое накопление «необратимых новообразований». Его необходимо понять как переход возможности в действительность. Этот переход необходимо понять как осуществляющийся *самопроизвольно* и везде, где открывается эта реальная возможность. Именно поэтому все исследователи ведут речь о неких силах, которые заключены в тенденциях, предрасположенностях, стремлениях «за пределы», «прогрессирующей эволюции», «творческой эволюции» и т.д.

Итак, идет ли речь о науке, человеке или в целом о жизни, прогрессивную эволюцию их определяют некие «силы», пребывающие в потенции, некая активность, которая в определенных условиях обре-

тает направленность, становясь настоящей силой, обеспечивающей движение системы по линии усложнения ее системной организации. И это уже больше, чем развитие, а потому и не укладывается в рамки представлений о противоречии как движущей силы развития, в рамки «борьбы видов за выживание». Это становление, которое можно понять как характеристику открытых систем, как присущее им свойство, за счет которого обеспечивается устойчивость существования их в качестве открытой системы. В отличие от развития, которое иногда понимают и как обратное, инволюционное, «становления назад» не бывает. Симплификация, упрощение и уплощение системы – это ее деструкция, распад, гибель. Система, приближающаяся к равновесию, приближается к смерти. Не случайно Гегель определил старость как «безжизненную совершенную слитность субъективной деятельности со своим миром» [17. С. 96].

Интуитивно мы чувствуем на себе действие этих сил, но можно ли доказать их существование, скажем, в психологическом эксперименте?

В конце 1970-х – начале 1980-х гг. двое авторов монографии, причисляющих себя к научной школе Олега Константиновича Тихомирова, занимались исследованиями в области психологии мышления. В какое-то время эксперименты стали давать «странные» результаты, объяснить которые, оставаясь в рамках представлений о мышлении как деятельности саморегулирующейся, было невозможно. Исследование процессов смыслообразования в мыслительной деятельности как ее внутренних регуляторов показывало, что нет никакого процесса образования смыслов как того, чем специально занимается мыслящий человек. *Смыслы возникали сами*, причем локализовывались они на том, что составляло условия мыслительной деятельности, так что пришлось О.К. Тихомирову ввести понятие «ценностно-смысловая структура ситуации». Никто из нас тогда не думал, что мы напрямую столкнулись с продуктами самоорганизации, которые порождались в деятельности, но не самой деятельностью непосредственно. Они не порождались личностью, хотя мы по инерции называли их личностными смыслами. Наконец, они не порождались сознанием, поскольку оно само шло за ними – в поле ясного сознания всегда попадало только то, что имело смысл. Более того, они дислоцировались на предме-

тах, составляющих объективные условия деятельности, выступая как их особые сверхчувственные качества, считываемые эмоциями.

Здесь мы на себе испытали истоки той самой силы, которая выносит исследователя на новый уровень системности мышления. Для того чтобы сохранить логику мышления, необходимо было сменить систему координат – переместить ее в более высокую систему, поскольку эффекты, которые фиксировали эксперименты, порождались в системе более высокой, нежели изучаемая нами деятельность, сама являющаяся только ее подсистемой. Переход от исследования саморегуляции деятельности к изучению самоорганизации человека был предрешен.

Еще более интересное стало открываться в дальнейших исследованиях, когда оказалось, что смыслы бывают двух родов. Любые изменения на уровне поисково-познавательных потребностей тут же оборачивались динамикой ценностно-смысловой структуры на уровне «объективных условий» деятельности. Но в специально организованной ситуации эксперимента обнаруживались смыслы, в которых трудно было усмотреть «проекцию потребностей в предмет». Поразительно, *но в предмет «проецировались» возможности человека.* И эта проекция приводила к тому, что кроме той значимости, которой обладал предмет по отношению к актуальной деятельности («тривиальной», как она задавалась ситуацией эксперимента), в нем открывалась возможность организации другой деятельности (мыслительной, творческой) и человек трансформировал тривиальную деятельность в мыслительную. Такие «смыслы второго рода» и были названы нами ценностями.

Здесь мы (теперь уже со своими учениками) напрямую столкнулись с действием вышеупомянутых «сил», которые выносят человека «поверх барьеров», «за пределы ситуации». Главное, что эти силы возникают не в человеке и не во внешней для него объективной реальности, но там, где происходит встреча объективного и субъективного и где порождаются феномены субъективно-объективного, внутренне-внешнего свойства, а проще – общесистемные конструкты, становясь тем, что в синергетике называют «параметрами порядка». Так рождаются тенденции развития как силы, выводящие самоорга-

низующиеся системы к более высоким уровням системной организации. Иными словами, смысл без тенденции действовать есть нелепость ничуть не меньшая, чем тенденция действовать без смысла. Свое, не ставшее пока своим, опознанное как конкретный предмет, обладающий особым сверхчувственным качеством, каковым и является смысл, переживается человеком не просто в своем вещном (информационном, энергетическом) составе как то, без чего система не может обеспечить свое устойчивое существование (бытие в форме становления). Оно переживается еще и как состояние «напряженной возможности», включающее в себя тенденцию действовать – активность, воплощенную в направленности, или, другими словами, силу самоосуществления.

Что же получается? Основатель синергетики Г. Хакен пишет о том, что самоорганизация – это когда упорядоченные структуры «создаются не некоей организующей рукой, а самими системами, действующими без всякого воздействия извне» [18. С. 14]. У нас же получалось, что возможности (суть, потенции) человека каким-то образом обнаруживают себя в виде системных качеств внешних для человека предметов, особых субъективных его измерений (ценность), и превращаются во вполне упорядоченные силы, которые направленно выводят человека как за пределы ситуации, так и его самого. Человек на наших глазах в условиях психологического эксперимента эволюционирует от простого состояния (тривиальная деятельность) к состоянию гораздо более высокой сложности (мыслительная деятельность, творчество).

Впрочем, Г. Хакен так определил самоорганизацию только в начале книги, а уже в конце «Принципов работы головного мозга» предметом синергетического анализа стал человеческий мозг, и это несколько изменило некоторые стереотипы синергетического мышления, он напишет, что «взаимодействие внутреннего и внешнего приводит к появлению новых параметров порядка» и виной тому «внутренне-внешняя сеть, часть элементов которой представлена или хранится внутренне в разуме или мозге, а часть существует (хранится или внешне представлена) во внешней среде» [18. С. 298].

Не имеется возможности обсудить общее и различное в том, что открывали наши исследования и синергетические поиски Г. Хакена, когда он вступил на территорию психологии (мозг, разум). Поэтому обобщенно изложим свое понимание самоорганизации, которое возникло не как результат склонности к теоретизированию или особого вкуса к методологическим исканиям, а в ходе экспериментальной психологической работы, результаты которой иногда вынуждают экспериментатора становиться теоретиком. На базе этого понимания возникли теория психологических систем и особый способ изучения процесса становления человекоразмерных открытых систем (трансспективный анализ) [19].

Любые открытые системы должны иметь возможность отбирать из окружающей среды только то, что нужно системе в данный момент для обеспечения устойчивого существования системы. Сложность открытой системы определяется сложностью присущего ей способа отбора значимого из окружающей среды, а значит, сложностью аппарата, маркирующего безразличную среду в пользу системы, текущее состояние которой, как функциональной системы, весьма подвижно само по себе, но еще более важно, что оно меняется в самих актах взаимодействия со средой. Но эти органы, эти аппараты, только маркируют, только ставят метки на том, что соответствует в данный момент системе в хаотическом нагромождении всевозможностного, что содержит в себе (и для себя) среда. Суть самоорганизации заключается в том, что в основе лежит принцип самоотбора, который я сформулировал в виде «закона ограничения взаимодействий»: взаимодействие возможно там, *где изначально существует соответствие* между тем, что надо системе и тем, что отвечает этой надобности из того, что находится за ее пределами. Соответствие является причиной взаимодействия и проявляет себя актом состоявшегося взаимодействия. В онтологическом плане взаимодействие есть взаимопереход взаимодействующих сторон, т.е. оно обладает порождающим эффектом. С каждым взаимодействием система становится сложнее, вбирая в себя результаты предыдущих взаимодействий. Усложнение приводит к тому, что все новые (и более сложные) содержания среды становятся основаниями для возникновения новых параметров порядка. Это и

есть сущность становления. Порядок в ведомой нам вселенной обеспечивается тем, что в ней вовсе не все может взаимодействовать со всем, рождая любые новые формы (модель настоящего хаоса). Упорядоченность взаимодействий есть основание для упорядочивания форм.

Трансспективный анализ является одним из методов постнеклассической науки, имеющей дело с самоорганизацией в человекоразмерных (саморазвивающихся) системах. Будучи *динамическим* анализом трансспективный анализ является анализом *темпоральным*, учитывающим детерминацию будущим; *тенденциональным*, т.е. выявляющим тенденции в становлении открытых систем, рассматривая их как градиенты – направления, в которых возможности обретают силу осуществляться; *прогностическим*, поскольку на этой базе можно делать достаточно обоснованные прогнозы относительно становления системы; *системным*, т.е. учитывающим детерминацию, которая идет от психологических (общесистемных) новообразований, производимых системой в актах взаимодействия со средой.

Если же проводить параллель между диалектическим и трансспективным анализом, то последнее есть мышление, которое вызрело (вызревает) на базе диалектического мышления и содержит его в себе в снятом виде. Основная установка диалектического анализа – это *развитие*, через которое («в котором») необходимо изучать любое познаваемое явление. Основная установка трансспективного анализа – это *становление*, через которое («в котором») необходимо изучать особые объекты – открытые самоорганизующиеся системы. В первом случае источником *развития считается противоречие, двигателем развития – борьба* (новых и старых форм, противоположностей и т.д.). *Источником становления является соответствие,* приводящее к взаимодействию, сопровождающемуся порождением системных качеств – «параметров порядка», определяющих прогрессивную логику системогенеза.

Что уже удалось показать с помощью трансспективного анализа? Самое главное – это совершенно другая картина онтогенеза и, соответственно, другое объяснение природы «кризисов развития» человека, которые оказались связанными со становлением очередных мерностей формирующегося многомерного мира человека. Вместе со

становлением многомерного мира человека возникает и упорядоченно перестраивается его сознание, поднимаясь на новые уровни – от предметного к осмысленному, а от него – к ценностному. Объяснение получила природа «чувства реальности» бытия, а так же то, что происходит с человеком, когда это чувство деформируется при системных нарушениях. Удалось выйти к хронотопическим характеристикам человека, к пространственно-временной организации его жизненного пространства. В рамках одной монографии мы не можем детализировать в полной мере то, что получено в процессе подготовки приблизительно семидесяти кандидатских и докторских диссертаций, написанных в логике теории психологических систем, полагая, что они всегда доступны заинтересованным ученым. В данной монографии представлена лишь часть тех исследовательских приемов, которые позволяют реконструировать различные проявления многомерного мира человека как открытой самоорганизующейся системы.

1.2. Возможность реконструкции профессионального мышления современного психолога

В диссертационном исследовании Т.А. Ваулиной, выполненном под руководством одного из авторов данной монографии, показано характерное для современного этапа развития психологической науки со-бытие типов научной рациональности, проявляющееся в том, что:

– в содержании научных публикаций наряду с апелляцией исследователей к идеям неразрывности субъективной и объективной реальности, к принципам взаимодействия, соответствия и порождения фигурируют идеи разделения субъективной и объективной реальности, их совместного существования;

– наряду с опорой на теоретические конструкты, в основании которых лежат принципы порождения, психологи охотно используют построения, основанные на принципах отражения;

– достаточно часто направленность на использование объяснительных возможностей причинной детерминации соседствует с использованием принципов системной детерминации [20].

Неклассическое мышление приходит в науку не в виде целостной парадигмы, осознание которой определяет (целиком и сразу) мышление современников. Внутри становящегося неклассицизма можно усмотреть ростки постнеклассицизма, постепенно становящегося важной характеристикой современного состояния науки. В мышлении современных психологов реализуется информация различных уровней системности научного мышления (классического, неклассического, постнеклассического). Более того, в мышлении одного исследователя возможно сосуществование информации разных уровней системности. Каждый исследователь может мыслить на любом из представленных уровней системности, произвольно очерчивая круг тех специфических проблем, которые могут быть поставлены и решены на каждом из них. Сегодня проблема ценностной обусловленности профессионального мышления психолога во многом звучит и как проблема толерантности специалистов к мнениям своих коллег, представляющим другой уровень системности мышления [21]. Сохранение критичности к результатам своей деятельности, высокий уровень развития научной рефлексии открывают перед исследователем возможность выхода в другие, более просторные рамки, если прежние схемы не позволяют сравнивать конкурирующие объяснения изучаемой реальности.

Методический прием рефлексивной реконструкции профессионально-психологического мышления

Инструкция. Ниже Вам будут предложены высказывания, опубликованные известными российскими и зарубежными психологами в разные годы. Ознакомившись с содержанием текстов, идентифицируйте их с различными видами профессионального мышления (классическим, неклассическим, постнеклассическим). Выстройте и аргументируйте направление движения от классики к постнеклассике.

Стимульный материал:

1. Человек осуществляет с предметным миром не только обмен веществ, но и обмен информации; если биологические потребности связаны с первым, то специфически человеческая основная потреб-

ность связана с последним. В процессе познания предметного мира, освоения продуктов исторического развития общества человек воспринимает информацию, а при пользовании этими предметами, при целесообразном воздействии на природу – передает их; такой же обмен происходит и при общении людей друг с другом, а также с разными общественными институтами. При всех этих разнообразных процессах специфически человеческая основная потребность направлена на сокращение неопределенности, на увеличение негэнтропии систем.

2. В конце концов вопрос сводится, как уже сказано, к разграничению онто- и гносеологической проблемы. В гносеологии кажимость есть, и утверждать о ней, что она есть бытие, ложь. В онтологии кажимости нет вовсе. Или психические феномены существуют – тогда они материальны и объективны, или их нет – тогда их нет и изучать нельзя. Невозможна никакая наука только о субъективном, о кажимости, о призраках, о том, чего нет. Чего нет – того нет вовсе, а не полунет, полуесть. Это надо понять. Нельзя сказать: в мире существуют реальные и нереальные вещи – нереальное не существует. Нереальное должно быть объяснено как несовпадение, вообще отношение двух реальных вещей; субъективное – как следствие двух объективных процессов. Субъективное есть кажущееся, а потому – его нет.

3. Единство психики как системы выражается в ее общей функции: являясь субъективным отражением объективной действительности, психика осуществляет регуляцию поведения.

4. Как сотворяет ребенок для себя Мир (не как заданный, не как данный, а как созданный)? Вот это для меня очень серьезный вопрос, на который я пока не имею ответа. Но я работаю в этом направлении. Поэтому понятие среды для меня имеет свою специфику: это есть такой мир деятельности, общения, жизни ребенка, при котором он создает мир.

5. Чтобы понять принципы действия психотерапии, прежде всего необходимо вскрыть наиболее общие механизмы возникновения неврозов и психосоматозов. Согласно концепции поисковой активности, наиболее общей, неспецифической посылкой к развитию различных форм патологии – от неврозов до злокачественных опухолей – является снижение поисковой активности и особенно отказ от поиска в ситуации, которая не удовлетворяет субъекта, фрустрирует его по-

требности. Под поисковой понимается активность, направленная на изменение ситуации или отношения к ней при отсутствии определенного прогноза результатов такой активности, но при постоянном учете этих результатов.

6. Коренной вопрос теории познания поставлен с самого начала неверно. Ведь бессмысленно спрашивать, как субъект проникает в объект, поскольку сам этот вопрос представляет собой результат неправомерного перевода в пространственные категории и тем самым онтизации истинного положения вещей. Бесполезно спрашивать, каким образом субъект может подступиться к находящемуся «вне» его, «снаружи» объекту, просто потому, что этот объект в онтологическом смысле никогда и не был «снаружи». Если же трактовать этот вопрос онтологически и понимать выражение «снаружи» как условное, то наш ответ должен звучать следующим образом: так называемый субъект всегда был снаружи, вместе с так называемым объектом!

7. Возможность духовного сущего «соприсутствовать» иному сущему – это изначальная способность, сущность духовного существования, духовной реальности. Признание этого избавляет нас от традиционной гносеологической проблематики «субъекта» и «объекта»; оно освобождает нас от бремени доказательства, как одно проникает в другое. За это освобождение мы, однако, должны платить, а именно отказом от дальнейших вопросов, в том числе и от вопроса, что стоит за этой последней предельной способностью духа соприсутствовать иному сущему. По сути, онтология познания не может открыть и утверждать ничего, помимо того, что духовное сущее «как-то» соприсутствует иному сущему. Онтологическому анализу доступно только это «как-то», но не как именно, не сущность соприсутствия.

8. Коммуникация всегда осуществляется при помощи языка. Последний играет решающую роль в том, каким образом интерпретируется окружающий человека мир. С самых первых этапов социализации кто-то «другой» представляет человеку окружающий его мир, следовательно, уже ребенок начинает воспринимать мир в некоторой заданной рамке. Иными словами, для индивида возникает, наряду с объективной реальностью, некоторая субъективная реальность – образ окружающего мира. В этом смысле человек не просто «фотогра-

фирует» мир, но конструирует его. Под «конструированием» понимается приведение в систему информации о мире, организация этой информации в связные структуры с целью постижения ее смысла. Именно это и позволяет построить «картину» объективной реальности, важность которой едва ли не значимее для человека, чем реальность объективная. В свое время У. Томас справедливо заметил, что если люди воспринимают некоторую ситуацию в качестве реальной, то она будет реальной и по своим последствиям.

9. Аттитюды направляют поиск социальной информации (гипотеза селективной экспозиции информации): субъект демонстрирует избирательный отбор информации в зависимости от совокупности имеющихся у него аттитюдов. Здесь возможны два случая: информация отбирается или при наличии очень сильного, или, напротив, очень слабого аттитюда на объект. Этот феномен был обозначен как биполярный способ подбора «аттитюдно-релевантной» информации: индивид запоминает, фиксирует либо про-, либо контра-аттитюдную информацию, но пропускает нейтральную. Это же относится и к воспроизведению информации в нужный момент. Таким образом, именно через установки в социальное познание включается эмоциональный компонент, что зафиксировано также в исследованиях роли настроения при познании социальных объектов.

10. Человек как исследователь, устроен таким образом, при котором он сам для себя не несет в себе чего-то такого, что могло бы быть принципиально недоступно его самонаблюдению, он самопрозрачен и в силу этого может быть принят за константу, вынесен за скобки, и тогда исследуемый природный феномен проявит свою истинную сущность, для чего достаточно проконтролировать, т.е. фактически проэкспериментировать с условиями его существования. Это скрытое допущение самодоступности субъекта, получившее в гносеологии название абстракции самосознания, лежит в основании классической познавательной ситуации в любой науке, относящейся к естествознанию, будь то физика или психология.

11. Чтобы обрисовать постнеклассическое состояние психологии, были выделены три характеристики ситуации, в которой она оказалась. Для этой ситуации характерны:

– социально-психологическая напряженность внутри профессионального сообщества;

– лежащее за поверхностным социальным конфликтом глубинное изменение оснований классической науки (несостоятельность S–O парадигмы);

– невозможное для классической науки представление о человеке как обладателе некоей духовной сущности, ибо классическая наука основана на некоторых произвольных допущениях, ограничивающих существование человека и тем самым его природу либо условиями натурального ряда, либо культурно-историческим и социально-деятельностным функционированием.

12. Для классической философии и естествознания проблемы реальности не существует, ибо она уже дана нам в ощущениях. А раз она дана нам априорно, то ее нет как проблемы. Проблема реальности подменяется проблемой истины. Западно-европейское философствование со всеми его традициями выстроено вокруг обоснования возможности для человека постижения истины и поиска условий для такой возможности. Отсюда происходит свойственный ей, как первородный грех, гносеологизм. Однако онтологизация субъект-объектного расчленения не могла не произойти. Классическое субъект-объектное раздвоение имело не только гносеологический смысл, но и онтологический, т.е. создало онтологическую двойственность, две реальности – реальность субъекта и реальность объекта, реальность идеального и реальность материального, сознания и бытия.

13. Психика выбирает устойчивые точки действительности среди всеобщего движения. Она есть островки безопасности в гераклитовом потоке. Она есть орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать. В этом ее положительная роль – не в отражении (отражает и непсихическое; термометр точнее, чем ощущение), а в том, чтобы не всегда верно отражать, т.е. искажать действительность в пользу организма.

14. Психическое отражение, в отличие от зеркального и других форм пассивного отражения, является субъективным, а это значит, что оно является не пассивным, не мертвенным, а активным, что в его определение входит человеческая жизнь, практика и что оно характе-

ризуется движением постоянного переливания объективного в субъективное. Эти положения, имеющие прежде всего гносеологический смысл, являются вместе с тем исходными и для конкретно-научного психологического исследования. Именно на психологическом уровне возникает проблема специфических особенностей тех форм отражения, которые выражаются в наличии у человека субъективности.

15. Капитальный психологический факт состоит в том, что в образе нам даны не наши субъективные состояния, а сами объекты. Например, световое воздействие вещи на глаз воспринимается именно как вещь, которая находится вне глаза. В акте восприятия субъект не соотносит своего образа вещи с самой вещью. Для субъекта образ как бы наложен на вещь. В этом психологически и выражается… непосредственность связи ощущений, чувственного сознания с внешним миром.

16. Чтобы возник субъективный образ, необходимо соблюдение условий, перемещающих границу «субъект–объект» на поверхность самого объекта.

17. Сознание наше живет в напряженном поле, очерченном предельными границами смыслов, и ясность в нем возможна только тогда, когда мы владеем языком этих смыслов, т.е. понимаем их отвлеченность, их граничную природу, умеем читать то, что они нам говорят о наших возможностях и природе, и когда сами достаточно развиты для этого.

18. Целесообразно разделить методы психологии на три группы: методы объяснительной (естественнонаучной, академической) психологии, методы описательной (гуманитарной, понимающей) психологии, методы практической психологии, или психотерапевтической практики. Такое различие методов находится в соответствии с их назначением и познавательными возможностями.

19. Объединение психического материала в виде определенного комплекса восприятия… определяет подпсихическая область, которая выступает посредником между… объектом и ощущением и в чисто психическом (в комплексе ощущений) представляет транссубъективное… для которого противоположные полюсы субъективного и объективного совершенно чужды и в котором мы имеем дело с фактом их внутреннего, нерасчлененного единства.

20. Человек как целое является не суммой психики и тела, психического или их соединением, так сказать, психофизическим существом, а независимой своеобразной реальностью, которая имеет свои специфические особенности и закономерность. Когда действительность воздействует на субъект, он, будучи некой целостностью, отвечает ей как эта специфическая, эта своеобразная реальность, которая предшествует частному психическому и физическому и к ним не сводится.

21. Сформировалась и господствовала парадигма научно-психологического мышления, согласно которой психологическое (сознание) – онтологически и причинно-следственно замкнутая в себе субстанция, ибо психическое и транспсихическое, внутреннее и внешнее, психическое и физиологическое, субъект и объект – разделены глубокой пропастью.

22. Глубоко диалектический способ мышления автора с логической необходимостью направлял к поиску изначально целостной реальности, модус существования которой означал бы диалектическое снятие противоположностей и онтологическое единство противоположных полюсов психического и транспсихического, души и тела, субъекта и объекта, внутреннего и внешнего, потребности и ситуации ее удовлетворения, наследственного и приобретенного.

23. Следует сказать, что подмена целостности каким-либо из конституирующих ее компонентов, утверждение его примата провоцируют аксиоматическим характером классического научного знания и служат основанием любой из многочисленных форм редукционизма, существующих в современной психологии. Редукционизму необходимо противопоставить стратегию амплификации, обогащения психической реальности.

24. Чем более открытой является живая система, тем обширнее ее детерминация и тем более она свободна. Понимаемая в этом смысле свобода отнюдь не означает отрицания (suspension) закономерной упорядоченности.

25. Уже с первого момента появления на свет ребенок представляет собой живую систему, которая качественно отлична от всех иных органических систем. Отличие ее заключается в том, что она содержит в себе потенциальные возможности стать человеком, личностью,

созидателем. Эти возможности не могут быть реализованы без взаимодействия ребенка с социальным окружением. Но если бы в самой природе ребенка не содержались предпосылки, делающие его чувствительным к социальным воздействиям и определяющие специфический эффект этих воздействий на его, ребенок не превратился бы в человека, как не превращается в него дитя шимпанзе, воспитываемое человеком.

26. Естественно-научная парадигма сохраняет ценность объективно-научного знания, ориентацию на внешнее наблюдение и эксперимент, на принцип использования («полезности») научных знаний. Основным типом деятельности ученого остается исследование, направленное на выявление законов жизни изучаемого объекта в данный момент, его «срез». Субъект познания выносится за скобки познавательной деятельности. Следование идеалам естественно-научного познания (или «классическому идеалу рациональности») в науке характеризует позицию сциентизма (самоценности научного знания).

27. Если в основе целесообразности свободной реакции лежит только объединяющее объективный и субъективный моменты расположение, выходит, что это последнее должно составлять принцип жизни, поэтому, на наш взгляд, в его лице имеем дело с неизведанной до наших дней сферой действительности, которую можно обозначить «…?...».

28. Любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим.

29. По его мнению, необходимо различать человека как безмерное существо и личность как способ организации человеческой сущности. Предметом психологического исследования следует сделать не готовые, сложившиеся свойства личности, а механизмы их формирования, становления. Полученные данные могут стать одновременно и объективными, и не противоречащими трансцендирующей, изменяющейся природе человека. Ибо в такого рода исследованиях мы будем стремиться фиксировать, осуществлять, ставить границы и определять

масштабы не развития человека как такового, которое не имеет фиксированной, заранее установленной границы и масштаба, а психологическим механизмам, путям, которые опосредствуют это развитие, существенно влияя на его ход и направление.

30. Обыденная «очевидность» отделенности человека в своем самосознании от собственного жизненного мира не может служить исходным философским основанием в анализе проблемы сознания, так как мы нигде не находим человека до и вне его связанности с миром. Мир субъективности входит в состав самой объективной реальности (в качестве определяющего ее элемента), а не располагается где-то над ней в качестве фантома или эпифеномена. Но и наоборот: в определение субъективности входят не просто «внутренние», «беспредметные силы», тенденции, нужды, влечения, потребности, а сам – во всем многообразии – «очеловеченный мир».

31. Свободное действие детерминируется как субъективными, так и объективными факторами одновременно, но при том таким образом, что эта детерминация оказывается не «двойной», а системной детерминацией, опирающейся на те сверхчувственные психологические новообразования, которые нельзя предусмотреть, поскольку порождаются они при взаимодействии субъективного и объективного и, не сводясь ни к одному из них, ни к их простой сумме, обеспечивают самоорганизацию человека как сложной психологической системы.

32. С психологической точки зрения это означает, что субъект не просто «сталкивается» с объективным миром, не просто «адаптируется» к нему в процессе жизнедеятельности, а оказывается его существенным моментом. Практически действуя, субъект «втягивает» в себя объективную реальность и наделяет ее смыслами и ценностями своей жизнедеятельности, превращая ее тем самым в содержание своей субъективности.

33. Особенность современного этапа развития психологии представлена идущим в ней процессом онтологизации, который проявляется в становящемся все более целенаправленном поиске путей и способов преодоления бинарных оппозиций (внешнее–внутреннее, субъективное–объективное), навеянных избыточным гносеологизмом, характерным для науки первой половины XX в. Безусловно, выделение

таких сложных («совмещенных») пространств, в которых осуществляется истинное бытие человека, осложняется тем, что эмпирически определенный предмет науки возвращает исследователя к указанным бинарным конструкциям, столь явственно отвечающим опыту человека, позволяющего ему видеть мир отдельно от себя, но одновременно закрывающего от него факт собственного присутствия в мире, только кажущемся внеположенным.

34. Личность тем значительнее, чем больше ее сфера действия, тот мир, в котором она живет, и чем он более завершен, тем более завершенной является она сама. Одним и тем же актом творческой самодеятельности, создавая и его и себя, личность создается и определяется, лишь включаясь в ее объемлющее целое.

35. Значения выступают не как то, что лежит перед вещами, а как то, что лежит за обликом вещей – в познанных объективных связях предметного мира, в различных системах, в которых они только и существуют, только и раскрывают свои свойства. Значения, таким образом, несут в себе особую мерность. Это мерность внутрисистемных связей объективного предметного мира. Она и есть пятое квазиизмерение его!

36. Тезис этот состоит в том, что мир в его отделенности от субъекта амодален… Выдвигая этот тезис, я исхожу из очень простого и, на мой взгляд, совершенно оправданного различения свойств двоякого рода. Одни – это такие свойства неодушевленных вещей, которые обнаруживаются во взаимодействиях с вещами же (с «другими» вещами), т.е. во взаимодействии «объект–объект». Некоторые же свойства обнаруживаются во взаимодействии с вещами особого рода – с живыми чувствующими организмами, т.е. во взаимодействии «объект–субъект». Они обнаруживаются в специфических эффектах, зависящих от свойств реципирующих органов субъекта. В этом смысле они являются модельными, т.е. субъективными.

Разрабатывая методический инструментарий, мы исходили из представления о том, что в процессах смыслообразования отражаются ценности высшего порядка, связанные с перспективами и особенностями профессионального мышления, они явно доминируют над ситуативными смыслами. Предлагаемая задача – это, по сути, открытое

пространство, двигаясь в котором испытуемый неминуемо высказывает систему жизненных и профессиональных ценностей и смыслов. Задания такого типа должны содержать возможность перехода на новую систему ценностей и определенной перестройки профессионального образа мира. Рефлексивно-аналитическая работа такого типа способствует позитивной динамике смещения локуса профессионального мышления психологов на более высокие уровни системного определения психологической реальности [22].

Литература

1. Гусельцева М.С. Культурно-историческая психология: от классической – к постнеклассической картине мира // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 99–115.
2. Гусельцева М.С. Культурная психология и методология гуманитарных наук // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 3–18.
3. Гусельцева М.С. Методологические кризисы и типы рациональности в психологии // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 3–15.
4. Гусельцева М.С. Типы методологических установок в психологии // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 98–103.
5. Мясоед П.А. Психология в аспекте типов научной рациональности // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 3–18.
6. Постнеклассическая психология. 2004. № 1; 2005. № 2.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 443 с.
8. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / сост. и общ. ред. Ю.П. Сенокосова. 2-е изд., изм. и доп. М. : Прогресс: Культура, 1992. 415 с.
9. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.
10. Узнадзе К.Д. Антология гуманной педагогики. М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 2000. 224 с.
11. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность. URL: http://filosof.historic.ru/books/c0026_1.shtml
12. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собране сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 1.

13. Кун Т. Логика открытия или психология исследования? // Философия науки. М., 1997. Вып. 3: Проблемы анализа знания. С. 20–48.
14. Поппер К. Мир предрасположенностей // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук. М., 2000.
15. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. 2-е изд. М., 1976.
16. Бергсон А. Творческая эволюция. М. : КАНОН-пресс, Кучково поле, 1998.
17. Гегель Г. Сочинения. М., 1958. Т. 3.
18.Хакен Г. Принципы работы головного мозга. М. : ПЕР СЭ, 2001. 350 с.
19. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск, 2005. 172 с.
20. Ваулина Т.А. Типы профессионально-психологического мышления: исторический и общепсихологический аспекты : дис. … канд. психол. наук. Барнаул, 2005.
21. Краснорядцева О.М., Ваулина Т.А. Ценностная обусловленность типологических особенностей профессионального мышления психологов // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / под ред. В.В. Знакова, Г.В. Залевского. М. : Изд-во ИП РАН, 2008. С. 185–214.
22. Клочко В.Е., Краснорядцева О.М. Развитие многомерного профессионального мышления преподавателей исследовательского университета. Томск : Издательский Дом ТГУ, 2015. 178 с.

ГЛАВА 2. МЕТОДЫ РЕКОНСТРУКЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЛАБОРАТОРНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

2.1. Реконструкция ценностно-смысловой структуры ситуации как прием исследования особенностей чувствительности к проблемам

Изучение феномена чувствительности к проблемам занимает особое место в психологии мышления. Первые употребления самого понятия «чувствительность к проблемам» связывают с Дж. Гилфордом [1]. Чувствительность к проблемам стоит в одном смысловом ряду с такими понятиями, как творческие способности, креативность, интеллектуальная активность, надситуативная активность, акт объективации, поскольку за всеми этими выделенными разными исследователями понятиями скрывается общая сфера проявления творческих способностей, интеллектуальной активности, способности самопроизвольно выходить за «пределы ситуации», за пределы заданных требований.

Однако именно в школе О.К. Тихомирова, к которой причисляют себя и авторы монографии, наиболее последовательно изучались психологические механизмы саморегуляции мыслительной деятельности и те психологические новообразования, которые обеспечивают ее детерминацию, направленность и избирательность [1, 2]. Поставив проблему психологических новообразований (мотивов, поисковых познавательных потребностей, смыслов, оценок, промежуточных целей и т.д.), смысловая теория мышления О.К. Тихомирова позволила исследовать мыслительную деятельность в ее самодвижении, самодетерминации; получить серьезный опыт экспериментальной работы в новой психологической онтологии – ценностно-смысловых полях, сложнейшей субъект-объектной действительности, представляющей собой источник психологических новообразований; обнаружить зависимость между особенностями деятельности, выполняемой субъектом, и вероятностью обнаружения и постановки им мыслительной

задачи в ходе ее выполнения [4–6]. В рамках данного научного направления чувствительность к проблемам изначально рассматривалась как одно из оснований инициации мыслительной деятельности, проявляющееся в способности выходить за рамки заданных инструкций, самостоятельно обнаруживать и ставить задачи, организовывать собственную мыслительную деятельность. В свое время В.Е. Клочко с помощью специально созданных оригинальных экспериментальных методик выделил три вида инициации мышления:

– «свободная» инициация, в основе которой лежит самопроизвольный переход действующей личности к мыслительной деятельности за пределами инструкций, требований ситуации, «апрактично», «нефункционально» и т.д.;

– инициация мышления, связанная с порождением мыслительной деятельности в ходе актуальной деятельности, направленной на удовлетворение какой-либо потребности, когда ее удовлетворение сталкивается с различного рода ситуативными препятствиями, необходимость преодоления которых предполагает мыслительную деятельность;

– инициация мыслительной деятельности, которая возникает как результат побуждения к мышлению с помощью уже сформулированных, поставленных кем-либо задач [7]. Было показано, что чувствительность к проблемам отражает специфичные для каждого человека взаимоотношения между тем, что он реально делает в мире, и тем, что он может делать в нем [9]. Полученные в многолетних исследованиях нами, нашими магистрантами, аспирантами и соискателями (Е.В. Кочетовская, Ю.Б. Кукина, А.А. Делюкина, В.В. Протасов, М.И. Ефанова, О.М. Солодовникова, А.О. Кыжинаева, М.В. Федосеева и др.) данные свидетельствуют о том, что, оказываясь в потенциально проблемной ситуации, люди разного возраста, уровня образования и социального статуса обнаруживают склонность к определенному типичному реагированию, носящему достаточно стабильный характер [10–13] и др. Основными поведенческими формами являются:

– самостоятельное обнаружение и формирование, постановка и реализация познавательных целей, приводящих к мыслительной деятельности;

– стремление «уйти» от потенциальной проблемы путем различной интерпретации осознанного противоречия, которая позволяет избежать преобразования деятельности в мыслительную;

– игнорирование познавательных противоречий, проявляющееся в отсутствии попыток, направленных на формирование проблемы на их основе;

– неспособность к обнаружению возникающих в процессе деятельности противоречий без специального направляющего этот поиск инструктирования.

Анализ экспериментального материала позволил констатировать, что успешность обнаружения проблем (чувствительность к проблемам) определяется особенностями эмоционально установочных комплексов, представляющих собой некое единство, в котором эмоции и установки образуют новое интегративное качество [14–16]. Психологическая природа подобного образования заключается в том, что с его помощью и на его основе работает основной механизм трансформации деятельности. В процессе взаимодействия с предметами у разных людей возникают разные смыслы и ценности этих предметов. Данные исследования дали основания для еще одного важного утверждения: чувствительность к проблемам как способность обнаруживать и разрешать познавательные противоречия определяется особенностями ценностно-смысловой структуры складывающейся ситуации. Различение смыслов (как качеств предметов, заключающихся в их способности удовлетворять актуальную потребность) и ценностей (как качеств предметов, заключающихся в возможности перехода к мыслительной деятельности; как своего рода смыслов второго, более высокого типа) происходит на основании их разной детерминации. Смыслы порождаются актуальными потребностями, мотивами, целями. Они находятся в единстве с актуальными установками и определяют устойчивость деятельности. Ценности релевантны возможностям субъекта. С ними связана трансформация деятельности, ее подвижность.

Таким образом, становится очевидным, что проявления чувствительности к проблемам будут определяться особенностями трансформации эмоционально-установочных комплексов. Обнаруженное познавательное противоречие для одних людей означает возможность

мыслить, а для других – необходимость «уйти» от мышления. Можно считать, что для одних возможность мыслить представляет особую ценность, имеет смысл, а для других – антиценность, возникновение фрустрирующей ситуации, от которой личность и защищается путем различных форм «ухода» от мышления. При этом разного рода «невключаемость» в мыслительную деятельность может происходить и в силу особой значимости актуальной деятельности; в таком случае мотив актуальной деятельности настолько значим, что возможность перехода к мышлению может просто игнорироваться. В подобном переходе психологических новообразований деятельности в устойчивое личностное свойство «включаться в постановку и решение проблем в потенциально проблемных ситуациях (ситуациях обнаружения познавательного противоречия)» и обнаруживается проявление системной детерминации становления чувствительности к проблемам. Обоснованность выделенных личностных качеств была подтверждена в ходе исследований, проведенных в «естественных группах» испытуемых, т.е. по отношению к тем личностям, содержание повседневной деятельности которых связано с необходимостью иметь развитую «чувствительность к проблемам» как необходимую предпосылку успешности этой деятельности.

Такими «естественными группами» людей, для которых весьма характерны «включаемость» в решение мыслительных задач и развитая способность их обнаружения и постановки, в разное время выступали:

– изобретатели и рационализаторы, зарекомендовавшие себя как инициативно обнаруживающие и решающие изобретательские задачи (а не просто участвующие в разрешении кем-то поставленных задач);

– студенты, про которых известно, что они обладают способностью к самостоятельной научной работе;

– специалисты в области инновационного проектирования;

– победители программы «У.М.Н.И.К.» («Участник Молодежного Научно-Инновационного Конкурса»), поддержанной фондом «Содействие развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере;

– участники конкурса «БИТ-Сибирь» («Бизнес инновационных технологий» [15, 17].

Чувствительность к проблемам является одним из важнейших показателей степени открытости человека как психологической системы. В этом феномене интегрированы:

– активность выхода в будущее;

– направленность этого выхода;

– указание на секторы жизненного пространства, в которые направляется активность;

– указания на самые перспективные направления самоорганизации.

Ниже приводятся разработанные в свое время методики, позволяющие зафиксировать переход тривиальной деятельности в мыслительную, выявить механизм выделения целей и условий новой деятельности, их формирование в рамках заданной (не мыслительной) деятельности. Описываемые методики позволяют «растянуть» в условиях экспериментальной ситуации те быстротечные процессы, которые обычно исчезают из поля зрения исследователей, сделать их фиксируемыми в своих фазах, этапах, переходах. Переход от открываемой в ходе деятельности возможности мыслить к потребности мыслить «здесь и теперь» и составляет всю суть свободной инициации мышления. Все дело в том, как совершается этот переход, как он регулируется и детерминируется и каким образом можно путем создания соответствующих методик предусмотреть вероятность его возникновения в экспериментальной ситуации и «растянуть» во времени для выделения его психологического устройства и фиксации особенностей его протекания у различных испытуемых.

Интерес вызывает, в первую очередь, обнаружение испытуемым возможности поставить мыслительную цель, причем эта возможность не должна выполнять роль непосредственного барьера для актуальной деятельности. Кроме того, экспериментальный материал позволяет испытуемому организовать различного рода деятельность (не мыслительную) с этим же материалом и в то же время является потенциально активным для испытуемого в мыслительном плане, т.е. содержит некое несоответствие, противоречие, обнаружение которого может привести к формированию конкретной мыслительной задачи на основе этого противоречия. Причем это противоречие не должно «ме-

шать» выполнению необходимой деятельности с этим материалом, вставать какой-либо преградой для деятельности.

Наиболее трудным моментом конструирования экспериментальных методик исследования инициации мыслительной деятельности является поиск объективных индикаторов тех изменений, которые происходят в ценностно-смысловой структуре ситуации деятельности. Предполагается также использование кожно-гальванической реакции (методика записи КГР по Фере), фиксирующей эмоциональную активизацию, проявляющуюся в явлениях спада кожного сопротивления (КС), и ее регулятивной функции в мыслительной деятельности.

Особенности записи КГР в сочетании с анализом содержания вербализуемого материала, вербальных оценок, экспрессивных компонентов речи, ретроспективного отчета и объективного хода деятельности позволяют зафиксировать не только связь фазических отклонений КС в сторону падения с «эмоциональной активацией», но и связь фазических и тонических изменений КГР, происходящих в сторону роста КС с явлениями эмоциональной регуляции деятельности. Метод синхронной регистрации кожно-гальванической реакции (КГР) и вербальных, интонационных, мимических и т.д. характеристик деятельности субъекта, а также конкретного содержания деятельности (разработанный в свое время О.К. Тихомировым и Ю.Е. Виноградовым) позволяет регистрировать и делать предметом психологического анализа то, что происходит в психологической ситуации, т.е. между субъектом и средой, а именно той ее частью, которая входит в условия деятельности испытуемого.

1. Методика «Золотоискатели» (В.Е. Клочко). Представляет собой специально составленный текст, содержащий в себе скрытое познавательное противоречие.

Текст подавался испытуемым как отрывок из художественной книги с указанием вымышленного автора.

Отрывок из книги Дж.К. Фэрри «Золотоискатели»:

«Лодка была немедленно подхвачена бурным потоком. Река несла лодку легко, как будто и лодка и пассажиры не имели ни веса, ни каких-либо возможностей противостоять этому всесильному потоку. Во время крутых спусков, берега проносились мимо испуганных путеше-

ственников со страшной скоростью. Прибрежные камни и редкие деревья мелькали, сливаясь в пеструю ленту, вызывающую головокружение. На подъемах движение реки замедлялось, она как бы оседала, темнела. Река была подобна живому существу так же легко и радостно спускалась с горы, и так же, как тяжело нагруженный путник, поднимающийся в гору, становилась ленивой и неузнаваемой на редких, затяжных, высоких подъемах. Мальчики приходили в себя, оторопело смотрели друг на друга, но не успевали они даже вдоволь посмеяться над своим испуганным видом, как поток вновь срывался с завоеванной вершины и опять начиналось стремительное мелькание, томительное ожидание следующей передышки».

Участнику эксперимента сообщалась мнимая его цель – проверка грамотности самого испытуемого. После того, как испытуемый указывал на замеченные им орфографические и синтаксические ошибки или сообщал об отсутствии таковых, текст убирали, а испытуемого просили наиболее полно пересказать все, что он запомнил. Моделируемая экспериментальная ситуация позволяет испытуемому в ходе тривиальной познавательной деятельности переходить к собственно мыслительной с обнаружением противоречия и направлением своей активности на организацию собственной деятельности по разрешению проблемной ситуации. Несмотря на явные литературные недостатки, текст, как правило, не вызывает у испытуемых сомнения в существовании указанной книги и ее автора. Конфликт строится на том, что, с одной стороны, испытуемые безусловно доверяют вымышленному автору в процессе различного рода работы над текстом, с другой – в тексте трижды встречалось содержание, противоречащее опыту и знаниям испытуемых. Предлагаемый в экспериментах текст содержит противоречие: описываются явления, которые реально не существуют («На подъемах движение реки замедлялось»; «...(река) становилась ленивой и неузнаваемой на редких затяжных подъемах»; «...поток вновь срывался с завоеванной вершины»). Однако это расхождение для испытуемого вовсе не является преградой при осуществлении задаваемой инструкцией деятельности.

Такое построение эксперимента объясняется тем, что экспериментатора интересует, заметил испытуемый противоречие или нет, однако узнать это надо, не вызывая у испытуемого установки на поиск противо-

речия, что могло помешать дальнейшему ходу эксперимента, т.е. не спрашивая прямо у испытуемого. При этом расчет – на основной закон непроизвольного запоминания, классическая схема которого, собственно, и воплощается в эксперименте: запомнится тот материал, содержание которого совпало с целью деятельности.

Предполагалось, что если испытуемый отразит противоречие и на его основе сформирует мыслительную задачу, это будет означать трансформацию деятельности, заданной инструкцией, в мыслительную деятельность. Если испытуемый заметил противоречие и произвел определенную деятельность по осознанию, формулировке и снятию его, то материал, связанный с познавательным противоречием, должен быть сохранен в непроизвольной памяти и репродуцирован при последующем воспроизведении. Если экспериментатору становится ясно, что испытуемый не заметил противоречия, эксперимент продолжался. Ставится вторая цель: запомнить текст при однократном чтении его вслух. Испытуемому сообщается вторая мнимая цель эксперимента – проверка мнемических способностей испытуемого. Испытуемый читает текст без остановок вслух один раз и пытается наиболее полно передать содержание запомнившегося. Если и в том случае испытуемый не осознавал противоречия, экспериментатор спрашивал испытуемого, не заметил ли он какого-либо несоответствия, противоречия, не показалось ли ему что-либо в тексте неправильным, странным. Если противоречие не замечалось вновь, экспериментатор переходил к третьему этапу эксперимента. Перед испытуемым ставилась прямая цель – найти противоречие в тексте; при этом его просили читать текст и рассуждать вслух.

2. Методика «Принцип киноленты» (В.Е. Клочко). Под предлогом проверки наблюдательности испытуемым предлагалось наиболее полно рассказать содержание изображенного. Всего предъявлялось 30 изображений, объединенных в группы по три изображения в каждой.

Каждая группа связана общей идеей. Иногда отдельные изображения в группе представляют фиксацию определенного состояния некоторого процесса («принцип киноленты»).

Например, тело, скатывающееся с наклонной плоскости, «схваченное» в трех разных положениях. В других случаях объединяющая

идея более общая (геометрические тела: куб, параллелепипед, конус). Предъявление рисунков производилось по кадрам. Сначала демонстрировался первый кадр группы.

После рассказа о содержании увиденного открывался второй кадр, но первый не убирался.

После рассказа по второму кадру к двум предыдущим добавлялся третий кадр и следовал рассказ по третьему кадру. Инструкция не требовала установления связи между кадрами.

Часть групп рисунков содержала противоречия, установить которые можно только в процессе установления связей между кадрами в группе, соотнесения их между собой. Примеры таких противоречивых связок представлены на рис. 1.1.

Например, на рис. 1.1, *а* изображен шар, находящийся на краю ямы. На втором кадре группы изображен шар, скатывающийся в яму. Защелка, удерживающая шар, поднята.

На третьем кадре шар поднимается выше начального уровня. Без сопоставления третьего кадра с предыдущим противоречия не возникает. Если кадры рассматриваются в связи между собой, то возможно обнаружение противоречия – шар не может подняться выше начального уровня, это нарушение закона сохранения энергии.

Возникает вопрос: почему произошло изображенное на рисунках? Формируется физическая задача: какие условия необходимы, чтобы произошло изображенное на рисунках?

Высказываются гипотезы, предложения о добавочной скорости, потенциальном поле, магните, установленном на противоположном склоне, и т.д.

Репродуктивная деятельность – рассказ по картинке может смениться мыслительной деятельностью.

Не все группы изображений содержали противоречие, но они были включены в эксперимент, чтобы по возможности исключить возникновение установки на поиск противоречия. Однако, как показали эксперименты, такая установка все-таки возникает у многих испытуемых.

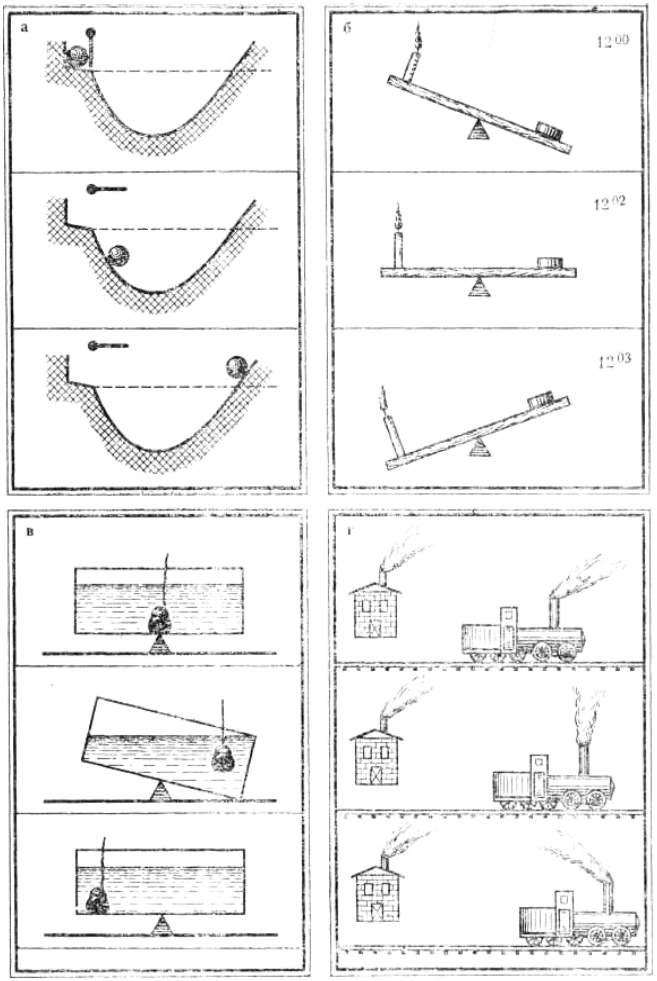


Рис. 1.1. Примеры изображений, предъявлявшихся в исследовании

Противоречия же в остальных группах объясняются тем, что если кадры рассматривать в связи между собой, то возникает потребность объяснить, почему свеча при горении начинает опускаться, почему

нарушается равновесие аквариума (оно не должно нарушаться) и почему не нарушается равновесие на третьем кадре этой группы, почему дым паровоза направлен в разные стороны на всех трех кадрах группы «Паровоз», не связано ли это с движением, можно ли определить скорость движения паровоза, зная скорость ветра, и т.д.

3. Модифицированная методика Н.Л. Элиава [18]. Построена на основе текста с пропущенными буквами. Испытуемому предъявляется текст, который можно читать в разных контекстах («про орла», или «про осла»):

«Ле-ал о-ел, ле-ал он среди -орных -уч и с-ал. Потом вз-е-ел. Теперь уже не с-ал и -орных -уч он видел очертанья, с-о- -е-а видел он, к нему тянулся он. Как было хорошо о-лу в тот летний знойный день. О-ел, упиваясь своей о-линой свободой думал: «Как хорошо быть вдали от людей. Там, где царит человек и поле-ать нельзя свободно. Там, в курятниках томится птица и в хлевах копошится скот. А здесь никто мне не мешает, здесь я один, здесь сам я господин. Вот поле-у еще, потом подняться можно еще немного выше к -е-у».

Вдруг что-то засверкало в небе. Огромное несется в облаках, со свистом рассекая воздух.

«Какой большой», – подумал наш о-ел. – «Не знаю птиц таких. Как быстро мчится он. Взял высоту. Нет, так мне не ле-ать! Он больше и сильней меня. Быстрей меня ле-ать он может!»

Так думал с горечью о-ел, смотря, как тот, большой, несется с шумом в облаках!»

Если испытуемый читает первый предлагаемый ему текст в едином контексте, то ему предлагается второй текст, очень напоминающий первый, но который можно прочитать только в другом контексте.

1-й вариант второго текста: «Ле-ал о-ел, ле-ал он среди -орных -уч и с-ал. Потом вз-е-ел. Теперь уже не с-ал и -орных -уч он видел очертанья, с-о- -е-а видел он, к нему тянулся он. Как было хорошо о-лу в тот летний знойный день. О-ел, упиваясь своей о-линой свободой думал: «Как хорошо быть вдали от людей. Там, где царит человек и поле-ать нельзя свободно. Там, в курятниках томится птица и в хлевах копошится скот. А здесь никто мне не мешает, здесь я один, здесь

сам я господин. Вот поле-у еще, потом подняться можно вот туда, поближе к -е-у».

Вдруг что-то засверкало в небе. Огромное несется в облаках, со свистом рассекая воздух.

«Какой большой», – подумал наш о-ел. – «Не знаю птиц таких. Как быстро мчится он. Взял высоту. И как шумит. Ну что ж, попробуем сразиться!»

Вз-е-ев, о-ел, что было сил соревновался с самолетом. -е-ел о-ел, -е-ел весь день, а самолета след простыл».

2-й вариант второго текста: «Ле-ал о-ел, ле-ал он среди -орных -уч и с-ал. Потом вз-е-ел. Теперь уже не с-ал и -орных -уч он видел очертанья, с-о- -е-а видел он, к нему тянулся он. Как было хорошо о-лу в тот летний знойный день. О-ел, упиваясь своей о-линой свободой думал: «Как хорошо быть вдали от людей. Там, где царит человек и поле-ать нельзя свободно. Там, в курятниках томится птица и в хлевах копошится скот. А здесь никто мне не мешает, здесь я один, здесь сам я господин. Вот поле-у еще, потом подняться можно, уйти и попастись немного».

Вдруг что-то засверкало в небе. Огромное несется в облаках, со свистом рассекая воздух.

«Какой большой», – подумал наш о-ел. – «Не знаю птиц таких. Как быстро мчится он. Взял высоту. И как шумит. Ну, что ж, шуметь я тоже мастер. Попробуем сразиться!»

Вскочил о-ел, взмахнул хвостом, навострил уши и заорал, что было мочи».

Испытуемый может читать и второй текст в первом контексте, но при этом неминуемо попадает в противоречия, которые он может разрешать, не замечать или от которых он может «уходить», «уклоняться» путем, например, коррекции текста, а не собственной деятельности. Если чувственно-понятийный опыт испытуемого достаточен для уяснения логического состава противоречия, то первая эмоциональная фиксация противоречия («что-то не так») чрезвычайно быстро переходит в стадию вербализации и логического оформления. Особенность данной методики заключается в том, что переход от нерасчлененного и неосознанного в логическом составе непонимания к

формулировке противоречия облегчен, противоречие настолько объективировано, что большинству испытуемых просто нет необходимости ставить промежуточную цель – найти конкретный состав противоречия, наличие которого вызывает эмоциональный сигнал рассогласования.

4. Методика «Тексты» (О.М. Краснорядцева). Испытуемому предъявляются восемь различных текстовых отрывков:

1. ПОВЕСТЬ «Настал полдень. Солнце жгло из-за тонкой завесы сплошных беловатых облаков. Все молчало. Одни петухи задорно перекликались на деревне, возбуждая в каждом, кто их слышал, странное ощущение дремоты».

2. ПОЭМА «Внизу, глубоко подо мной поток, усиленный грозой, шумел. И шум его глухой сердитых сотне голосов подобился. Хоть без слов мне внятен был тот разговор, немолчный ропот, вечный спор с упрямой грудою».

3. УЧЕБНИК «При разработке структурно-логической схемы курса необходимо учитывать место предмета в общей системе обучения, четко представлять себе, что должен обучаемый после изучения данного предмета знать».

4. СКАЗКА «Целых семь дней аисты и мальчик, который обо всем хотел знать, летели над пустыней. По ночам птицы садились на горячий песок, опускали усталые крылья и засыпали. А мальчик охранял их покой».

5. СБОРНИК ЗАДАЧ «В этот сборник включены задачи, предъявлявшиеся на вступительных экзаменах в ведущие вузы страны. Для решения задач не требуется больших вычислений, они требуют оригинального подхода, творчества».

6. РОМАН «Юноша спешил домой. Он был готов на все, чтобы третий день пути стал и последним. На ночевке он затемно разбудил родственника, приезжавшего за ним в город, и уговорил своих спутников выезжать».

7. ЗАДАЧА «Предлагаются чашечные весы и разновесы к ним. Из имеющихся тел: монета, нож, свеча, пуговица, спички, мыло. Требуется выбрать такое тело, уравновесив которое, можно получить самопроизвольное нарушение равновесия».

8. РАССКАЗ «На высоких крутых подъемах течение реки замедлялось, она как бы оседала, темнела. Лодка замедляла движение. Наконец, подъем оканчивался, лодка срывалась с завоеванной вершины и устремлялась вниз».

Среди отрывков с нейтральным содержанием (повесть, поэма, учебник, сказка, сборник задач, роман) предъявлялся отрывок (рассказ), содержащий скрытое противоречие. Инструкцией испытуемому задаются следующие виды деятельности. Первая инструкция – прочитать весь текст с выражением, т.е. мнимая цель эксперимента для испытуемого выглядела как проверка его способности к выразительному чтению. После того, как испытуемый прочитывал все отрывки, его просили пересказать их содержание. Вторая инструкция – испытуемый должен был читать эти отрывки снова для того, чтобы потом пересказать их (установка на запоминание). Если пересказ испытуемого не содержал прямых указаний на противоречие в тексте, испытуемого прямо спрашивают о них. Для тех испытуемых, кто не обнаружил противоречия, задается третья инструкция, которая требует от испытуемого еще одного прочтения этих же текстов, но уже с целью поиска противоречия, заключенного в некоторых из них. В такой ситуации познавательного противоречия предоставляется возможность для самостоятельного превращения немыслительной деятельности в мыслительную путем познавательного целеобразования. У лиц с повышенной чувствительностью к проблемам будет наблюдаться эффект превращения инструкции экспериментатора, предусматривающей немыслительную деятельность с потенциально проблемным материалом, в самоинструкцию по включению в мыслительную деятельность.

Особое значение имеет еще один отрывок («задача»). Действие личностных установок проявляется в этом случае в том, что часть испытуемых будет делать непроизвольную и, возможно, неосознанную попытку решения предъявляемой задачи, а не просто запоминания ее как текста, выходя за пределы инструкции, в то время как остальные действуют в рамках инструкции. Для лиц с повышенной интеллектуальной активностью наличие эмоционально-установочного комплекса, посредством которого открываемая в ходе деятельности возможность перехода к мышлению, реализуется в побуждение, направлен-

ное на реализацию этой возможности, обусловливая трансформацию немыслительной деятельности, заданной инструкцией, в мыслительную. Как правило, испытуемый, замечающий противоречие в отрывке «рассказ», особым образом будет читать и воспринимать отрывок «задача» и по законам непроизвольной памяти воспроизведение этих отрывков после выполнения первой и второй инструкций будет идти ранее других (нейтральных) отрывков, не совпадая хронологически с последовательностью их предъявления.

Анализируется содержание пересказов, порядок воспроизведения, содержание противоречивых мест, а также эмоциональные, экспрессивные компоненты речи. При обработке результатов эксперимента особое внимание было уделено анализу моментов возникновения и формирования познавательных противоречий: «что-то не так», «этого не может быть», «это невозможно, если...».

Как и во всех вышеперечисленных методиках, непрерывно осуществляются запись всего рассуждения испытуемого на магнитофон и синхронная запись КГР по описанной методике.

Для удобства ранжирования испытуемых по степени успешности самостоятельного обнаружения и постановки познавательных проблем, возникающих в процессе деятельности, нами были введены индексы общей чувствительности к проблемам/Иочп/.

$$\text{Ичп} = \frac{\text{Набранное испытуемым реальное количество баллов}}{\text{Максимально возможное количество баллов по данной серии исследования}}$$

Обоснование процедуры ранжирования. Максимально возможное и набранное испытуемым количество баллов по сериям исследования определялось следующим образом:

***Методика Н. Элиавы, методика «Золотоискатели»*:**

4 балла – если испытуемый замечает противоречие, ставит на его основе познавательную цель и на основе мышления корректирует дальнейшую деятельность.

3 балла – если испытуемый замечает противоречия, корректирует деятельность, но своеобразным образом, пытаясь «уйти» от разреше-

ния возникшего противоречия путем интерпретации ситуации как непротиворечивой.

2 балла – если испытуемый замечает противоречие, но игнорирует его и без специальной инструкции не предпринимает никаких попыток выйти из противоречия.

1 балл – если испытуемый эмоционально реагирует на несоответствие, но не пытается разобраться в нем и не меняет деятельность.

0 баллов – если испытуемый не замечает противоречия и не реагирует на него.

Методика с текстовыми отрывками:

4 балла – если испытуемый находит противоречие при выполнении первой инструкции.

3 балла – если испытуемый находит противоречие при выполнении второй инструкции.

2 балла – если испытуемый находит противоречие после инструкции на поиск противоречия.

1 балл – если испытуемый замечает, что «что-то не так», но не пытается конкретизировать противоречие.

0 баллов – если испытуемый не замечает противоречия.

Также добавляются:

4 балла – если испытуемый решает задачу после предъявления первой инструкции.

3 балла – если испытуемый решает задачу после второй инструкции.

2 балла – если испытуемый решает задачу после инструкции на поиск противоречия.

1 балл – если испытуемый предпринимает безуспешные попытки решения задачи.

0 баллов – если испытуемый не предпринимает никаких попыток решения задачи.

Методика предъявления изображений по принципу киноленты:

4 балла – если испытуемый замечает противоречие, ставит на его основе познавательную цель и в соответствии с ней корректирует дальнейшую деятельность.

3 балла – если испытуемый замечает противоречие, но не корректирует дальнейшую деятельность, а пытается «уйти» от противоречия.

2 балла – если испытуемый замечает противоречие, но игнорирует его и без специальной инструкции не предпринимает никаких попыток выйти из противоречия.

1 балл – если испытуемый замечает, что «что-то не так», но не пытается конкретизировать противоречие.

0 баллов – если испытуемый на замечает противоречия.

Таким образом, вероятность перехода к мыслительной деятельности зависит от особенностей деятельности, совершаемой в одной и той же заданной объективной ситуации. Человек, попавший в ситуацию деятельности (как ее условие), имеет возможность стать источником трансформации деятельности в мыслительную, если вместе с ним отражается еще и возможность организации мыслительной деятельности за пределами актуальной деятельности и путем ее трансформации в новую деятельность. Это означает, что в каждой деятельности складывается своя ценностно-смысловая структура ситуации.

В этой неформальной, ценностно-смысловой структуре ситуации действующая личность открывает не только соответствие объекта актуальной деятельности, но и соответствие его личностно более значимой, пока еще не актуализированной потребности из системы жизненных отношений высшего уровня целостной организации человека. Соответствие это и вызывает противоречие, которое можно рассматривать как основной источник самодвижения психологической системы за пределы адаптивного функционирования. Разная деятельность в одной предметной среде приводит к тому, что эта среда по-разному структурируется, различные элементы ее приобретают различное значение и смысл, а вместе с ними меняется и сама психологическая ситуация, та предметная действительность, которая составляет условия деятельности.

Сравнение результатов исследования чувствительности к проблемам разных лет (30, 20, 15,5 лет назад и данные 2016 г.) среди молодежи, занимающейся научно-техническим творчеством, не выявило значительных изменений в соотношении выделяемых наиболее типичных форм реагирования на познавательное противоречие (рис. 2.1) [19]. Это дает основание для предположения о наличии инвариантных закономерностей становления данного феномена, проявляющегося в различных социально-экономических и образовательных условиях.



Рис. 2.1

Развитие чувствительности к проблемам как устойчивое свойство личности осуществляется в процессе трансформации системно детерминированных психологических новообразований, возникающих на микроэтапах реальной жизнедеятельности, в макроэтапы развивающейся личности. Чувствительность к проблемам является системно детерминированным явлением, но на разных стадиях становления сознания эта детерминация имеет свою специфику, выявление которой возможно при условии понимания уникальной многомерности мира человека, стадиальности его становления, проявляющейся в закономерной смене форм сознания.

Причем важным исследовательским фактом является отсутствие прямых значимых зависимостей между уровнем развития интеллекта и чувствительностью к проблемам. Неоднозначная зависимость существует и между креативностью и чувствительностью к проблемам. Так, высокий уровень креативности однозначно не свидетельствует о высокой чувствительности к познавательному противоречию.

Полученные результаты также свидетельствуют о том, что у молодых людей, инициативно занимающихся научно-техническим творчеством,

уровень чувствительности к проблемам выше, чем у молодых людей, имеющих незначительный опыт в деятельности такого рода либо вообще не имеющих отношение к научно-техническому творчеству.

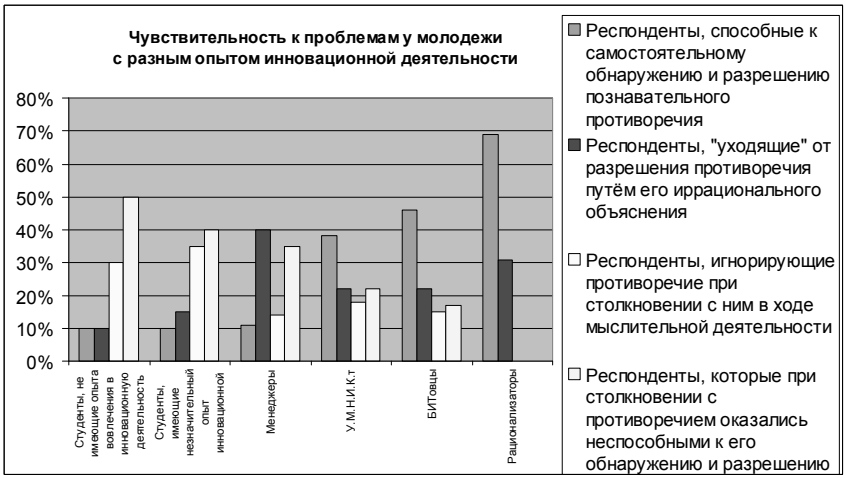


Рис. 2.2

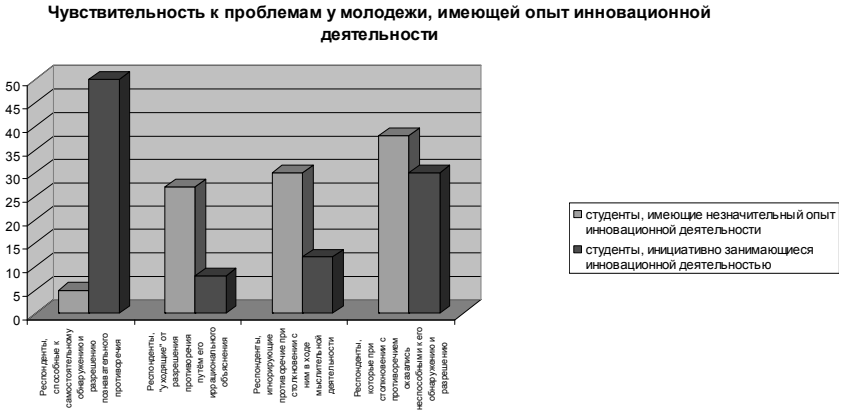


Рис. 2.3

В ходе исследований были получены результаты, свидетельствующие о том, что у молодых людей, инициативно участвующих в инновационной деятельности, уровень чувствительности к проблемам выше, чем у молодых людей, не имеющих опыта вовлечения в инновационную деятельность.

Полученные результаты дают основания для предположения о том, что высокий уровень чувствительности к проблемам обеспечивает успешность в деятельности такого рода.

2.2. Чувствительность к профессиональным проблемам и реконструкция ценностно-смысловых составляющих образа мира профессионала

Вряд ли можно говорить о способности человека чувствовать проблемы с равной степенью успешности и в условиях лабораторного исследования, и в реальных условиях жизнедеятельности; и в этой связи возникали предположения о возможной нелинейной связи между этими проявлениями чувствительности к проблемам [14]. Для О.К. Тихомирова возможность исследования мышления в контексте реальной жизнедеятельности всегда выступала методологически обоснованной, потому что в его научной школе уже давно предметом исследования стала эта особая психологическая онтология («ценностно-смысловая структура ситуации»).

Реальная жизнедеятельность, с психологической точки зрения, есть то, что разворачивается в ценностно-смысловых пространствах, детерминируется ими. Здесь каждое событие, любые текущие моменты индивидуальной жизни могут быть поняты не через субъективное переживание и не через объективные акты поведения, а через анализ того, что на самом деле детерминирует и то, и другое. В реальной жизнедеятельности мышление возникает как то, без чего невозможно решение жизненных задач, и в этом отношении оно может быть любым по типу – творческим, репродуктивным, теоретическим, практическим и т.д. Главное качество всех проявлений мышления в реальной жизнедеятельности заключается в его включенности в конкретный момент бытия человека как один из возможных способов реализации образа жизни [14, 15, 20].

Начиная с 1990-х гг. под руководством одного из авторов монографии (В.Е. Клочко) был осуществлен цикл исследований, направленных на исследование проявлений феномена чувствительности к проблемам в условиях реальной жизнедеятельности людей. В диссертационном исследовании Г.Ж. Акылбаевой было установлено, что взаимосвязи общей чувствительности к проблемам, проявляющейся при столкновении человека с противоречиями логического порядка, и дифференцированной чувствительности к проблемам, проявляющейся в узкоспециальных видах деятельности (в литературном и изобразительном творчестве, математической деятельности), преломляются наличием у человека специальных способностей [10].

В исследовании Е.В. Кочетовской были выявлены особенности проявления чувствительности к проблемам у детей в реальной учебной ситуации урока. Индикаторами чувствительности к проблемам выступали ее экстероактивные проявления: яркие эмоциональные реакции ученика на вопросы, требующие сообразительности; желание самостоятельно искать и находить ответы на эти вопросы; активность включения в реализацию возникающей возможности разрешения появляющихся познавательных противоречий и т.п. [11].

Фактором, обусловливающим содержание и качество такой деятельности, в которой человек сталкивается с возможностями ее трансформации в мыслительную, и при этом сами условия организации деятельности не мешают подобной трансформации, а стимулируют ее, является образовательная среда.

Были получены доказательства того, что развивающая образовательная среда является фактором, детерминирующим развитие чувствительности к проблемам. Особенности развивающей образовательной среды проявляются в индексе чувствительности к проблемам у детей, находящихся в разных образовательных средах (традиционная образовательная система и система развивающего обучения). Установлено, что на этапе перехода предметного сознания в смысловое развитие чувствительности к проблемам определяется системой детерминирующих факторов, ведущим из которых выступает не просто образовательная среда, а ее центрирующий момент – особенности функционирования психологической системы «ребенок–взрослый»,

которая и обусловливает процесс трансформации культуры в ценностно-смысловую картину мира формирующейся личности. Одним из авторов настоящей монографии был исследован феномен «чувствительности к профессиональным проблемам», изучены его проявления, установлена его взаимосвязь с общей чувствительностью к проблемам [9, 15].

Экспериментальные исследования чувствительности к профессиональным проблемам у различных категорий педагогов показали, что развитая общая чувствительность к проблемам еще не является гарантией того, что чувствительность к педагогическим проблемам у данного учителя тоже будет высокой. Другими словами, если для учителя обнаруживаемое познавательное противоречие в широком смысле (за пределами узкопрофессиональной деятельности) не имеет смысла ценности, т.е. того, посредством чего можно реализовать собственно творческий, присущий ему интеллектуальный потенциал и развивать его дальше, то не стоит ждать высокой познавательной активности от такого учителя и в профессиональной деятельности. Возможность возникновения профессионального мышления будет восприниматься таким педагогом как конфликт, как познавательная фрустрация, которая разрешается им, как и все другие жизненные ситуации, приводящие к фрустрации, в опоре на сложившиеся тенденции избегания трансформации деятельности, защиты себя, обвинения других и т.д. С другой стороны, чтобы обладать развитой чувствительностью к педагогическим проблемам, недостаточно иметь развитую общую чувствительность к проблемам. Специфика взаимосвязи этих двух видов чувствительности к проблемам обусловлена проявлением особенностей профессионального образа мира, раскрывающегося в особенностях профессионально-педагогического мышления [21].

1. Методический прием изучения чувствительности к профессиональным проблемам в рамках конкретно-психологического эксперимента. Его суть состоит в том, что испытуемому предлагается задача, которая является профессионально значимой для него, но при этом мышление, возникающее в процессе решения задачи, получает возможность апеллировать не столько к смыслам, т.е. динамике смысловой структуры ситуации как того, что происходит в актуаль-

ном секторе образа мира, а к ценностям как основным «несущим» профессионального образа мира. То есть с помощью такой задачи формируется некое достаточно открытое информационное пространство, в котором каждый испытуемый может реализовать свои возможности, свой уровень педагогического мышления.

Учителю предлагалось прочесть и запомнить ряд текстовых отрывков разного содержания на педагогическую тематику (здесь могут быть предъявлены самые разные тексты). Среди отрывков с нейтральным содержанием предъявлялись тексты, содержащие в себе противоречия:

1. Многочисленные исследования, проводимые в последнее время, дают основания для утверждения, что педагогический стаж есть прямой путь в мастера педагогического труда и что уровень мастерства учителя может быть поставлен в зависимость от выставленных им своим ученикам отметок.

2. Психологи показали, что учащиеся в большинстве своем объективно и до конца понимают содержательный смысл выставленной учителем отметки, даже если она не соответствует уровню притязаний ученика.

Весьма противоречивой здесь является мысль о прямой связи педагогического стажа с уровнем педагогического мастерства. Столь же противоречива и мысль о зависимости качества работы учителя от отметок, которые он выставляет. И совсем неадекватна идея понимания учеником «объективно» и до «конца» смысла выставляемой учителем отметки. Известно, что смыслы чаще всего отражаются эмоционально и на рациональном уровне (уровне осознания) возникают как результат специальной деятельности «решение задачи на смысл» (А.Н. Леонтьев). Большинство учеников к такой деятельности просто не подготовлены – и это одна из педагогических проблем, правда, до сих пор не очень осознанная учителями.

Когда учитель читает эти тексты в ходе исследования, степень доверия к печатному слову и отсутствие привычки сомневаться в прочитанном да еще поданном в такой авторитарной форме («психологи показали, что...») часто приводит к тому, что даже достаточно выраженная противоречивость текста, не подкрепленная инструкцией по

его обнаружению, не отражается в сознании, которое блокируется установкой на выполнение только заданной деятельности. Заданная деятельность (по запоминанию) прямо не требует включения в мыслительную деятельность по обнаружению противоречий и задач. В этом и состоит смысл данного исследовательского приема. Рассмотрим типичные реакции учителей на скрытое познавательное противоречие:

1. Только незначительная часть (12%) учителей, принявших участие в лабораторном эксперименте, отличались ярко выраженной готовностью разобраться в противоречиях, которые они так или иначе «почувствовали» уже при первом чтении: «что-то не то... ну, да... я с этим в корне не согласна... зависимость педагогического стажа и творчества... нет такой прямой зависимости... это неправда», «вот это мне не нравится... прямая зависимость мастерства от выставленных оценок... я так не считаю», «ну, вот здесь я... не знаю, я бы поспорила с этим... объективно и до конца понимают? я что-то сомневаюсь в этом... психологи тоже могут ошибаться...» и т.д.

Для этих учителей характерно то, что они сразу активно включаются в мыслительную деятельность, несмотря на то что инструкция прямо не требует ее. Они не просто чувствуют профессионально-педагогические противоречия, но и готовы самостоятельно (без побуждения со стороны) разрешить их.

2. Достаточно представленной (30%) является следующая реакция учителей на скрытое противоречие: при чтении учитель никак не реагирует на противоречивые места в текстах, его пересказ отрывков, содержащих противоречие, ничем не отличается от пересказа текстов с нейтральным содержанием. На вопрос экспериментатора «не заметили вы каких-нибудь противоречий в прочитанных текстах? Не показалось ли вам что-нибудь странным в них?» учителя, как правило отвечают: «может быть, с самого начала что-то, но я так хотела запомнить, что не обращала внимания...», «в процессе чтения было ощущение... но я не обратила внимания, я старалась запомнить...» и т.п. При повторном чтении, целью которого теперь является поиск скрытых противоречий, эти учителя без особого труда обнаруживают противоречивые места.

Анализ реакций этой группы учителей показывает, что способность обнаруживать профессиональные противоречия может и не проявляться в деятельности, если отсутствует специальное инструктирование, направляющее этот поиск. Видимо, для данной категории профессиональных педагогов ведущей является фиксированная базальная установка на избирательное включение в мыслительную деятельность только при наличии соответствующей инструкции, указания, санкционирования извне. Их познавательная активность, как правило, невысокая и проявляется по преимуществу только в случаях необходимости. Они не готовы к самостоятельному включению в активное профессиональное мышление.

3. Особый интерес вызывает самая представленная группа учителей (54%), демонстрирующих разнообразные формы «ухода», «защиты» от проблем, которые неожиданно возникают при чтении текстов. Показательно, что практически все учителя данной группы при пересказе прочитанных текстов либо вообще не воспроизводят тексты, содержащие противоречия, либо искажают содержание этих отрывков, тогда как остальные пересказывают без изменений. Например, все прочитанное воспроизводится близко к тексту, за исключением тех отрывков, в которых содержатся противоречия, когда первый из них вообще не запоминается, а смысл второго искажается: «...при оценивании детей учитель должен стремиться к тому, чтобы оценка была объективной, знания ребенка... оценка чтобы и умение практически приложить эти знания на практике не расходились».

Таким образом, налицо явное вытеснение противоречивых мест из сознания, «уход» от проблемы уже на уровне ее обнаружения. То есть в данном случае наблюдается явно выраженное стремление учителей «уйти» от потенциальной проблемы уже на стадии обнаружения момента несоответствия, дать свою интерпретацию еще неосознанного противоречия, которая позволяет избежать перестройки деятельности в мыслительную. На вопрос экспериментатора «заметили ли вы какие-нибудь противоречия?» большинство отвечают отрицательно, а в некоторых случаях пытаются передать какие-то свои неясные переживания при чтении «...наверное... что-то было...», «вообще-то показалось... но вот что» и т.п.

Учитель не осознает противоречие в его предметно-логической форме именно потому, что фиксированная установка, актуализирующаяся вместе с эмоциональной компонентой «что-то не то» как готовность уходить от «познавательной» фрустрации, обеспечивает такую интерпретацию профессионально-педагогической ситуации, которая позволяет осознать ее как непротиворечивую. Видимо, в прошлом опыте этих учителей закрепились определенные формы готовности избегать таких проблемных ситуаций, которые возникают в профессиональной деятельности, но не являются прямым препятствием для актуальной деятельности и отражаются эмоционально – только в виде возможностей.

Преобладающее большинство учителей данной группы (87%) при четко сформулированной инструкции прочитать тексты еще раз и попытаться найти противоречия в них, более или менее точно определяют противоречивые места. Особенности этой типичной формы поведения в потенциально проблемных ситуациях, возможно, определяются разнообразием фиксированных установок, разной степенью осознанности познавательного противоречия, особенностями профессионального образа мира педагогов, значимостью мотива исходной деятельности. Жесткость профессиональных установок может быть и качеством личности, которое затрудняет гибкость, подвижность деятельности, в том числе и мыслительной. В данном случае можно говорить о нарушении баланса внутри эмоционально-установочных комплексов, системных образований психики, посредством которых обеспечивается как устойчивость, так и подвижность психических процессов, всего человека как психологической системы. Жесткость установок мешает творчеству, которое предполагает отход от стереотипов, и в сочетании со слабым эмоционально-оценочным компонентом эмоционально-установочного комплекса является причиной неразвитости способности самостоятельно находить и ставить проблемы, а значит, и продуктивному профессиональному мышлению.

Есть ли разница в том, какая задача предъявляется испытуемому в лабораторном эксперименте – иррелевантная по отношению к его реальной (профессиональной) деятельности или релевантная? Внешне кажется, что эта разница может проявляться в отношении к экспери-

менту, в большей или меньшей заинтересованности в нем, в эффективности решения и т.д. На самом деле эта разница кажется более значительной и тем более существенной, чем больше профессиональный образ мира определяет образ жизни человека и, в свою очередь, определяется им. В частности, это имеет прямое отношение к профессии педагога. Представим, что педагог-профессионал стал испытуемым в психологическом эксперименте по исследованию шахматных задач. Его профессиональные установки, ценности, смыслы, наверное не будут иметь какое-либо существенное значение для экспериментаторов, да и вряд ли кто из психологов стал бы учитывать их влияние на организацию поисков решения шахматной задачи. Если оно и есть, то в виде каких-либо минимальных индивидуальных различий, скорее вуалирующих общие механизмы регуляции мышления, которые хотят исследовать психологи, в связи с чем и приглашают разных испытуемых для решения одной задачи.

Запись кожно-гальванической реакции (КГР), сопровождающая эксперимент, откроет для экспериментаторов определенные закономерности влияния эмоций на выделение «зоны поиска» решения на формирование операциональных смыслов, выделение промежуточных целей, динамику ценностно-смысловой структуры ситуации, обратное влияние целей на эмоциональную оценку элементов ситуации, выявит сложность психологических механизмов избирательности, селективности мышления и т.д. Критерии оценок формируются в ходе мыслительной деятельности, а потому и представляют собой ее новообразования, в силу чего и сами оценки можно понять как новообразования деятельности. Все это устанавливалось на базе конкретно-психологических исследований деятельности испытуемых в ситуации эксперимента, деятельности, пусть и реальной, но «очищенной» от многих жизненных реалий, когда смысл элемента ситуации – это то, что выделяет его здесь и сейчас по отношению к актуальной (здесь и сейчас) достигаемой цели (поставить мат, например). Здесь можно абстрагироваться от психологических «фильтров» высшего порядка и иметь дело только с тем, что эти «фильтры» уже прошло и, таким образом, уже отображено через то, что существует гораздо более устойчиво, постоянно, стабильно, а значит то, что делает действительность,

в которой человек живет и действует, стабильной и устойчивой *действительностью*.

Если мы дадим этому педагогу-профессионалу задачу, имеющую прямое отношение к его профессиональной деятельности, то тем самым неизбежно подключим и «фильтры» высшего порядка, от которых уже невозможно будет абстрагироваться, и, следовательно, «здесь и сейчас» существующие смыслы предмета надо будет понять и как эффект преломления его через систему ценностей, определяющих гораздо более широкое жизненное пространство (не только «здесь») и на протяжении более длительного времени (не только «сейчас»).

Для анализа деятельности человека, анализа ее психической регуляции часто достаточно учитывать то, что происходит в ценностно-смысловой структуре ситуации без учета этой «вторичности» смыслов. Это и происходит при исследовании мышления в психологических лабораториях. Но при решении профессиональных задач педагогами уже невозможно не видеть этой «вторичности» смыслов и, следовательно, необходимо учитывать, что их формирование происходит под воздействием ценностей, того первичного «решета», пройдя которое предметы могут обрести и смысл. Это основное условие, позволяющее исследовать реальную (профессиональную) деятельность в лаборатории, так что она продолжает оставаться для самого испытуемого и для исследователя реальной и профессиональной.

2. Методический прием «Беседа учителя со школьным психологом по результатам психологического исследования».

Предлагается использовать в исследовании конкретную педагогическую задачу из реальной ситуации общения педагога со школьным психологом. Ниже описывается исследовательский прием, использованный нами, – в школе было проведено небольшое исследование, с результатами которого психолог знакомил учителей. Ситуация, достаточно распространенная сегодня в связи с функционированием в школах психологической службы. Учителям, привлекаемым к данному эксперименту, неоднократно приходилось решать подобные задачи при обсуждении результатов различных исследований в условиях их реальной педагогической практики.

В исследовании предъявлялись результаты психологического анализа, направленного на изучение настроения учащихся на уроках учителя, преподающего один и тот же предмет в разных классах (использовалась известная методика «Цветопись» А.Н. Лутошкина [22]). Из предъявляемых учителям диаграмм (цветовые шкалы соответствуют определенной модальности настроения – от радостного до тревожного, угнетенного) можно было сделать вывод о том, что настроение учащихся на уроках одного и того же учителя разное – чем старше классы, в которых работает данный учитель, тем более негативное настроение на уроках демонстрируют ученики. Однако это еще надо увидеть в диаграммах, установить закономерность, проанализировать ее, найти причины, разработать программу коррекции работы учителя и т.д. Учителям же просто выдавались результаты исследования и их просили проанализировать эти результаты и сделать по ним какие-либо заключения. Использовался ставший уже классическим способ регистрации КГР с параллельной синхронной записью вербального материала. Использование записи КГР вносит элемент «лабораторности» в естественный эксперимент (беседа с психологом), но учителя быстро адаптируются к этому, поскольку предполагается, что вся процедура происходит в привычной обстановке с участием знакомых лиц. Различная направленность изменений кожного сопротивления (КС) характерна на различных стадиях обнаружения познавательного противоречия с последующим включением в мыслительную деятельность и с сохранением направленности тривиальной деятельности, в ходе которой обнаруживается познавательное рассогласование, не переходящее в процесс познавательного целеобразования.

Организация эксперимента предусматривала четкую синхронизацию вербальных и эмоциональных компонентов, что позволяет делать суждения о развитии отдельных элементов ЦСС за счет анализа связи изменений в КГР с деятельностью, которую осуществляет учитель. Это дает возможность по специфическим изменениям на КГР анализировать особенности мышления учителей в экспериментально созданной ситуации решения профессиональной задачи.

Например, из протокола учителя Е. на стадии ознакомления с предлагаемым экспериментатором заданием наблюдаются только

незначительные изменения кожного сопротивления, сопровождающиеся следующими вербальными реакциями: «...9-е классы.. .8... 7... 6... я бы, наверное, начала рассуждать, наоборот, с 6-х... так, для 6-х классов еще достаточно светлое впечатление производят все-таки более 50% и даже более хорошо на этом уроке... и вдруг в 7-м классе картина меняется... спектр равнодушия увеличивается... и спектр грустного и печального тоже...». Замечаемая учителем закономерность («падение настроения») порождает проблему – понять, почему это происходит. Выраженная тенденция роста кожного сопротивления, на фоне которого учитель сам формулирует для себя задачу и пытается решить ее: «нужно учителю что?.. долго-долго думать о том... что нужно менять всю систему преподавания биологии, потому что тут более 50%, а то и все 70% ее уже не воспринимают...». Решение учитель формулирует уже на фоне спада кожного сопротивления, однако сам его вряд ли считает удачным. Спад КС можно объяснить и новым обращением учителя к материалам задания, т.е. временным отвлечением от мыслительной деятельности. Дальнейшее знакомство с материалами задания вновь вызывает уже более значительный, чем в первом случае рост КС: «...и в 8, и в 9 особенно спектр тревожного, печального, упадочного еще более увеличивается... и совсем немного детей воспринимают биологию как урок, на котором бывает спокойно и радостно...» на фоне неуклонного нарастания КС формируется решение, не снимающее познавательного рассогласования: «да! здесь, вероятно, нужно ломать всю схему преподавания и искать может быть... как то иначе давать». Возникает новый вариант решения (на фоне спада КС): «я, кстати, вижу... нет у нее контакта в 9-м классе, настроение там у учеников унылое... здесь очень серьезная проблема». Можно выявить связь роста КС с обнаружением и формулировкой задачи, процессами целеобразования и феноменом «эмоционального несогласия» с принимаемым решением. Спад КС характерен для стадий обнаружения решения, эмоционального санкционирования его, выделения значимых элементов ситуации.

Интересно проследить, как меняется характер кривой КГР в случаях, когда учитель формулирует для себя задачу, пытается решить ее,

однако предложенный им вариант решения поверхностный и скорее напоминает «уход от проблемы», чем ее действительное решение.

Показательным может являться эксперимент с учителем П. Знакомство с предлагаемой информацией («так... 9, 8, 7-е классы... здесь в основном совпадает настроение учащихся на уроках... здесь в основном зеленый цвет преобладает... так... черный... посмотрим... упадочный... радостный... да в этих классах тоже в основном идет одинаково... и красное есть немножко, и фиолетовое... вот в 6-х классах преобладает светлое и приятное настроение») протекает на фоне незначительных изменений КС. Формулирование же вопроса: «значит, какой тут вывод?» и попытка найти решение сопровождается уже характерным изменением на кривой КГР в сторону нарастания КС. Учитель испытывает затруднения при решении данной проблемы, это проявляется как в достаточно высоком эмоциональном напряжении (неуклонный рост КС), так и в заметных трудностях вербализации своего решения: «...в основном здесь на уроках биологии преобладает спокойное уравновешенное настроение учащихся... правда, радости мало... а в 6-х классах радостного приятного больше... это связано с возрастом детей... они еще более управляемы в 6-м классе... их еще можно увлечь... а в старших классах сейчас трудно работать».

Учитель чувствует, что проблема здесь есть, эмпирический опыт подсказывает ему, что «это связано с возрастном детей», однако недостаточная психолого-педагогическая компетентность не позволяет разобраться в истинных причинах сложившейся ситуации и найти пути выхода из нее. Высказав свое понимание данной ситуации: «в старших классах сейчас очень трудно работать», учитель по существу закончил решение данной задачи (на кривой КГР в этот момент наблюдается резкий спад КС) и «уводит» разговор к своим проблемам: «я сама предпочитаю работать с 5–6-ми классами... удовлетворения больше... они еще хотят тебя слушать... хотя тоже много проблем...».

Несколько отличаются от вышеописанных результаты следующей группы учителей, так и не увидевших в предложенной информации профессиональной проблемы, подлежащей решению. Рассмотрим один из наиболее типичных случаев. Учитель У. последовательно знакомится с предлагаемой информацией: «так... преобладает зеленый

цвет... спокойное уравновешенное... 9-е классы... преобладает спокойное уравновешенное... 8-е классы... 7-е классы... так... здесь светлое приятное, спокойное уравновешенное... так... 6-е классы... здесь в большей степени спокойное уравновешенное и светлое приятное настроение...». На КГР в это время не наблюдается каких-либо резких изменений кожного сопротивления, отклонений от фоновой записи, что может свидетельствовать о том, что воспринимаемая информация не является для испытуемого эмоционально значимой, содержащей в себе проблему, побуждающую профессиональное мышление. Окончательный вывод, сделанный учителем («по-моему, очень хорошая картина... хороший учитель... достаточно благополучная картина... я такой вывод сделала...»), также сопровождается относительно стабильной кривой КГР, что означает уверенность учителя в своей интерпретации ситуации, отсутствие сомнений в правильности собственного решения. Задача не решена, потому что не поставлена, никаких противоречий не фиксируется. Целеобразования не происходит – нет и специфических проявлений, которые на это указывали бы и в КГР.

В приведенных выше отрывках из протоколов испытуемых можно заметить, как по-разному ведут себя учителя, перед которыми одинаковый материал задания открывается в разном смысловом содержании и это актуализирует разные возможности для самостоятельного целеобразования.

Рассмотрим подробнее еще несколько наиболее типичных случаев. У учителя К. восприятие задачи носит характер уже активного поиска противоречия, фиксируются тенденции. Он как бы «ловит» возможности для постановки проблемы. Констатация фактов и их анализ сливаются – знакомство с предложенной психологической информацией осуществляется не просто как констатирующая, но и как аналитическая деятельность («соотношение цветов меняется в разных классах... с возрастом что ли... (на кривой записи КГР в этот момент наблюдается резкий рост КС)... с каждым классом, с каждой параллелью увеличивается доля черного цвета, синего, фиолетового и падает... очень падает красного и оранжевого»), заканчивается образованием конечной цели задачи: «ну, какие выводы?». И тут же учитель предлагает первое свое решение, которое, видимо, первично уже

сформировалось («ну, наверное, здесь еще какие-то возрастные особенности учитываются»). Однако непродолжительный спад КС, сопровождающий этот вывод, быстро сменяется новым ростом кожного сопротивления. Решение не устраивает учителя, а возможности еще не исчерпаны. На фоне роста КС учитель продолжает дальнейшее самостоятельное рассуждение: «...раз... учитель один... мне так кажется, что все здесь зависит от каких-то возрастных особенностей учащихся... но почему меняется?». Новая гипотеза (падение КС): «так... учитель один... я думаю, что это стиль преподавания... какие-то методы у него одинаковые во всех классах, это далеко не нормально». И опять решение не вызывает эмоционального согласия – снова рост КС, происходит переоценка. «Не методы виноваты, а здесь преобладает скорее такой авторитарный стиль общения, и если в 6-м классе это еще устраивает, то старшие классы требуют к себе несколько иного отношения». Затем опять рост КС и вновь переоценка решения и тех элементов, которые составляют его суть «...и потом еще если в 6-х классах преподавание довольно наглядное, то в 8–9-м классах требуется уже умение абстрактно мыслить». Общее решение собирается из наиболее значимых «открытий», с этим решением учительница согласна и на эмоциональном уровне – надо переходить на новый уровень преподавания.

Аналогичные тенденции прослеживаются и в результатах учителя Ч. Ознакомление с предложенной информацией в данном случае также носит аналитический характер («так... здесь все оттенки есть... так, если в этих классах работает один учитель... то получается, что у половины этого класса спокойное уравновешенное настроение проявляется... есть группа около трети в каждом классе, где тревожное грустное унылое настроение... и мало радостного светлого») и заканчивается формулировкой первого вывода: «значит, учитель не создает... так... на своих уроках... не умеет создать ту обстановку, чтобы уроки вызывали желание делать все с удовольствием».

В записи КГР этот этап решения задачи отличается характерными фазическими изменениями кожного сопротивления на фоне тонических изменений в сторону роста КС. Интересно, что, судя по эмоциональным реакциям, формируемое решение и даже формулирумое, уже оценивается негативно, что и проявляется в вербальных оценках, ко-

торые дает учитель: «...а вместе с тем... в целом... нет, все-таки мне это не нравится...». В результате формулируется новая цель («в чем причина?») (изменения в КГР в сторону роста КС), которая приводит к повторному анализу данных, но уже на более глубоком профессиональном уровне «с возрастом падают все светлые яркие тона... и становится все больше детей, которые... так скажем... безразличны...». Возникает новая познавательная потребность: «значит, что тут происходит?». Новое знание является продуктом мыслительной деятельности: «значит, учитель плохо еще знает возрастные особенности... потому что эта группа растет с каждым новым классом... то есть, наверное, с возрастом у каждого ребенка...». Дальнейшее развитие мышления ограничивается, по всей видимости, уровнем психологической подготовки учителя, ее не хватает для анализа того уровня, на который она вышла, и поэтому начатый поиск решения так и остается неоконченным. Учитель еще пытается что-то «выжать» из ситуации: «кроме того, что нужно еще что-то узнать?», но попытки поставить новую цель не являются успешными и все остается на уровне констатации проблемы: «еще нужно так или иначе поддерживать интерес к предмету... предмет сам по себе усложняется, значит, непроизвольный интерес сам по себе уменьшается... а с возрастом получается, что этот учитель не умеет вызывать... именно интерес произвольный... здесь много детей, которые ходят и сидят на уроке... ну, лишь бы отбыть...». Необходимо отметить тот факт, что все это происходит на фоне тонических изменений КГР в сторону увеличения КС.

Несколько иная картина наблюдается при анализе результатов учителя Л. Данный учитель практически сразу оценивает предложенную ситуацию как позитивную в целом («по всем классам одновременно... получается, что у этого учителя примерно половина учащихся... части здесь разные по классам, но в целом... примерно половина учащихся постоянно испытывает спокойное уравновешенное настроение»), причем вербальная оценка сопровождается падением кожного сопротивления на кривой записи КГР. Однако очевидное противоречие, содержащееся в представленной информации, учителем фиксируется как на вербальном («но во всех же классах у него учащиеся, которые испытывают самые разные настроения от восторженного до

черного»), так и на эмоциональном уровне (нарастание кожного сопротивления). Это приводит к возникновению новой поисковой познавательной потребности («что же получается?»), которая актуализирует поиск нового решения. Но первоначальная оценка ситуации как в целом благополучной доминирует над ситуативно возникающими оценками и целями и приводит к тому, что учитель весь ход дальнейших рассуждений как бы «подгоняет» под первоначальную оценку («всегда в классах есть категория учащихся, которых учитель не может включить в учебный процесс или, может быть, предмет им не нравится, не вызывает никаких хороших чувств... вот... такие учащиеся есть во всех классах... вот желтый цвет... он тоже есть и преобладает в некоторых классах... это тоже говорит в пользу учителя, раз у него половина имеет спокойное уравновешенное настроение и еще светлое и приятное настроение... то есть получается, что с большинством класса учитель добивается хорошего настроя на своих уроках...»).

Особый интерес в этом фрагменте протокола представляет, на наш взгляд, момент, когда уже после описанных нами рассуждений учитель опять сам себя «ловит» на противоречии («но то, что есть дети, у которых постоянно настрой остается унылым, упадочным, тревожным... это значит, что учитель не может включать этих детей в учебный процесс... так причем черный цвет есть везде...») и вынужден поставить перед собой еще одну цель: «что является обычно причиной того, что такие учащиеся есть?». В записи КГР в этот момент кожное сопротивление достигает своей максимальной отметки. Но усилия данного учителя, направленные на поиск решения, оказываются под прессом ранее принятого решения, оправдывающего и профессиональную позицию: «это может быть отношение к самому предмету... нет склонности... может быть, биология не нравится, а вовсе не потому что учитель плохой, а потому, что они на уроках видят более натурально то, что в жизни они видят несколько иначе... поэтому только по тому, сколько здесь секторов черного цвета, трудно судить о том, как работает учитель... и потом оценивать учителя по настроению детей... я в этом сомневаюсь...».

Таким образом, ситуативно возникающие основные и промежуточные цели оказываются в плену достаточно жестких профессио-

нальных ценностей и связанных с ними установок учителя, подчиняющих себе ход мыслительной деятельности при решении профессиональной задачи.

Рассмотрим еще один любопытный, но достаточно типичный случай. Учитель Ф. знакомится с предложенной ситуацией, просто констатируя факты, которые можно обнаружить при первичном восприятии данной информации («9-е классы... в данных классах урок проходит спокойно, уравновешенно... да... в других... 8... 7... 6... тоже в целом преобладает спокойное настроение... хотя есть конечно и всякие...»). На кривой записи КГР не наблюдается каких-либо значительных изменений, это свидетельствует о том, что воспринимаемая информация не содержит эмоционально значимых элементов для испытуемого. В связи с этим дальнейшую деятельность учитель считает нецелесообразной: «все... я затрудняюсь сказать еще что-нибудь». Видимо, предложенная задача существенно отличается от задач, которые привык решать этот учитель в своей реальной профессиональной деятельности, и не представляет для него профессионального интереса. Вопрос экспериментатора: «а какие выводы вы могли бы сделать по этим результатам?» вызывает незначительное нарастание кожного сопротивления, которое сменяется падением КС до фонового уровня и фактически означает отказ от дальнейшей деятельности («...для меня это сложно... сложно дать именно анализ... анализ именно учителя по этим вот записям»). То есть в данном случае самостоятельного познавательного целеобразования практически не происходило, и данный учитель по существу отказался от возможности перехода к мыслительной деятельности.

Таким образом, в КГР возможно выделить определенные закономерности (во многом общие для разных учителей), связанные с этапом перехода от восприятия профессиональной задачи к ее развернутому решению (стадии динамизации мыслительной деятельности):

1. Обнаружение противоречий, содержащихся в профессионально значимой информации, как правило, сопровождается заметным ростом кожного сопротивления. Это может означать, что эмоциональные оценки выделяют зону противоречивых элементов ситуации, поразному окрашивая их.

2. Эмоциональная оценка найденного решения или гипотезы («эмоциональное согласие» с решением) в реальной (профессиональной) деятельности является необходимым условием динамизации мыслительной деятельности, ее разворачивания через процессы целеобразования. Собственное, т.е. найденное самим учителем решение (или идея, гипотеза), формально соответствуя задаче, которая решается в данный момент, может не соответствовать другим критериям, в качестве которых выступают особенности профессионального образа мира (ПОМ).

3. Феномены «эмоционального согласия» / «эмоционального не согласия» возникают при попытках «вписывания» продуктов мыслительной деятельности в профессиональный образ мира. При вписывании («эмоциональное согласие») мыслительная деятельность либо прекращается, т.е. решение считается найденным, либо продукты мышления включаются в ЦСС и через нее продолжают участвовать в процессах постановки новых целей или, включаясь в число условий деятельности, преобразуют задачу. При «эмоциональном несогласии» новообразования мыслительной деятельности (ее продукты) не вписываются в профессиональный образ мира (как несоответствующие ценностям, в нем представленным) и это вновь актуализирует мотивообразование и целеобразование, что приводит к новым гипотезам, новым решениям и т.д.

Создавая свой методический прием, мы предполагали, что если продлить вышеописанные эксперименты за счет подачи испытуемым определенных информаций, имеющих большее или меньшее значение для решения задачи, то в эмоциональных и вербальных оценках, а также в фактах использования информаций должна будет отразиться роль профессионального образа мира в детерминации смыслообразования.

Суть дополнительного методического приема заключается в том, что после того, как учитель решил предложенную ему задачу, экспериментатор предлагает ему несколько небольших текстовых отрывков, содержащих психологическую информацию об особенностях взаимодействия учителя с учениками с учетом возрастных особенностей детей, которые могут быть использованы для уточнения, углуб-

ления или изменения первоначального решения профессиональной задачи:

Карточка 1: «Развитие человека есть постоянное развитие той действительности, в которой живет человек, постоянное усложнение этой действительности. Преодоление каждого кризиса в развитии личности есть обретение новых измерений того, что составляет действительность для человека. Выход на новый уровень действительности есть одновременное изменение позиции взрослого во взаимоотношении ребенка с миром».

Карточка 2: «Система "учитель–ученик" не остается постоянной, она развивается. В ходе развития происходит все большая автономизация ученика, то есть формируется способность его к самостоятельной деятельности, превращение его в самостоятельную психологическую систему. Итог совместной деятельности – суверенная личность. Учитель передает ученику те функции, которые в общей системе "учитель–ученик" вначале выполнял он сам, как бы дополняя тем самым психологическую систему до полной, но совместной».

Карточка 3: «Учитель общается так, чтобы в каждый момент времени некоторая часть функций, часть того, что выполнял в совместной системе взрослый, переходила бы к ученику, к ребенку – и это есть основной механизм движения. Именно поэтому ни функции педагогического общения, ни содержание его никогда не остаются постоянными по мере взросления ребенка».

Карточка 4: «Усложнение психологической системы ребенка при взаимодействии со взрослым, как бы созревание ее внутри совместной психологической системы, формирование самосознания, личности и личностных установок – все это является необходимым условием автономизации ребенка как суверенной психологической системы. Однако взрослый может пресекать всякие попытки автономизации, лишая ребенка возможности быть самостоятельной личностью, оставляя его исполнителем, а себя – оценщиком».

Как и в предыдущих случаях эксперименты сопровождались синхронной записью кожно-гальванической реакции и вербальных характеристик.

Заметим, что предлагавшиеся испытуемым тексты являются достаточно сложными. В них использованы идеи Л.С. Выготского о «совмещенной психологической системе», каковой являются ребенок и взрослый, «раб и надсмотрщик», превращающиеся в ребенке «в одно лицо», и В.Е. Клочко о том, что кризисы в развитии ребенка есть закономерные этапы становления человека как психологической системы, связанные с появлением новых измерений в его действительности, усложнением образа жизни и образа мира. Эти идеи далеко не бесспорны и для самих психологов, но в них можно увидеть психологические основания субъект-субъектного подхода в новой образовательной парадигме.

Обратимся к анализу наиболее показательных протоколов проведенного исследования. Учитель К. в основной серии эксперимента в целом верно решил предложенную задачу, указав, что причина сложившейся ситуации заключается в неадекватном стиле общения со старшеклассниками, в неучете психологических особенностей учащихся этого возраста при выборе форм и методов обучения. Причем данное решение было достаточно обосновано учителем, чувствовалось, что учитель занимает определенную профессиональную позицию по данному вопросу. К чтению отрывков, содержащих дополнительную психологическую информацию, учитель относится заинтересованно, быстро, но внимательно читает каждый отрывок, пытаясь соотнести его со своим решением. Ознакомление с первой информацией сопровождается ростом КС, который сменяется достаточно выраженным спадом КС, что соответствует прочтению «выход на новый уровень действительности есть одновременно изменение позиции взрослого во взаимоотношении ребенка с миром». Падение КС здесь достаточно однозначно связано с признанием информации соответствующей, значимой. Вербальная оценка информации показывает, что учитель согласен с тем, что сказано в карточке. Информация вписывается в общий контекст профессиональных представлений: «угу... здесь довольно понятно, что... вот это все-таки классический стиль общения, который у нас преобладает... а старшие классы... они уже вот... сами меняются и хотят другого отношения к себе».

Вторая информация в научно-психологическом плане уже более сложная, включает в себя такие новые для учителя понятия, как «си-

стема “учитель–ученик”», «автономизация ученика», «психологическая система», «совместная психологическая система». Тем не менее в вербальной оценке информация этой новизны не имеет: «ну вот... меняется система... я же говорила об этом... здесь все по-моему совершенно ясно и на картинках наглядно демонстрируется... изменение этой системы развития ее... а здесь эта система или мало развивалась или совсем не развивалась... так как если бы она развивалась, картина была бы другой». Примечателен следующий факт. Учитель никогда ранее не говорил о системах – психологических или совмещенных. Информация вписывается в профессиональный образ мира как соответствующая ценностям, представленным субъект-субъектным отношением, которых придерживается учитель в своей профессиональной деятельности. А вписавшись в него, эта информация сама становится ценной, субъективно значимой. Потому и такая реакция – «я же говорила об этом».

Новая карточка с информацией содержит и новые понятия, такие как «передача функций в совместной системе ребенку», «педагогическое общение как средство передачи функций и основной механизм движения системы». Оценка: «ну вот, еще одно подтверждение того, что я говорила» и эти понятия учитель не использовала и ничего подобного не говорила. Она принимает информацию как соответствующую ее образу мира, и после этого информация становится «своей», имеющей реальную (переживаемую) ценность и смысл.

Еще одна карточка и опять новые понятия: «усложнение психологической системы», «созревание ее внутри совместной психологической системы», ребенок-«исполнитель», взрослый-«оценщик» и т.д. Вербальная оценка («ну вот, по-моему, все довольно ясно уже») показывает примерно то же, что и предыдущие.

Характерные спады кожного сопротивления в КГР в виде эмоциональной активации в период чтения карточек и после него могут быть поняты следующим образом. Можно полагать, что вписывание в профессиональный образ мира чего-то из объективной действительности есть процесс эмоциональный. При этом эмоции констатируют факт соответствия этого внешнего образу мира, после чего оно перестает быть сугубо внешним, сугубо объективным. Объективно ценное ста-

новится субъективно ценным – происходит то, что мы называли персонификацией ценностей. Поэтому не только в эмоциональных, но и в вербальных оценках отражается эта персонификация – «я же говорила об этом».

Посмотрим на то, каким образом «вписывание» информации в ПОМ может определять решение задачи. Учитель Л. основной этап исследования завершил решением, которое нельзя признать успешным, но в целом оно отвечает профессиональным позициям данного педагога. Знакомство с дополнительной психологической информацией вызывает рост кожного сопротивления, на фоне которого происходит и вербализация оценки ситуации («не пойму что-то... отложу пока... для меня это сложно...»). Чтение второго отрывка протекает на фоне достаточно стабильного кожного сопротивления и также завершается вербальной оценкой («это мне более понятно...»). Третья информация воспринимается на фоне роста кожного сопротивления, который сменяется (впервые) достаточно заметным спадом КС. Из анализа видно, что информация, содержащаяся в третьей карточке, приобретает некоторый смысл для испытуемого и оценивается более позитивно («вот это может пригодиться...»). Чтение же следующего отрывка вновь вызывает спад КС, продолжающийся до завершения ознакомления с текстом. Эмоциональное оценивание сменяется вербальным: «так усложнение психологической системы... ну это вот я как-то сразу понимаю, а вот первые отрывки не очень понятно...». Учитель выделяет для себя в последних отрывках информацию, которую, по его мнению, можно использовать для подтверждения ранее сделанных выводов. Остальную же психологическую информацию, которая не вписывается в образ мира или даже противоречит ему, он отбрасывает как «непонятную».

Здесь мы имеем дело с интересным случаем, когда сформированные и реализованные на ранних этапах решения цели оказывают доминирующее воздействие на процессы смыслообразования на последующих этапах решения и не позволяют производить его коррекцию. Окончательный вывод, который делает учитель, представляет собой логическое продолжение уже сделанного ранее и какие-то новые мысли, взятые из карточки: «так... если дети у этого учителя… боль-

шая часть испытывают на уроке настроение, которое... вообщем-то помогает им учиться... вот то значит, во взаимоотношении с этими детьми учителю удается осуществить такое развитие... когда ученик... то есть как тут сказано... его психологическая система во взаимодействии с учителем идет к тому, что здесь названо автономизацией, то есть когда он может уже идти к суверенной личности... как к себе... то есть часть функций, которые выполнял учитель, у него получается передать ученику...». Решение принято, в кривой записи КГР наблюдается резкое падение КС после достаточно продолжительного периода его роста, соответствующего этапу формулирования окончательного решения. Однако учителя что-то беспокоит в этом решении, он эмоционально с ним не согласен. Видимо, это связано с заметным ростом кожного сопротивления, на фоне которого идет дальнейший поиск решения («но часть детей учитель не может подвинуть к тому, чтобы они брали у него эти функции... их приходится делать исполнителями, заставлять их... а когда ребенка заставляют, естественно, у него будет настроение черное, фиолетовое, синее...»). Найденное решение, видимо приемлемо (в записи КГР резкое падение КС), и мыслительная деятельность заканчивается.

Можно заметить, что каждая из информаций, заимствованная из карточек и привлекаемая к принятию решения, имела определенную эмоциональную оценку при ее восприятии – восприятие этих информаций сопровождалось спадом КС либо приводило к падению КС. Соответственно и вербальные оценки содержания этих карточек были более позитивными («это мне больше понятно», «вот это может пригодиться», «это вот я как-то сразу понимаю, а вот первые отрывки как-то не очень понятно»). Отсюда и такое компромиссное решение. Первая его часть находится под явным влиянием стереотипов ранее принятого решения, а вторая часть демонстрирует попытку ухода от них за счет привлечения значимой информации из карточек и только той информации, с которой испытуемый был согласен, которая в хоть какой-то степени соответствовала и образу мира испытуемого, и конкретным целям, которые он добивается в данный момент времени.

Рассмотрим еще один случай изменения решения под воздействием психологической информации. Учитель М. на первом этапе реше-

ния задачи пришел к не очень убедительному и поверхностному решению, суть которого сводилась к тому, что все дело в усложнении программы курса биологии и что чем дети старше, тем более неинтересным становится сам предмет. Предложенная дополнительная психологическая информация вызывает определенные изменения КС – чтение каждого нового отрывка сопровождается заметными изменениями записи КГР в сторону падения КС. Характерно, что чтение информаций сопровождается только эмоциональными оценками и при этом отсутствуют вербальные оценки. Только после того, как все отрывки прочитаны, учитель приступает к формированию решения. При этом участвуют и вербальные оценки («...ну, конечно, я думаю, все, что я прочитала, можно соотнести вот с этими табличками... которые здесь нарисованы»). Учитель оказывается способным реализовать новые возможности, которые открываются в связи с принятием психологической информации. В своих рассуждениях учитель выходит на новый, более глубокий уровень анализа («конечно, и возрастные особенности ребенка нужно помнить, переходя из класса в класс, когда они переходят... и самое главное... надо помнить, что мы не только обучаем и воспитываем, но и развиваем ребенка... чтобы каждый урок был какой-то ступенькой в его развитии... наверное, так мне кажется...»).

Вписывание информации в ПОМ есть и расширение его. Под влиянием этого реализуется возможность нового профессионального видения ситуации, позволяющая учителю обнаружить и другие причины, повлекшие к возникновению педагогической ситуации: «а здесь учитель лишает... самостоятельности... те функции, которые уже можно было бы отдать ученику в общении... в этой вот системе “учитель–ученик” учитель просто возлагает на себя... я считаю... что поняв, что причина в этом, может быть, что-то можно изменить в общении с ребятами и вот эту картину настроений и состояний...».

Данный пример убеждает в том, что использование психологической информации при решении педагогических задач становится возможным только при вписывании ее в ПОМ и это может приводить к формированию психологических новообразований мыслительной деятельности (смыслов, оценок отдельных элементов), оказывающих

существенное влияние на уточнение, коррекцию, а иногда и достаточно кардинальное изменение ранее принятого решения.

Рассмотрим еще один из вариантов такого вписывания, когда соответствие поступающей информации профессиональному образу мира достаточно полное и персонификация объективных ценностей происходит без напряжений и конфликтов. Может быть, поэтому и в КГР «вписывание» сопровождается спадом КС. Рост КС при восприятии информации периодически сменяется спадом, когда она оценивается как значимая. Два фактора, как нам кажется, необходимо учитывать при объяснении этого явления. Возможно, что так проявляется специфика решения особых задач. Их можно назвать «задачи на ценность» по аналогии с «решением задач на смысл» А.Н. Леонтьева. Вписывание в ПОМ может осуществляться и в опоре на мышление, возникающее при решении «задачи на ценность» – когда соответствие ПОМ и поступающей информации лишь частичное. Но и эта «доля» соответствия может быть достаточной для запуска мыслительной деятельности по пониманию текста.

Понимание, с нашей точки зрения, это не только вскрытие логики и понятийного состава высказывания, но и понимание ценности его для дальнейшей деятельности. Поэтому и появляются такие вербальные оценки – «я тут больше понял», «это я понимаю». Но главное, что эти высказывания включаются в новое решение, что означает так же и состоявшийся факт их включенности в ПОМ. При этом речь нужно вести именно о решении задачи на ценность, потому что особого смысла для уже решенной задачи эта информация не имеет – она даже противостоит сложившимся смыслам, которые будут изменены так же, как и само решение.

Второй фактор составляет именно это противостояние новой информации, ценность которой только открывается – непосредственно в эмоциях или опосредованно через мыслительную деятельность (решение задачи на ценность), уже состоявшемуся решению, что влечет за собой перестройку всей системы на новую творческую работу, смену установок, пересмотр идей, переосмысление элементов, ранее имевших смысл, и т.д.

К такому выводу подводит и анализ тех протоколов, где информация вообще не вписывается в образ мира и не обретает в нем значения и смысл для совершающейся здесь и сейчас деятельности.

Например, результаты учителя Ф., который в предварительной серии эксперимента фактически отказался от решения профессиональной задачи, сославшись на ее сложность. Знакомство с дополнительной психологической информацией мало что меняет, восприятие информации проходит без каких-либо заметных изменений в записи КГР во время чтения всех четырех отрывков, вербальные же оценки просто отсутствуют. Можно полагать, что информация не представляет никакой ценности для испытуемого – она нигде не проявляет себя. Не влияет на решение, не актуализируется, не определяет целеобразование, не оценивается и не влияет на оценки. Вмешательство экспериментатора с вопросом: «Как вам показалось, не содержится ли в этих отрывках информация, которую можно было бы использовать для объяснения результатов исследования?» практически ничего не меняет, так как испытуемый отвечает: «да нет... по-моему...». Новая настойчивая просьба экспериментатора просмотреть отрывки еще раз вызывает не очень выраженные изменения в записи КГР, которые приводят к формулированию первой вербальной оценки («ну, может быть, вот это... изменение позиций ученика и учителя... э... с переходом ученика из младшего класса в старшие... наверное, это с психологической точки зрения на детей...»). Учителя не смущает то, что сделанный им вывод остался незавершенным. Однако экспериментатор вновь пытается вернуть испытуемого к решению задачи: «это как-то связано с результатами исследования?». Испытуемый с видимыми усилиями стремится сформулировать хоть какой-то вывод, возвращаясь к информации, использует даже отдельные фразы из предложенных текстов («может быть, тут вот... пресекались какие-то попытки детей к автономизации, как вот тут написано... лишая ребенка возможности быть самостоятельной личностью... если в 6-м классе у ученика есть еще интерес к этому предмету, а может быть, и к учителю идет интерес... а став старше, ученику уже надоедает, когда учитель только объясняет, пресекая все его попытки»). Безусловно, решение, которое высказывает учитель, далеко до своего логического

завершения, но учителя это не волнует. Для него главное сейчас хоть как-то выйти из данной ситуации.

Мотивы профессионального мышления сами являются психологическими новообразованиями деятельности. Они не запускают ее в виде некоего начального толчка, а воспроизводятся в ходе самой деятельности. Мотивация процессуальна, т.е. существует как совокупность процессов мотивоообразования. Источник мотивообразования – это взаимоотношение между ценностно-смысловой структурой ситуации и профессиональным образом мира. Нечто, имеющее смысл для выполняемой здесь и сейчас деятельности, т.е. существующее как элемент ценностно-смысловой структуры ситуации, может не соответствовать профессиональному образу мира, ценностям как базальным факторам профессионального образа мира. Это несоответствие отражается эмоциональными оценками, иногда принимающими и вербальное воплощение («нет, не так» и т.д.). Побуждают же ни оценки, ни эмоции, констатирующие факт рассогласования между актуальными смыслами и базальными ценностями, а готовность реализовать свой личностный и профессиональный потенциал, представленная единством, в котором пребывают поисковая познавательная потребность, возникающая при появлении рассогласования, и та ситуация, деятельность в которой привела к рассогласованию. Поэтому испытуемые вновь и вновь, фиксируя «эмоциональное несогласие» с собственными решениями, обнаруженным знанием, найденным объяснением явления и т.д., обращаются к ситуации, переориентируя цели, трансформируя поиск.

Получается, что образ мира есть «место встречи» знаний, информации, поступающей как извне, так и изнутри, с системой ценностей, определяющих действительность данного человека, то пространство, в котором он живет и действует, и представление о котором есть его образ мира. Когда в реальной мыслительной деятельности учитель-профессионал сам получает некоторые продукты, то он оценивает их через профессиональный образ мира, вписывая их в него. Если бы не было этого механизма, то учитель удовлетворился бы любым решением, формально соответствующим частной задаче. Наличие такого механизма раскрывает и сам механизм самореализации человека в

творческой деятельности, производство мотивов ее, оценок (эмоциональных и вербальных), целей, создание новых норм, возникновение чувства «неисчерпанности» ситуации, которое указывает на ситуацию как пространство для развития личности (в том числе и профессионального).

Фактически это и есть объяснение того, каким образом ценности могут выступать мотивами творческой деятельности. Ясно так же, почему таким образом инициированная деятельность имеет гораздо более развернутую структуру, представленную системой психологических новообразований: количеством целей, оценок, смыслов, поисковых познавательных потребностей, динамикой ценностно-смысловой структуры ситуации и т.д. Лабораторные исследования раньше не могли вскрыть эти особенности и сам механизм перехода от рутины к творчеству – дальше выявления роли ценностно-смысловой структуры ситуации в регуляции мышления они не продвигались. Решение проблемы лежит в уяснении взаимоотношений между ценностно-смысловой структурой ситуации и профессиональным образом мира. Когда информация поступает извне, то первоначально она не может иметь никакого смысла и значения для действующего субъекта. Восприятие – это не просто принятие к сведению – информация так же преломляется через образ мира, вписывается (или не вписывается) в него в зависимости от того, соответствует она ему или нет. Пройдя проверку на соответствие ценностям в профессиональном образе мира, информация может приобрести и конкретный смысл, включаясь в ценностно-смысловые структуры ситуации через привязку к конкретным целям, задачам актуальной деятельности.

Литература

1. Gulford J.P. The nature of human intelligence. N.Y., 1967.
2. Тихомиров О.К. Психология мышления. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.
3. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. М., 1969.
4. Тихомиров О.К., Богданова Т.Г. Исследование структурирующей функции мотива // Психологический журнал. 1983. Т. 4, № 6. С. 54–61.
5. Тихомиров О.К., Виноградов Ю.Э. Эмоции в функции эвристик // Психологические исследования. 1969. Вып. 1. С. 3–24.

6. Тихомиров О.К., Терехов В.А. Значение и смысл в процессе решения мыслительной задачи // Вопросы психологии. 1969. № 4. С. 66–84.
7. Клочко В.Е. Смысловая теория мышления в трансспективе становления психологического познания: эпистемологический анализ // Вестник МГУ. 2008. Сер. 13. Психология. С. 87–101.
8. Klochko V.Y. Modern psychology: System meaning of a paradigm shift // Psychology in Russia: State of the Art. 2008. P. 25.
9. Краснорядцева О.М. Диагностика мышления в процессах трансформации рутинной деятельности в творческую. Караганда, 1994. С. 96.
10. Акылбаева Г.Ж. Особенности чувствительности к проблемам у людей с выраженными специальными способностями : дис. … канд. психол. наук. Барнаул, 1999.
11. Кочетовская Е.В. Системная детерминация чувствительности к проблемам как развивающегося свойства личности : дис. … канд. психол. наук. Барнаул, 1999.
12. ДелюкинаА.А. Стратегии категоризации в процессах инициации мыслительной деятельности : дис. … канд. психол. наук. Барнаул, 2002.
13. Ефанова М.И. Проявление потенциала самореализации личности в особенностях познавательного целеобразования : дис. … канд. психол. наук. Барнаул, 2004.
14. Краснорядцева О.М. Методологические основания исследования мышления в реальной (профессиональной) деятельности // Сибирский психологический журнал. 1997. Вып. 5. С. 33–38.
15. Краснорядцева О.М. Чувствительность к проблемам: от исследовательских процедур к диагностике потенциала самореализации личности // Методология и история психологии. 2009. Т. 4, вып. 4. С. 73–81.
16. Краснорядцева О.М. Особенности «чувствительности к проблемам» у детей младшего школьного возраста как проявление саморегуляции мыслительной деятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 3. С. 42–47.
17. Клочко В.Е., Краснорядцева О.М., Мацута В.В., Подойницина М.А., Стариченко О.Н., Чучалова О.Н. Психодиагностические технологии выявления потенциала ннновационности и одаренности молодежи. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2013. 172 с.
18. Элиава Н.Л. Мыслительная деятельность и установка // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. С. 278–319.

19. Краснорядцева О.М. Чувствительность к проблемам как характеристика инновационного потенциала личности // Сибирский психологический журнал. 2009. Вып. 33. С. 13–19.
20. Клочко В.Е. Смысловая теория мышления в трансспективе становления психологического познания: эпистемологический анализ // Вестник МГУ. 2008. Сер. 13. Психология. С. 87–101.
21. Краснорядцева О.М. Реконструкция ценностно-смысловой структуры ситуации деятельности как метод исследования особенностей ментального пространства личности // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность, коммуникация, толерантность. Томск : Изд-во ТГУ, 2002. С. 140–150.
22. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М. : Педагогика, 1988. 128 с.

ГЛАВА 3. МЕТОДЫ РЕКОНСТРУКЦИИ ХАРАКТЕРИСТИК МНОГОМЕРНОГО МИРА В УСЛОВИЯХ РЕАЛЬНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Реконструкция особенностей ментального пространства педагога

Категории «менталитет», «ментальность» являются полидисциплинарными и занимают соответствующее место в категориальном аппарате разных наук. Ни одна из гуманитарных наук не может обойтись без этих категорий, однако в силу своей нечеткой определенности эти категории периодически переопределяются заново, занимая свое (не сразу устанавливаемое) место в категориальном строе наук, вынужденной ими пользоваться. Зачастую их употребляют как рядоположенные «...ввиду малосущественных лингвистических и смысловых различий между данными категориями они могут считаться синонимами» [1. С. 109].

В собственно психологических исследованиях менталитет определяется как специфика психологической жизни людей, которая «раскрывается через систему взглядов, оценок, норм и умонастроений, основывающихся на меняющихся в данном обществе знаниях и верованиях, и задает вместе с доминирующими потребностями и архетипами коллективного бессознательного иерархию ценностей, а значит, и характерные для представителей данной общности убеждения, идеалы, склонности, интересы и другие социальные установки, отличающие указанную общность от других» [2. С. 22].

В диссертационном исследовании О.Л. Медведковой показано, что практически все многословные конструкции, которые используются для раскрытия содержания категории «ментальность» в разных научных дисциплинах, могут быть сведены к четырем инвариантам – образ мира («мировидение», «образ мысли», «умонастроение» и другие аналоги), система ценностей («ценностные ориентации», «критери-

альная основа» и другие аналоги), процессуально-когнитивная активность к реализации в деятельности системы ценностей («мотивационная сфера», «построение действий, определяющее поступки и поведение людей», «направленность человеческой активности» и другие аналоги), установки («образ мысли», «социальные установки», «стереотипы поведения», «этнические стереотипы» и т.д.) [3]. Все четыре указанных инварианта не только заключают в себе существенные содержательные характеристики понятия «ментальность человека», но и являются его проявлениями, тем, что объективируется в реальной жизнедеятельности, т.е. тем, что можно изучать, корректировать, формировать.

В.А. Шкуратов, отмечая, что главное в ментальности то, что составляет ее содержательную сторону, обозначает в качестве объективной сложности исследования данного феномена то, что это содержание раскрывается понятиями, несущими смысловую нагрузку, «в синонимах со смысловыми различиями, но плохо дифференцированных по значению» [4. С. 121]. Именно здесь возникают сложности, связанные с методическим обеспечением конкретно-психологического исследования, в котором бы можно было связать ценности как критериальную основу ментальности с поведенческим компонентом, который также в ней представлен системой побуждений (процессуально-когнитивная активность) и накопленным опытом, закрепленным в стереотипах поведения, поведенческих установках. Проблема методов продолжает оставаться одной из самых злободневных в современной психологии, пытающейся определить в качестве предмета исследования психологическое пространство как особую реальность, не сводимую ни к субъективному, ни к объективному, но имеющую свою представленность на обоих этих полюсах. Ментальное пространство личности, которое, как показывают исследования, не совпадает по своим параметрам, «растягиваясь и сжимаясь по сравнению с физическим пространством» [5. С. 112], может в этом смысле рассматриваться как психологическое пространство.

Нами предлагается один из возможных вариантов исследования ментального пространства личности, по крайней мере, на уровне конкретно-экспериментального исследования. Исходя из представления о

том, что индивидуальное ментальное пространство личности может изучаться как самостоятельный психологический феномен только в соотнесении с ментальностью определенного социума как отражение определенных ценностных пластов культуры, традиций, ритуалов, способов мышления и т.д., мы ограничились выделением определенной профессиональной группы, объединенной общей для всех ее представителей профессиональной деятельностью.

Был выбран такой вид деятельности, где наиболее заметно проявляется влияние профессии на образ жизни человека, а через него и на многомерный мир человека как значимую характеристику индивидуальной ментальности профессионала. Такими признаками обладает педагогическая деятельность. В частности, на материале изучения того, как педагоги решают профессиональные задачи, можно проанализировать мыслительную деятельность как порождение профессиональной деятельности в ее обусловленности профессиональной ментальностью и одновременно как средство его расширения, развития и систематизации.

Конкретная проблема заключалась в выделении системы тех психологических новообразований профессиональной деятельности, которая выступает как механизм самоорганизации психологической системы и ее саморазвития (профессионального). В качестве такого особого психологического новообразования, не психической, а психологической природы, системного по своему устройству, мы выделяем ценностно-смысловую структуру ситуации.

В предыдущей главе на экспериментальном материале было проиллюстрировано, что любое изменение субъективного плана вызывает изменение в ценностно-смысловой структуре ситуации, представленное динамикой смыслов элементов как их особых системных качеств, которые отражаются эмоциями. Кроме того, ценностно-смысловая структура ситуации сама может быть источником психологических новообразований.

Фиксация изменений в ценностно-смысловой структуре ситуации позволяет зондировать ментальную обусловленность профессионального образа мира. Для решения такой исследовательской задачи возможно применение разнообразных исследовательских методов при соблюдении следующих условий:

– исследователь должен всегда учитывать многомерность и сложность той психологической реальности, с которой он имеет дело (в нашем случае – это индивидуальное ментальное пространство личности), и помнить о том, что только часть ее выходит на уровень субъективного как осознаваемого и переживаемого субъектом;

– необходимо учитывать разницу между ценностно-смысловыми полями, в которых осуществляются реальная деятельность и деятельность, моделируемая в эксперименте.

При этом грубой эклектики в использовании уже ранее созданных (и часто для других целей) методов позволяет избежать знание возможностей методов и их границ по отношению к той психологической реальности, которая исследуется, с учетом того, что при создании методов именно на эту реальность они и не были ориентированы. В этой связи особую значимость для нас имеет известное в психологии положение о том, что нельзя выспросить человека о его образе мира, а можно реконструировать этот образ по косвенным источникам, в частности, как указывает Е.А. Климов, «по высказываниям профессионала о каких-то дельных, с его точки зрения вещах, объектах» [6. С. 36].

Разрабатывая свой методический инструментарий, мы пытались организовать достаточно открытое информационное пространство, в котором каждый испытуемый мог бы реализовать свои возможности, а анализ поведенческих реакций позволял бы реконструировать особенности ценностно-смысловой структуры ситуации. Следует особо оговорить тот факт, что данные разработки созданы и апробированы на одной профессиональной группе – педагогах.

Использованный нами исследовательский ход предполагал моделирование такой ситуации решения профессиональных задач, которая была бы профессионально значима для различных категорий педагогов именно как определенной профессиональной группы и включала бы необходимым составным элементом этап вписывания (или отторжения) предлагаемой дополнительной информации в профессиональный образ мира. Оценки (эмоциональные и вербальные) есть только результаты, следствие того, что происходит при взаимодействии того, что составляет образ мира конкретного человека с информацией, кем-то уже аб-

страгированной (экспериментатором, например), т.е. несущей на себе определенный смысл и ценность, неведомые оценивающему субъекту. Если информация вписывается в образ мира, значит, она обретает смысл или ценность для действующей личности. Эмоции отражают эти качества, но это не просто оценка информации, а констатация факта включенности ее в образ мира, в его предметно-чувственную структуру, внутри которой она может обретать большую или меньшую актуальность по отношению к меняющимся потребностям, целям. В связи с этим возникла идея составить такую задачу, которая была бы профессионально значимой для учителя (или стать таковой), но при этом мышление, возникающее в процессе принятия и решения задачи, апеллировало бы не столько к смыслам, т.е. динамике смысловой структуры ситуации – того, что происходит в актуальном секторе образа мира, а ценностям как основным «несущим» профессионального образа мира.

Методика состоит из двух серий [7]. В первой серии испытуемому предлагается поработать с профессиональной задачей. Предлагаемая профессионально значимая для педагогов мыслительная задача содержит противоречие самого высокого уровня – на уровне ценностей, т.е. не имеющая решения без перехода на новую систему профессионально-педагогических ценностей, а это значит, что ее решение означает определенную перестройку профессионального образа мира либо констатирует, что такая перестройка уже произошла или происходит.

Текст задачи: «Объяснительно-иллюстративный метод обучения формировался в течение нескольких веков. В основе его лежат объяснение учителем определенной дозы учебного материала и восприятие учеником того, что подробно, понятно, логично, доступно, научно, последовательно, наглядно, от простого к сложному преподносит учитель. Материал закрепляется в памяти (закрепление), показаны его практический смысл, связь с жизнью. На его основе формируются умения и навыки решения задач (упражнения). Знания проверяются на прочность и глубину. Объясните, почему в нынешних условиях этот метод не может качественно выполнить задачу, стоящую перед современной школой. Докажите, что этот метод может хорошо работать и в новых условиях, если учитель учтет в своей работе “нечто”, которое он обычно не учитывает. Что представляет собой это “нечто?”».

После того, как испытуемый показывает свое понимание задачи и излагает собственное решение, осуществляется переход ко второй серии исследования, в которой ему предлагается ознакомиться с содержанием набора карточек по следующей инструкции: «Вам предлагаются карточки с высказываниями известных или менее известных педагогов и психологов. Мысли эти высказаны в разные годы, они могут быть очень современны и совсем несовременны, противоречивы и просто ошибочны. Вам нужно оценить эти высказывания и определить, нужны ли вам они в ваших поисках ответа на вопрос задачи. Нужно прочитать содержание карточки вслух и оценить ее соответствующим образом». Далее предлагалось раскладывать карточки в логической последовательности, используя их как внешнюю опору движения мысли. В основу выбора содержания карточек была положена четко выраженная ориентация каждого высказывания на определенную систему профессиональных ценностей. Данные высказывания были позаимствованы нами из работ известных педагогов и психологов (А. Писарева, К. Ушинского, С. Гессена, А. Макаренко, В. Шаталова, Ш. Амонашвили, Л. Выготского, В. Давыдова, А. Леонтьева, В. Зинченко и др.), использовавших эти рассуждения в одних случаях в качестве предмета критики, в других – как предмета обсуждения.

Первая часть карточек содержала информацию, стилизованную под авторитарные позиции директивной педагогики, реализующей принцип субъект-объектного отношения как ведущего ценностного отношения в ней.

1. «Объяснительно-иллюстративный метод демократичен, поскольку позволяет всем детям получить одинаковый объем знаний, умений и навыков».

2. «Совместная деятельность учителя и ученика не исключает насилия первого по отношению ко второму, но насилия не физического, а основанного на принципе сознательного подчинения, на чем вообще основывается дисциплина в любом обществе».

3. «Учитель, который заставил ученика учиться, каким бы способом он не добивался этого, всегда будет прощен благодарностью выученного им человека».

4. «Учитель всегда был и остается наставником, ведущим, примером для подражания, а значит идеалом, к которому должен стремиться ученик».

5. «Самое главное и решающее в работе учителя заключается в том, чтобы объяснить как можно более понятно, найти примеры самые доступные, ставить на каждой фазе урока задачи самые необходимые и применять средства самые оптимальные по отношению к главной цели – глубокому и прочному усвоению знаний».

6. «Все дети воспринимают одно и то же содержание в одинаковом объеме, поскольку слушают одно и то же объяснение учителя».

7. «Воспитание в коллективе и через коллектив есть принцип воспитания коллективистов, единомышленников, а потому и не противоречит принципу плюрализма – однообразие оценок компенсируется правильностью их».

8. «Учитель может вовсе не знать законов мышления для того, чтобы научить ученика мыслить. Соответственно, он может не знать совершенно законов восприятия для того, чтобы уметь хорошо передавать знания. Учителем надо родиться, а потом в педагогическом труде стать им».

9. «Учитель должен научить ученика, невзирая на его желание или нежелание, желание или нежелание его родителей».

Вторая часть карточек содержала информацию, которая имеет «вечный» педагогический смысл и соответствует любой системе ценностей в образовании. То есть такая информация может быть использована для конкретизации поставленной задачи, открывая перед испытуемым возможности обнаружения нового проблемного поля. Однако поданная в таком виде информация не могла быть использована для подтверждения полярных профессиональных позиций при решении данной задачи.

10. «Ученик должен учиться победно».

11. «Мы так много сил тратим на передачу ученику знаний, так тщательно проверяем их усвоение, что вскоре обучаемый начинает напоминать фаршированную рыбу – можно по-разному относиться к ее содержанию, но ясно одно: плавать она не может».

12. «Интерес к учению у советских школьников падал с 1967 по 1973 г. Низким он остается у российских школьников до сих пор.

Этот объективный факт пока не нашел еще приемлемого объяснения».

13. «Без встречной активности человека процесс восприятия и усвоения знаний невозможен».

14. «То, что происходит в современной школе, есть самый настоящий кризис педагогической теории и практики. Знания выпускников и их интеллектуальное развитие ниже, чем у выпускников школы периода 50–60-х годов».

15. «Исследования показывают, что только 11% учащихся испытывают удовлетворение от учения. 34% испытывают хроническую неудовлетворенность. Эти цифры помогают понять основное направление перестройки школы».

16. «Потребности и интересы – основные источники активности и деятельности».

17. «Из совместной деятельности с учителем ученик выносит прилив веселой энергии».

18. «Безделью ученик научается на уроке, когда класс замирает в сладостной дреме».

19. «Невоспитанный ученик учиться не будет. Принцип единства обучения и воспитания у нас не реализуется».

Сведения, представленные на *третьей части* карточек, имели отношение к субъект-субъектной парадигме в образовании, хотя ни в одном случае об этом не говорилось прямо.

20. «Научиться видеть в ученике человека – это, пожалуй, самая сложная педагогическая задача».

21. «Знания, который ученик открыл самостоятельно, имеют для него совсем другое значение, чем те, которые он просто выучил или усвоил».

22. «Со временем педагогика превратится в педагогическую психологию или, что то же самое, в педагогику сотрудничества».

23. «Человек в своем сознании не может отразить из внешнего мира ничего, что не имеет для него ценности или смысла. Это закон восприятия».

24. «Научить человека тому, в значимости чего не убежден, можно только путем насилия над личностью, так или иначе деформируя саму личность».

25. «Связь “учитель–ученик” постоянно меняется в своем качестве, поскольку меняются функции и цели этой связи».

26. «Психология для учителя важна уже тем, что она позволяет увидеть не просто ученика, не просто законы его психики, но и человека на определенной стадии его становления».

27. «Интеллект человека проявляется в умении самостоятельно находить, ставить и решать задачи».

28. «Школа – в полном значении этого слова – есть определенным образом организованное пространство для развития человека».

29. «Чтобы помочь человеку раскрыть и реализовать свои возможности, надо знать человека и его возможности. Современная педагогика в этом знании пока не нуждается, а потому обходится без психологии».

Какой смысл приобретают те или иные сведения (по отношению к конкретной задаче), зависит от того, в какую систему профессиональных ценностей они включаются. Анализ того, как они вписываются в профессиональный образ мира, и позволяет реконструировать особенности ценностно-смысловой структуры ситуации в процессе решения профессиональной задачи тем или иным педагогом, выступающим в качестве испытуемого.

Таким образом, задача данного методического приема – зафиксировать, включается ли информация в образ мира педагога или она отторгается, или вписывается, но приобретает утилитарный смысл, подчиняясь ведущей системе профессиональных ценностей, ничего не меняя в ней. Работая с предложенной на карточках информацией, с опорой на нее выстраивая логическую цепь рассуждения, педагог вынужден демонстрировать какое-то определенное, свойственное ему понимание стратегии развития процесса обучения, образования в целом, так или иначе открывая особенности своего профессионального образа мира. Предложенное задание – это открытое пространство, двигаясь в котором испытуемый неминуемо выказывает систему жизненных и профессиональных ценностей и смыслов, сложивших под влиянием той определенной профессиональной ментальности, в которой проходило и проходит в настоящее время его профессиональное становление.

Наиболее корректной и полной реконструкция особенностей целеобразования, смыслообразования, мотивообразования (как структур-

ных элементов ценностно-смысловой структуры ситуации) под влиянием ценностных составляющих профессионального образа мира будет при синхронной фиксации эмоциональных реакций не только в виде мимических, пантомимических и других невербальных экспрессивных проявлений, но и с помощью ставшего уже классическим в психологии мышления способа регистрации КГР. Привлечение записи КГР в процессе выполнения предлагаемого испытуемым задания позволяет осуществлять четкую синхронизацию вербальных и эмоциональных компонентов, делать суждения о развитии отдельных элементов ценностно-смысловой структуры ситуации за счет анализа связи изменений в КГР с деятельностью, которую осуществляет испытуемый.

Таким образом, появляется возможность восстановить (реконструировать) оценки (эмоциональные и вербальные) как результат, следствие того, что происходит при взаимодействии образа мира конкретного человека с информацией, несущей на себе определенный смысл и ценность, индифферентные пока для оценивающего субъекта. Если информация вписывается в образ мира, это свидетельствует о том, что она обретает смысл и ценность для действующей личности. Именно эмоции отражают эти качества, но это не просто оценка информации, а констатация факта включенности ее в образ мира, в его предметно-чувственную структуру, внутри которой она может обретать большую или меньшую актуальность по отношению к меняющимся потребностям, целям.

Результаты исследования. Всего за почти 20 лет работы с данной методикой получены данные о более чем 10 тыс. педагогов. Анализ получаемых в разные годы результатов позволяет констатировать, что характер предметной ориентации педагога, стаж его профессиональной деятельности, возраст, статус образовательного учреждения не являются значимыми факторами, определяющими способ работы с предложенной задачей.

Для определенной части педагогов характерно неприятие задачи и вместо «докажите, что этот метод не может качественно выполнять свою задачу, стоящую перед современной школой» у них получается, что «метод может качественно выполнять свою задачу, но его нужно

усовершенствовать (или “усилить”, “обогатить”, “технически оснастить” и т.д.)». То есть «нечто» для них – не новый взгляд на ученика, новый смысл современного образования, выход к новым источникам активности, знание о человеке, его психологии и т.д., а только усовершенствование объяснительно-иллюстративного метода. Как правило, эти педагоги даже не пытаются подняться до такого осознания проблемы, они видят решение в модернизации, техническом оснащении традиционного процесса обучения. Вот пример подобного решения: «...ну, этот метод плохо работает... потому что дети усваивают материал, конечно... но вот закрепление на практике... тут у нас практики мало... поэтому и усвоение такое... это первое... второе... чтобы объяснительно-иллюстративный метод качественно работал, был более приемлемым в настоящее время надо эффективнее и профессиональное внедрять мультимедийное оборудование, коммуникационные и информационные технологии… благо такие возможности сегодня есть…». Факт неприятия задачи говорит о том, что на базе предложенного (пока еще только объективно существующего) противоречия не возникает проблемы как состояния субъекта. Скорее даже усиливается ощущение того, что все правильно, «мы всегда этого добивались»: «Нет проблемы... триста лет работал метод и еще будет работать... объяснение будет и наглядность все больше... информационные технологии... если не может качественно... значит надо более качественно... “нечто”... это и есть качество... методов, наглядных средств, дисциплины, уважения к учителю... его труду, оплате труда... будут качественно платить будем качественно работать». Как мы видим, логика очень простая: не может объяснительно-иллюстративный метод качественно работать, значит, необходимо повысить его качество, не меняя при этом системы отношений к ученику, оставляя его в прежней позиции, но наращивая эффективность контроля («дисциплина»), авторитарного прессинга («уважения к учителю»), мощь технических средств обучения («новые информационные, коммуникационные технологии»). Проблемы фактически нет, а потому и дифференцировать сведения на карточках по их отнесенности к проблеме, как влияющие на ее решение или каким-то образом конкретизирующие проблему, очень сложно. Здесь действует какая-то упрощенная

схема оценки – если она соответствует сложившимся представлениям, либо модифицируется в форму, которая опять-таки тождественна им, либо отвергается как несоответствующая. Педагоги признают насилие как неизбежный момент их труда. Вопрос ведь не в том, как избежать насилия, а какими методами заставить учиться. Объяснительно-иллюстративный метод всегда сопровождался насилием – это осознается как неизбежное. Только незначительное число педагогов, отнесенных к данной группе, оценили эти сведения как «не очень правильные» на том основании, что «даже не все взрослые подчиняются принципу сознательного подчинения... а уж дети... те и вовсе несознательные... вот вам и насилие». Иными словами, не «насилие» их тревожит, а нереальность самого принципа сознательного подчинения (в педагогике «принцип сознательности в обучении»). Интересен в психологическом плане анализ оценок сведений в карточке № 2. Положительно оценили их 78% педагогов первой группы, т.е. достаточно большое число педагогических работников, считая насилие по отношению к ученику неизбежным, нуждаются в то же время в психологическом оправдании насилия, «прощения благодарностью выученного ученика».

Самую представительную группу (66% от числа участвовавших в исследованиях с применением данного методического приема) составили педагоги, не принимающие предложенную информацию именно как мыслительную задачу, что очень сближает их с педагогами первой группы. Но, в отличие от первой группы, им удается поставить задачу при работе с карточками. В эту группу мы включали и тех, которым удается при чтении задания сформировать задачу, т.е. выйти за пределы привычной образовательной парадигмы хотя бы в форме признания того факта, что усовершенствование метода (объяснительно-иллюстративного) ничего не дает и необходим поиск выхода к новым ценностям в своей профессиональной деятельности. Другое дело, что не всегда этот поиск оказывается удачным, но важен сам факт подключения ценностей к мотивации мышления и тот психологический механизм переключения на новые мотивы, который переводит деятельность на новый творческий уровень. Так, показательным является пример с учителем Л., первоначальное решение которого не от-

личается глубиной проникновения в проблему, носит поверхностный характер: «...ну что я могу сказать про это “нечто”?.. это, конечно же, качественный иллюстративный материал... методические наборы... потом техника... компьютерные... информационные технологии нужны... это совершенно изменит объяснение нового материала... нужно, чтобы наглядность была качественной». А вот показательный ответ после работы со сведениями, находящимися на карточках: «у вас вообще интересно... вопрос один, а ответ другой потом получается... конечно, здесь еще и психология ребенка... его индивидуальные особенности, которые мы не учитываем при объяснении... и сам учитель должен обладать какими-то психологическими навыками... то есть связь “учитель–ученик” должна быть другой... и вот встречная активность ученика... иначе ничего воспринимать не будет... то есть, конечно, новые технологии обязательно нужны, но одного этого мало... как ученик научится сам мыслить, если он только слушает? я так понял... пока я обучаю... он ученик, когда он сам действует – он человек».

Другой пример показывает случай достаточно самостоятельного познавательного целеобразования, приводящего к профессиональной задаче. Педагога К. отличает некоторая ограниченность самого подхода к проблеме, когда он уже фактически выходит к новым ценностям, но что-то не позволяет ему выйти за рамки сугубо методических вопросов: «...этот метод у нас самый распространенный... и почему он у нас сейчас не срабатывает? я так решала для себя, я об этом уже и раньше думала... сегодня главное – развивать мышление, а не давать готовые знания... а в этом методе сразу дается доза... а можно использовать проблемное обучение и вводить его элементы в объяснительно-иллюстративный метод... наверное это и есть “нечто”». Окончательное решение после работы с карточками включает в себя и новую информацию: «...в объяснительно-иллюстративном методе ученик вынужден подстраиваться к учителю, к тому, какие дозы учитель предложит... этот метод может и сегодня, наверное, давать результаты, если объяснение будет начинаться с проблемной ситуации... вот если ставится проблема, и объяснение будет идти с помощью учеников, т.е. они будут сами раскрывать эту проблему... а если опять это, как прежде, будет делать учитель сам, то ничего не изменится... полу-

чается, что это “нечто” не только проблемный метод, но это меняющаяся связь “учитель–ученик”, которая должна учитывать... развитие ученика... то есть обучение должно быть развивающим... заставляющим мыслить... и потом... ученик будет усваивать только те знания, которые имели бы для него ценность и смысл... то есть все должно опираться на встречную активность ученика». Пример этот достаточно показателен. Первая часть окончательного решения представляет собой попытку удержаться в рамках методических вопросов совершенствования объяснительно-иллюстративного метода средствами проблемного обучения. Вторая часть очень объективированно демонстрирует выход за пределы «методического творчества» – «не только проблемный метод, но и само обучение должно быть развивающим».

Анализ оценок показывает, что чаще всего отрицательно оценивается информация, в которой признается правомерным насилие по отношению к ученику: «Интересно, что это было?.. Метод не изменился – он был и оставался... только уже качественно не работал... значит, это не методы другие... а интерес упал... неинтересно стало учиться имен но в эти годы... и кризис с тех пор... а раньше, что интересно было... а раньше кому было неинтересно, тот и не учился... значит, это всеобуч... обязательное десятилетнее образование ввели...». Характерно, что ознакомление с другими карточками этой группы часто анализируется через призму поставленной проблемы. Она как бы продолжает оставаться актуальной еще некоторое время. Разные основания имеют учителя при работе с карточками, выходя за пределы метода, его усовершенствования. В подавляющем количестве случаев можно сказать, что в опыте этих учителей присутствуют попытки осмыслить недостатки объяснительно-иллюстративного метода через новые идеи в образовании. Очень важно, что мы здесь имеем целый спектр педагогических предпочтений, которые образовались как результат анализа отдельных недостатков традиционного обучения, но не поднялись еще на уровень высоких теоретических обобщений, новых ценностей. Педагог С.: «Я вообще не знаю, кто это мог сказать: “однообразие оценок компенсируется правильностью их”... наукообразная глупость... лишить людей индивидуальности, а потом говорить, что это есть принцип воспитания... раскрыть индивидуальность

в коллективе – в этом суть коллективистических методик». Педагог П.: «...конечно... “фаршированная рыба”... молчит всю жизнь, а его шпигуют... монолог учителя... он и знания передает в монологе... нужны коллективные способы обучения... пусть общение будет в обучении». Можно продолжить цитирование. Важно в этом случае то, что профессиональный образ мира включает в себя достаточно много представлений, через которые преломляется содержание карточек второй группы, стимулируя постановку педагогической проблемы. Карточки, содержащие неактуальную, устаревшую информацию, откладываются в сторону как не нужные. Часть карточек оценивается как то, что, возможно, пригодится при ответе, хотя твердой уверенности в этом пока нет и при ответе они реально могут и не использоваться. Часть карточек вызвала прямо противоположную реакцию учителя («вот! это очень важно», «это нужно обязательно, я все время об этом говорю»). Иногда какая-то карточка вызывает особый интерес, и тогда учитель возвращается к ней, вчитывается в содержание, сопровождая этот процесс оценочными суждениями («другое значение... да, конечно, другое... вот это, наверное, очень нужно», «закон восприятия... мы этого почему-то не учили в свое время... а ведь, пожалуй, это самое главное... мне это нужно будет» и в конечном итоге использует эту информацию при формулировании окончательного ответа.

Таким образом, мы видим, что предлагаемая условиями эксперимента дополнительная информация преломляется через уже сложившуюся систему взглядов на современное состояние процесса обучения, при этом в определенной степени меняется и сам профессиональный образ мира. Работая с конкретной информацией, учитель оценивает ее с точки зрения полезности для углубления своего понимания перспектив и тенденций развития современной школы, выходя за рамки анализа перспектив объяснительно-иллюстративного метода обучения.

Только 16% педагогов можно отнести к тем, кто оказался способным самостоятельно поставить задачу не как проблему усовершенствования объяснительно-иллюстративного метода в рамках субъект-объектной образовательной парадигмы, а как достаточно осознанный переход к новым ценностям педагогической деятельности. При этом

только незначительная часть из них (около 10% от общего числа) оказываются способными подняться и к обобщениям самого высокого уровня. Педагог У., прочитав предложенное задание, снова возвращается к нему, давая такой комментарий: «...верно, метод испытан временем... так и времена были другие... здесь достаточно полно изложено как учили и... еще учим... но информации такой объем... что сравнить с прошлым веком нельзя... любой специалист должен учиться всю жизнь, а если он пассивно воспринимал... даже и наглядно, доступно... то в жизни кто ему будет это делать? Если в нем не развита способность самостоятельно добывать знания, нет активности, нет потребности... "нечто" – это другой подход к человеку, это опора на него самого... тогда внутри этого нового подхода что-то можно давать и объяснительно, и с иллюстрациями».

Вот пример постановки задачи одним из испытуемых, включенных в число вышеуказанных 10%: «...если что-то работало и хорошо работало несколько сотен лет, а сейчас не может качественно выполнять свои функции, то дело не в методе... я думаю, что люди сами изменились... жизнь изменилась... обществу другой человек нужен... может быть, изменился социальный заказ... и школа его не может качественно выполнить... ученик у нас слеп... мы ему даем, он запоминает, он пассивен... а жизнь требует от него активности... он 11 лет пассивен, почему он будет... активен в жизни в творческом, интеллектуальном плане... нет... симптом точный... другое время... другие люди... мне кажется я своей активностью... делаю учеников пассивными... как приятно наблюдать, когда класс мыслит, ищет, спорит... только редко бывает».

Характерным в обоих примерах (и это можно найти в других протоколах исследований) является то, как реализуются возможности испытуемых уже при чтении задачи. Если информация о том, что «объяснительно-иллюстративный метод формировался в течение нескольких веков» испытуемыми первых двух групп пропускается как очевидное, как то, что подтверждает возможности метода и даже указывает на его «непогрешимость», то здесь она используется как возможность поставить проблему. Именно потому что время другое, возникает сомнение в возможности метода. Дальше у каждого своя

логика – все зависит от профессионального образа мира педагога, в который она вписывается. Этот образ мира имеет ценностно-смысловое содержание, полученное в ходе педагогической практики («как приятно наблюдать, когда класс мыслит») и педагогического мышления («нет, симптом точный... другое время... другие люди»). Это подтверждается и степенью резкости негативных оценок информации («как можно сейчас такое утверждать!», «чушь!», «лет 70 назад – поверили бы», «не будет благодарности от выученного, но глупого... я его в развитии остановил...», «учитель был идеалом... когда в деревне грамотным кроме него был еще священник», «среди учителей редко кто может быть примером, зато все "наставники"» и т.п.). Информация вписывается в образ мира педагога как антиценность. По сарказму в оценках видно, что она противоречит уже сложившимся ценностям. Оценки категоричны и только усиливают сложившийся ценностный контекст, проявляют его. Ссылки в инструкции на авторитетность высказываний никак не действуют.

Описанный методический прием, разработанный и апробированный в условиях, которые скорее можно отнести к условиям лабораторного эксперимента, впоследствии был модифицирован нами путем расширения сбора информации о профессиональном поведении педагогов в реальных условиях его педагогической деятельности. Анализ поведенческих реакций учителей, искажающих в той или иной степени ситуации, возникающие в ходе уроков, и последующие беседы дают основания для предположения, что чаще всего это происходит бессознательно, хотя у некоторых учителей и достаточно осознанно. В педагогической деятельности достаточно часто встречаются и такие ситуации, когда по ходу урока перед учителем периодически возникают мелкие «преграды», преодоление которых не оказывает кардинального действия на главные цели учителя, но по способам разрешения которых также можно делать суждения об особенностях «включения» педагога в профессиональное мышление, когда ситуация требует этого.

«Свободная» (по терминологии В.Е. Клочко) [8] инициация мышления в реальной (профессиональной) деятельности:

1. Переводит деятельность в творческую, при этом мотивы (реализовать себя и создать возможности для самореализации другим участникам образовательного процесса) имеют ценностную природу.

2. Переход от рутинной деятельности к творческой сопровождается процессами целеобразования, идущими параллельно или вопреки исходным целям, запланированным или предписанным.

3. Этот переход выступает как реализация личностных возможностей субъекта деятельности. Все ценностно-смысловое устройство человека, представленное в профессиональном образе мира педагога, преломляется в той психологической ситуации, которая складывается на уроке. Результаты такого мышления включаются в образ мира, определяя дальнейшую деятельность, возможность постановки новых мыслительных задач, новых познавательных и профессиональных целей.

Полученные данные свидетельствуют о том, что особенности смыслообразования, целеобразования как значимые характеристики ценностно-смысловой структуры ситуации, отражающие динамику актуального сектора многомерного мира профессионала и реконструируемые с помощью специально созданных исследовательских приемов, преломляются в тех психологических ситуациях, которые складываются в реальных условиях профессиональной деятельности (на уроках, в профессиональном взаимодействии с коллегами и т.п.) и, в известном смысле, могут рассматриваться как диагностические показатели индивидуальной ментальности профессионала.

3.2. Реконструкция особенностей профессионально-педагогического мышления как диагностическое обеспечение дифференциации процесса повышения квалификации

Прием моделирования ситуации реальной профессиональной деятельности воспитателя в условиях повышения квалификации состоит из нескольких этапов:

1. Выявление методических проблем, возникающих при профессиональном взаимодействии с ребенком, включает:

– описание воспитателями проблемной ситуации во взаимодействии с ребенком или группой детей по следующей инструкции:

«В деятельности любого педагога встречаются ситуации, в которых он испытывает определенные трудности, связанные с взаимодействием с ребенком. Вспомните о ваших профессиональных трудностях в общении с детьми. И в течение 20 мин опишите одну из таких проблемных ситуаций во взаимодействии с ребенком, которая имела место в вашем опыте». Особый акцент делается на том, что не следует описывать возможные, гипотетические проблемы, а нужен конкретный случай, ситуация, которая была трудной для воспитателя во взаимодействии с ребенком;

– дополнительное задание со следующей инструкцией: «Вы описали сложную ситуацию в общении с ребенком. Переверните лист и опишите, как вы решили в свое время эту проблему и какие задачи по ее решению могли бы поставить сегодня».

Такое построение диагностической процедуры позволяет проанализировать как общую тенденцию при определении модальности профессиональных затруднений, характерной для данной группы слушателей, так и выявить индивидуальные стратегии в решении педагогических задач, возникающих в реальных условиях профессиональной деятельности.

2. Психолого-педагогический анализ видеозаписей отдельных занятий с детьми в разных дошкольных образовательных учреждениях, включавших в себя предварительное выступление воспитателя с целью ознакомления с целями и задачами данного занятия, предполагал выявление следующих показателей профессионального мышления участников такого анализа:

– умение определить целесообразность сформулированных воспитателем целей и задач данного занятия;

– умение определить степень соответствия содержания занятия выдвинутым задачам;

– умение определить степень соответствия методов, использованных воспитателем на занятии, заявленным целям и задачам;

– умение выделить проблемные ситуации, возникающие в процессе занятия, и определить эффективность их разрешения воспитателем.

3. Анализ информации, полученной в процессе деловой игры «Психолого-педагогический консилиум», проводимой в начале кур-

совой подготовки слушателей (путем наблюдения за слушателями в процессе деловой игры), предполагал:

– определение доминирующих ориентаций на постановку и решение педагогических задач определенного уровня у участников игры;

– определение особенностей целеобразования у участников игры в условиях совместной мыслительной деятельности, наличие которых предполагает сама форма психолого-педагогического консилиума.

Обобщенные результаты исследования показывают, что можно выделить несколько групп воспитателей с характерными проявлениями профессионального мышления на этапе первичной диагностики, причем следует отметить, что представленность этих групп варьирует в зависимости от состава слушателей.

К первой группе были отнесены воспитатели со следующими зафиксированными проявлениями профессионального мышления:

1) Как правило, эти воспитатели испытывали серьезные затруднения при конкретизации сущности методических проблем, возникающих у них в процессе профессионального взаимодействия с ребенком. Их поведенческие реакции при выполнении первого задания (искажение инструкции в виде формального перечисления проблем, возникающих в профессиональной деятельности и часто не относящихся к проблемам взаимодействия воспитателя с ребенком; полное отсутствие конкретных деталей при описании ситуации; выраженные внешние негативные эмоциональные реакции по поводу невозможности выполнения данного задания, в ряде случаев приводящие к отказу от выполнения и т.п.) свидетельствуют либо о наличии нежелания анализировать свои профессиональные проблемы, либо о неразвитых рефлексивных умениях.

2) Индивидуальные стратегии данной категории воспитателей в целом похожи: для них характерна ярко выраженная ориентация на решение задач оперативного порядка, т.е. направленных на ситуативное снятие проблемы и не предполагающее управление дальнейшим развитием ситуации. Как правило, в своих описаниях эти воспитатели используют обороты «наиболее часто у меня бывает такое затруднение…», «почти в каждой группе у меня хотя бы раз возникает проблема…», «каждый раз, когда…» и т.д., что может

свидетельствовать о хронически повторяющихся профессиональных проблемах, для разрешения которых воспитатель так и не нашел адекватного способа.

3) Поведенческие реакции испытуемых данной группы, зафиксированные в ходе деловой игры «Психолого-педагогический консилиум», отличаются выраженной ориентацией на постановку конкретных задач оперативного уровня, направленных на разрешение той ситуации, которая определяется содержанием игры. Принимая на себя различные функциональные роли, заданные сценарием игры, эта категория испытуемых демонстрирует сходные особенности целеобразования в условиях совместной мыслительной деятельности, проявляющиеся в доминировании заданных извне (разработчиками игры) однозначных целей, слабо выраженном целеобразовании, отсутствии попыток к трансформации (в ситуациях совместного с коллегами обсуждения той или иной профессиональной проблемы) предложенных им готовых целей, определяющих стратегию ролевого поведения.

4) В процессе психолого-педагогического анализа видеозаписей занятий с детьми воспитатели данной группы испытывали серьезные затруднения при определении целесообразности сформулированных воспитателем целей и задач анализируемого занятия, поскольку у них практически отсутствует опыт аналитической деятельности по выявлению степени соответствия реализованного содержания, использованных на занятии дидактических средств и полученных реальных результатов, заявленным целям и задачам данного занятия. Почти все воспитатели этой категории оказались неспособными самостоятельно выделить проблемные ситуации, которые возникли в ходе занятия спонтанно и не были запланированы воспитателем заранее. Таким образом, совокупность продемонстрированных испытуемыми высказываний и суждений позволяет сделать вывод о неразвитых у них готовности и способности к целеполаганию.

Ко второй группе было отнесено 50% слушателей (в разных потоках численность этой группы представлена от 38 до 62%). Для этой категории воспитателей характерно следующее: четкое формулирование проблем, возникающих при взаимодействии с детьми, конкрети-

зация описываемых ситуаций. Как правило, воспитатели этой группы описывают одни и те же характерные проблемы. В табл. 3.1 представлены обобщенные данные о частоте описания тех или иных проблем, возникающих в процессе взаимодействия с детьми.

Таблица 3.1

№	Заявленные проблемы	Количество воспитателей, %
1	Ребенок и чужие вещи, воровство	28
2	Капризы, упрямство, детский негативизм	26
3	Драки и конфликты между детьми	18
4	Отказ ребенка от деятельности	16
5	Адаптация ребенка к детскому саду	8
6	Вредные привычки и наклонности детей	4

Как показывает анализ, среди профессиональных затруднений доминирует так называемый обвинительный уклон, который проявляется в четко оформленных негативных характеристиках ребенка: «плохо говорит», «кусает детей», «постоянно жалуется», «не ест», «говорит неправду», «нецензурно выражается», «плохо рисует, плаксивый», «воришка», «малыш очень агрессивный», «очень подвижный, неорганизованный ребенок», «он постоянно мне мешает», «постоянно поучает воспитателя», «начиная с младшей группы, слыл большим драчуном и грубияном» и т.п. В число проблемных ситуаций, допускающих при их разрешении разовые воздействия на ребенка, воспитатели включают и хронические, повторяющиеся проблемы во взаимоотношениях с детьми. Описывая трудные ситуации взаимодействия с ребенком, воспитатели этой группы все осложнения во взаимодействии переносят на ребенка, рассматривая лишь негативные стороны его поведения, зачастую «приписывая» детям негативные качества: «умышленно уклоняется», «сознательно говорит неправду», «нарочно злит меня», «отказ от деятельности, предложенной воспитателем, вследствие негативизма, непослушания», «постоянно сочиняет что-нибудь, все у нее получается складно, даже сразу не поймешь, что это ложь, постоянно рисуется, демонстрирует все что-то» и т.д.

Индивидуальные стратегии при решении заявленных проблем так же в целом похожи у членов данной группы. По преимуществу, это попытки перевода оперативно (ситуативно) возникающих педагогических задач в разряд тактических, т.е. попытка превращения актуальной ситуации в ситуацию развития, хотя чаще всего эти попытки спонтанные, заранее не продуманные, не основанные на четких концептуальных представлениях о закономерностях развития ребенка дошкольного возраста и, вследствие этого, в большинстве случаев не продуктивные.

Поведенческие реакции, продемонстрированные испытуемыми данной группы в ходе деловой игры, свидетельствуют о развитом у них умении ставить и решать задачи как оперативного, так и тактического уровня, что проявлялось в выраженной тенденции изменения заданной актуальной ситуации и собственного ролевого функционирования в тех случаях, когда они чувствовали возможность для углубления или трансформации заданной ситуации с целью ее дальнейшего развития. Можно констатировать также и достаточно развитое у воспитателей этой группы целеобразование, проявляющееся в попытках уточнения, переформулирования конечной цели, предусмотренной сценарием игры. Однако наиболее характерными особенностями их поведения в ситуациях совместной мыслительной деятельности являются жесткость позиций в случаях групповой дискуссии, нежелание или неумение изменять собственный ход мыслей, своеобразная «эгоцентричность» процесса целеобразования, что позволяет сделать заключение о ригидности профессионального мышления в случаях группового обсуждения проблем.

Высказывания и суждения, продемонстрированные воспитателями этой группы в ходе психолого-педагогического анализа видеозаписи занятия, свидетельствуют о достаточно развитых аналитических умениях. Воспитатели с большей или меньшей успешностью справляются с заданиями определить степень соответствия поставленным целям и задачам занятия реализованного содержания, использованных дидактических средств, результатов. Пытаясь проникнуть в замыслы коллеги, чье занятие они анализируют, оценивая их целесообразность, эта категория воспитателей проявляет собственные умения к целепо-

лаганию. Однако характерной особенностью аналитической деятельности данной группы является отсутствие попыток к поиску продуктивных путей превращения нереализованных, но имевших место в анализируемом занятии возможностей в ситуацию развития.

К третьей группе были отнесены 22% слушателей, причем следует отметить, что представленность этой категории воспитателей в разных потоках была приблизительно одинаковой, по сравнению с двумя вышеописанными группами (от 18 до 26%). Для воспитателей данной группы характерно следующее:

1) Явно выраженная гуманистическая позиция в описании проблем, возникающих при взаимодействии с детьми: «...очень интересная, живая, ласковая девочка с очень сложной семейной ситуацией…», «через несколько минут после начала занятия он отказывается заниматься, объясняя отказ тем, что устал. Такие ситуации с ребенком возникают очень часто. Глядя на ребенка в этот момент, могу точно сказать, что передо мной очень уставший маленький человек…», «со всеми детьми как-то быстро нашла контакт, а вот с ним долго не могла. Он на меня не реагировал, не хотел со мной разговаривать, чувствовалось, что он уже успел натерпеться в своей жизни от взрослых. Он вызывал у меня уважение своей какой-то недетской позицией отстаивания права на охрану, защиту себя…» и т.п.

2) Кроме того, модальность обозначенных проблем отличалась конструктивностью, направленностью на поиск причин, обусловивших возникшее затруднение во взаимоотношениях с ребенком. В табл. 3.2 представлены обобщенные данные о характере заявленных воспитателями данной группы проблем.

Анализ описываемых в данной группе воспитателей проблем показывает характерную «понимающую» позицию, отражающую принятие ребенка с его особенностями, направленность на выявление причинных факторов, отсутствие готовности к быстрой постановке констатирующего «диагноза», столь характерной для воспитателей 2-й группы.

3) Индивидуальные стратегии в решении педагогических задач воспитателей данной группы отличаются разнообразием предлагаемых вариантов, причем почти все описываемые (уже состоявшиеся в

реальной практике) решения анализируются с целью выявления новых, возможно более эффективных подходов к решению данной проблемы. Решение конкретных оперативных задач превращается в описываемых случаях в проектирование ситуации развития, подчиненной общей идее создания условий, наиболее благоприятных для полноценного развития ребенка.

Таблица 3.2

№	Заявленные проблемы	Количество воспитателей, %
1	Адаптация ребенка к детскому саду	26
2	Детские страхи	24
3	Защитные реакции детей как следствие неблагоприятных семейных отношений	20
4	Отсутствие позитивного опыта сотрудничества со взрослым	18
5	Задержка некоторых аспектов личностного, а иногда и психического развития, которые нуждаются в коррекции	12

4) Поведенческие реакции воспитателей данной группы, продемонстрированные ими в ходе деловой игры, отличаются выраженной ориентацией на выход за рамки содержания игры, заданного сценарием, попытками вывести совместное обсуждение к анализу концептуальных позиций участников игры. Проигрывание ими конкретных ситуаций, как правило, приводит к постановке задач стратегического уровня, связанных с анализом психолого-педагогических последствий, в том числе и отдаленных, того или иного совместного решения проблемы. Кроме того, характерной особенностью данной категории воспитателей является развитая динамика процессов образования целей разного вида и типа, которая проявляется, в том числе, и в отказе от ранее принятых целей. Данные испытуемые открыты и готовы для самоизменения и саморазвития, в том числе и собственного мышления, и активно используют для этого любую ситуацию совместного с коллегами обсуждения профессиональных проблем, направленного на формирование не просто одинаковых, похожих целей, а прежде всего общих для всех участников игры целей.

5) Высказывания и суждения воспитателей данной категории, продемонстрированные в ходе психолого-педагогического анализа видеозаписи занятия с детьми, отличаются выраженной направленностью не столько на констатацию целесообразности запланированных задач и соответствия содержания занятия и использованных дидактических средств заявленным целям и задачам, сколько на анализ развивающих возможностей, спонтанно возникающих в ходе занятия ситуаций, часть из которых педагогом «обыгрывалась», а часть так и осталась нереализованной. Еще одной характерной особенностью реакций этой группы испытуемых явились убежденность в многовариантности возможных решений и готовность к их поиску, что дает основания для предположения о том, что целеполагание у этих воспитателей представляет собой динамичное образование, открытое для перманентного развития в процессе профессиональной деятельности.

Таким образом, прием реконструкции особенностей профессионально-педагогического мышления заключался в анализе проявлений этих особенностей при реализации предоставленных воспитателю возможностей самостоятельно поставить педагогическую задачу и решить ее.

Все педагогические задачи, которые ставили воспитатели, можно дифференцировать следующим образом:

– стратегические задачи, определяющие общую перспективу развития ребенка в образовательном процессе, рассчитанные на более продолжительные периоды, чем данная конкретная ситуация;

– более конкретные поэтапные тактические задачи, решаемые воспитателем в актуальной ситуации образовательного процесса и направленные на превращение актуальной ситуации в ситуацию развития ребенка;

– оперативные задачи, возникающие в актуальной ситуации и направленные на ее разрешение.

Анализ полученных результатов показал, что можно выделить несколько групп воспитателей, отличающихся характерными особенностями направленности на решение задач определенного уровня (стратегического, тактического и оперативного):

1. Только незначительная часть воспитателей демонстрирует согласованность в постановке и решении как стратегических, так и так-

тических и оперативных педагогических задач. То есть для этих воспитателей естественным является перевод любой задачи, возникающей ситуативно в ходе профессиональной деятельности и не планируемой к решению заранее, в задачу, направленную на содействие развитию ребенка, на проектирование развивающего образовательного пространства.

2. Около 25% воспитателей ставят и решают профессиональные задачи только оперативного характера. Возникающие по ходу занятия ситуации, требующие разрешения снимаются, как правило, формально-дисциплинарными приемами и не рассматриваются воспитателем как возможности для реализации задач развития.

3. Доминирующее количество воспитателей в постановке и решении профессиональных задач ориентируются в большей степени на задачи тактического и оперативного уровней, как правило, не поднимаясь к стратегическим задачам. Проиллюстрируем это на нескольких примерах. На занятиях по формированию элементарных математических представлений в старшей группе воспитатель Д. ставит задачу обучения детей порядковому счету. Решая эту задачу, воспитатель использует демонстрационный и раздаточный материал, пытается использовать не только объяснительно-иллюстративные методы, но и игровые. Однако решение задач оперативного уровня (формирование конкретных операций счета) слабо привязано к стратегическим задачам создания ситуаций успеха у детей в процессе занятия, развитие интереса к занятиям по математике и т.п., что проявляется в низкой активности детей на занятии, отрицательных эмоциях при неудачах (плач, отказ от ответа и т.д.), отсутствии выраженного интереса к выполняемым упражнениям. Воспитатель К. на занятии по ознакомлению детей младшей группы с окружающей деятельностью ставит задачу познакомить их с насекомыми. Воспитатель предоставляет детям возможность рассмотреть жука и понаблюдать за его поведением, рассказывает о том, какие бывают насекомые. Однако решение ситуативно возникающих в ходе занятия педагогических задач (мальчик стал бить жука кулаком, дети стали спрашивать, хорошие жуки или плохие и т.д.) не направлено на использование развивающих возможностей данных ситуаций для формирования у детей представления о

себе как части живой природы, обогащения опыта младших дошкольников при восприятии ими объектов и явлений окружающей действительности.

С целью определения доминирующей направленности воспитателя на самостоятельную постановку и последующее решение профессиональных задач определенного уровня нами был предпринят специальный методический прием. Подсчитывался индивидуальный показатель направленности у всех исследованных воспитателей на постановку и решение профессиональных задач:

$$ИПН = \frac{\text{Количество баллов, набранное испытуемым}}{\text{Максимальное значение возможной суммы баллов}}$$

1 балл назначался за решение каждой задачи оперативного уровня.

2 балла назначалось за решение каждой задачи тактического уровня.

3 балла назначалось за решение каждой задачи стратегического уровня.

Кроме того, 1 балл дополнительно назначался к каждой задачи любого уровня, если эта задача самостоятельно формулировалась и воспитателем.

Максимальное значение возможной суммы баллов будет определяться с учетом количества посещенных занятий воспитателей и максимального для данной группы числа профессиональных задач поставленных и решенных на одном занятии. Таким образом, индивидуальное значение направленности воспитателя на решение задач определенного уровня можно рассматривать как показатель уровня профессионального мышления. Для обозначения уровня профессионального мышления предлагается использовать следующую шкалу:

1. Значения индивидуального показателя в диапазоне от 0,89 до 0,75 соответствовали (в логике нашего исследования) высокому уровню профессионального мышления исследованных воспитателей.
2. Значения в диапазоне от 0, 74 до 0,60 – оптимальному уровню.
3. Значения в диапазоне от 0,59 до 0, 40 – допустимому уровню.
4. Значения в диапазоне от 0,39 до 0,25 – критическому уровню.
5. Значения в диапазоне от 0,24 до 0,18 – недопустимому уровню.

Выявлена статистически значимая корреляционная зависимость (коэффициент линейной корреляции по Пирсону 0,43 при p = 0,1) между уровнем профессиональной компетентности и уровнем профессионального мышления, показателем которого является (в нашем случае) способность воспитателя самостоятельно ставить и продуктивно решать профессиональные задачи.

Однако качественный анализ результатов исследования показал, что эта зависимость неоднозначная. Воспитатели, для которых характерен высокий уровень профессиональной компетентности, продемонстрировали высокий или оптимальный уровень профессионального мышления; в свою очередь, у воспитателей с критическим уровнем профессиональной компетентности наблюдался критический или недопустимый уровень профессионального мышления. Кроме того, была выявлена следующая тенденция: воспитатели с высоким уровнем профессиональной компетентности отличались развитым умением самостоятельно формулировать и продуктивно решать в условиях реальной профессионально-педагогической деятельности как стратегические, так и тактические и оперативные задачи, причем оперативные задачи в большинстве случаев выполняют функцию конкретизации стратегических задач. В то же время среди воспитателей с критическим уровнем профессиональной компетентности не было ни одного, кто ставил бы и решал в процессе педагогической деятельности задачи стратегического уровня. Как правило, у этих воспитателей проявляется выраженная преобладающая направленность на решение оперативных задач.

Описанный выше комплекс диагностических приемов может быть использован для дифференциации воспитателей дошкольных образовательных учреждений, проходящих повышение квалификации при ИПК, с целью последующей индивидуализации процесса курсовой подготовки, которая предполагает учет личностных и деятельностных характеристик воспитателей, проявляющихся в особенностях профессионального мышления.

3.3. Реконструкция типологических особенностей построения образа жизни иммигрантов

Иммиграция является феноменом социальным, но при этом таким феноменом, который имеет ярко выраженное психологическое содержание – как в плане мотивационных оснований, побуждающих человека сменить постоянное место жительства, так и в плане тех психологических коллизий, которые она вызывает. Если учесть, что иммиграция – это не просто смена постоянного места жительства, а погружение человека в новую для него среду, менталитет которой сформировался в рамках другой для него культуры (инокультуры), определив, в свою очередь, особенности индивидуальных ментальных пространств людей, среди которых далее будет продолжаться жизнь иммигранта, то становится понятно, насколько значимым становится постижение природы тех психологических коллизий, которые, как правило, сопровождают иммиграцию. Ведь человек вывозит за рубеж не только собственный жизненный опыт, но вместе с ним и уникальный ментальный опыт, в котором концентрирована сложившаяся система ценностей, неосознаваемых поведенческих установок, стереотипов поведения, восприятия, мышления, опыт пережитого и образы будущего. Ментальное пространство человека является таким системным конструктом, который опосредствует взаимосвязь между образом жизни и образом мира человека, являясь при этом таким образованием, через которое система (человек) оказывается открытой как в объективный («вещный») мир, так и в культуру. Образ жизни задает параметры ментального пространства, а оно, обладая ценностно-смысловыми измерениями, в свою очередь, обеспечивает смысловое и ценностное наполнение образа жизни, а также – одновременно – избирательное и системное функционирование сознания, его содержательный состав в каждый момент реализации присущего человеку образа жизни.

Изменения, происходящие на полюсе субъекта (динамика образа мира) и на полюсе актуально осуществляющейся системы деятельностей (динамика образа жизни), оказываются обусловленными динамикой ментального пространства, которая может инициироваться под воздействием как внешних (в том числе и независящих от человека),

так и внутренних («напряженные потребности», «напряженные возможности») факторов. При этом легкость (трудность) перестройки образа мира и образа жизни оказывается напрямую зависимой от тех индивидуальных характеристик ментального пространства человека, которые характеризуют его с динамической стороны.

Поскольку, принимая то или иное решение по поводу собственной жизни, человек демонстрирует ту или иную степень готовности либо к определенной реконструкции элементов образа жизни или достаточно выраженного коренного изменения его, основными исследовательскими приемами и являются приемы реконструкции жизненных ситуаций по материалам протокольных записей консультативных сеансов, интервью с клиентами.

Центральное противоречие, порождающее психологические коллизии иммигрантов, заключается в том, что они считают себя внутренне готовыми к изменениям образа жизни в новых условиях (даже имеют достаточно конкретную систему ожиданий), но часто не подозревают и не ожидают появления у себя сложнейшей проблемы изменения образа мира, связанной с переоценкой личного ментального пространства, смещения и перестройки всей системы ценностно-смысловых оснований собственного бытия. Между тем образ мира и образ жизни есть только различные проявления единого процесса жизненного самоосуществления.

В цикле исследований, выполненных под руководством авторов монографии В.Е. Клочко и О.М. Краснорядцевой (Р.Р. Ишмухаметов [9], Д.В. Матис [10], Е.Н. Новохатько [11], Т.Г. Ходжабагиянц) [12], затрагивающих психологические аспекты феномена миграционной готовности, были разработаны приемы:

– реконструкции индивидуальных особенностей жизненной ситуации иммигрантов;

– выявления специфики субъективной оценки своей жизненной ситуации;

– изучения доминирующей модальности («успешности») переживания ситуации изменения образа жизни.

В качестве критериев особенностей построения образа жизни человека, оказавшегося в ситуации добровольной или вынужденной эмиграции были использованы следующие:

– факторы, обусловившие эмиграцию; условия, в которых происходила эмиграция; длительность эмиграции, полученные в результате эмиграции настоящие условия жизни и деятельности;

– модальность субъективной оценки наличной ситуации, ближайших и отдаленных перспектив своей жизни, жизни близких, родственников и т.д.;

– характер и дифференцированность «удачных» и «неудачных» процессов и способов переживания изменения образа жизни; стереотипы восприятия отношения нового социального окружения; особенности вхождения в новое социокультурное пространство.

Использование данных исследовательских приемов позволяет выделять типологические особенности построения образа жизни в условиях эмиграции:

– открытость к изменениям, ориентированность на конструктивное, деятельное улучшение своей жизненной ситуации;

– активность, направленная на поиск вариантов при отсутствии ориентации на собственное изменение;

– сопротивление трудностям, ожидание позитивных перемен;

– пассивность, пребывание в «состоянии внутреннего поиска», закрытость для собственных изменений.

Особо следует отметить тот факт, что продолжительность проживания в условиях эмиграции оказывает неоднозначное влияние на успешность вхождения мигрантов в новую социальную и культурную среду. Проведенный анализ полученных нами материалов при использовании приемов реконструкции показал, что каковыми бы не были исходные основания для перестройки образа жизни, динамические характеристики ментального пространства человека предстают в виде достаточно устойчивых инвариантов, которые, будучи сугубо индивидуальными, имеют внеситуативную обусловленность. К числу таких характеристик можно отнести готовность к изменению образа жизни, ценностно-смысловые измерения жизненного пространства человека, образ себя как субъекта активности (локус контроля) и своей возможности расширения жизненного пространства как пространства самореализации, устойчивость поведенческих стереотипов (ригидность). Именно реконструкция (через анализ высказываний, рас-

суждений, описаний своих жизненных ситуаций и их переживаний) позволяет выделить те собственно психологические характеристики особенностей построения образа жизни, которые при обобщении выступают как типологические:

1. У иммигрантов, отличающихся особенностями построения образа жизни при вхождении в инокультуру, обнаруживаются выраженные характерные особенности ценностно-смысловых составляющих образа мира и системных конструктов, обусловливающих открытость человека как основание эффективности жизнеосуществления. В качестве таких системных личностных конструктов выступили континуумы «ригидность–флексибильность», «интернальность–экстернальность», мотивация достижения успеха и избегания неудачи. Особенности построения образа жизни иммигрантами, соответствующие им ценностно-смысловые составляющие образа мира, а также специфика проявления системных личностных конструктов могут рассматриваться как динамические характеристики ментального пространства исследуемых. Направленность смещения локуса в континуумах «ригидность–флексибильность» и «интернальность–экстернальность» может рассматриваться в качестве фактора, задающего направленность динамики смыслов и ценностей и обусловливающих конструктивное разрешение постоянно воспроизводимого противоречия между новым образом жизни и образом мира.

2. Для иммигрантов с достаточно выраженными показателями готовности к изменению образа мира и образа жизни характерны оптимистический настрой и конструктивная направленность в организации своего жизненного пространства; наличие желания активно справляться с имеющимися трудностями нового бытия, выстраивать реальные цели как ближайшего, так и отдаленного будущего. Испытывая разную степень удовлетворенности жилищными условиями, материальным благополучием, имеющейся работой, перспективами карьерного и профессионального роста и т.п., эти люди ориентированы на улучшение своей жизненной ситуации в будущем, причем связывают это с собственными усилиями и достижениями членов своей семьи. Имеющиеся у них негативные переживания различных сторон в условиях эмиграции на первых порах, как правило, эти люди оценивают как «продуктивный опыт» построения жизни в новой стране,

проявляя активность, открытость к новой ситуации, оценивают прошлые и настоящие трудности как временные, преодолимые. Доминируют смысложизненные ориентации на целевые достижения в жизни, ценности саморазвития, самодвижения; процессы смыслообразования характеризуются развернутостью и открытостью. Локус контроля, как правило, смещен к полюсу интернальности, что свидетельствует о выраженном контроле своей жизни, принятии на себя ответственности за все, происходящее в ней. Им скорее присущи характеристики флексибильности, свидетельствующие о способности человека достаточно легко отказываться от несоответствующих ситуаций или задаче средств деятельности, способов поведения, приемов мышления. В целом общей характеристикой иммигрантов, отнесенных к этой группе, можно считать более или менее уравновешенное состояние находящей в постоянной динамике системы «смысл–тенденция действовать».

3. Иммигрантам, чью готовность к изменению образа мира можно оценить скорее как достаточно оформившуюся, а готовность к изменению образа жизни – скорее как несформированную, свойственна интенсивная смыслообразующая деятельность; они отличаются развитыми рефлексивными способностями; для них чрезвычайно важными представляются сохранение собственной индивидуальности, своего «Я», духовный рост. Однако их реальная жизнедеятельность отличается двойственностью поведенческих и эмоциональных реакций, они как бы существуют в двух параллельных мирах: в прошлом (или будущем) и в настоящем. Они оказываются неспособны ассимилировать наличную жизненную ситуацию в конкретных деятельностных актах. В разнообразных смысложизненных ориентациях у них наименее выраженные смысловые ориентации на целевые достижения в жизни. Имея для себя долгосрочные планы, проекты, их действия, как правило, ситуативны, импульсивны, непродуманны и неэффективны, что сказывается на преобладании негативных тенденций в субъективной оценке своей наличной жизненной ситуации. Можно констатировать (в виде тенденции) смещение локуса контроля у них скорее к полюсу интернальности. Характерной особенностью этой группы иммигрантов является наличие высокой ригидности, что может рассматриваться как свидетельство наличия у этих иммигрантов

значительных трудностей как в коррекции программ поведения в целом или ее отдельных элементов в связи с возникающей необходимостью, так и в осознании и последующем принятии необходимости изменений; причем склонность к проявлению ригидных форм поведения в ситуациях стресса, напряжения, утомления сочетается у них с ригидностью как личностной чертой. В целом общей характеристикой иммигрантов, отнесенных к этой группе, можно считать присущее им переживание смысла без тенденции действовать. Складывается впечатление, что вся энергия уходит у них на конструирование смыслов, большая часть которых так и не воплощается в реализацию замыслов.

4. Иммигранты, у которых большая часть показателей готовности к изменению образа жизни оказалась достаточно выраженной, а показатели готовности к изменению образа мира, напротив, слабо сформированными это, как правило, деятельные люди, активно сопротивляющиеся трудностям и столь же энергично выстраивающие свое жизненное пространство. Локус субъективного контроля, по преимуществу, выражено смещен у них в сторону экстернальности, что отражает неспособность человека управлять изменениями своего жизненного пространства, приписывать ответственность за собственные действия и поступки другим людям, стечению обстоятельств и другим внешним факторам. Интересно, что среди этой группы иммигрантов встречаются как те, кто уже имеет определенные достижения в новой жизненной ситуации, так и те, кто пока не очень удовлетворен ею, но ожидает позитивных перемен. Внутри группы явно намечена поляризация в отношении к себе – есть те, кому свойственно представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями; но есть и значительное количество людей, у кого наблюдается доминирование негативного отношения к себе и своим возможностям над позитивным. У первых имеет место явное преобладание интернальности в области достижений над показателями интернальности в области неудач на фоне общих невысоких показателей интернальности практически по всем шкалам, что свидетельствует о выраженной позиции искать причины неудач по преимуществу в действиях других людей, стечении обстоятельств и иных внешних фак-

торах, а причины жизненных успехов в большей степени приписывать собственным заслугам. Вторые обладают выраженной предрасположенностью к тому, чтобы обвинять себя, считать, что причина неудач в них самих, скрытой неуверенностью в себе, своих возможностях; интернальность в области неудач явно доминирует у них над интернальностью в области достижений. Как правило, иммигранты, отнесенные к этой группе, не считают себя прижившимися в новой культуре, у них есть к много претензий к своему новому окружению, к инокультуре в целом. В беседах с психологом часто педалируют свойственную непохожесть (причем, зачастую с негативной оценкой) как местного населения, так и других иммигрантов на «наших людей». Часто фиксируются на тех трудностях, с которыми им приходится сталкиваться и преодолевать с разной степенью успешности. Оценка настоящих условий жизни и деятельности в этой группе скорее амбимвалентна: с одной стороны, люди отмечают наличие многих позитивных моментов, которые появились в их жизни после переезда в новую страну, а с другой стороны, достаточно четко ощущается неприятие некоторых сторон новой жизни, нежелание принимать новые правила. У многих из них процесс оформления собственной позиции жителя данной страны протекает на фоне уже определившихся требований и даже претензий к местным властям. Образно можно следующим образом охарактеризовать их позицию: «желание, чтобы новая страна перестраивалась под меня, а не я под нее». Следует заметить, что некоторым удается именно так и организовывать свое жизненное пространство – пытаться «перестроить новую страну под себя». Кроме того, как правило, при достаточно умеренной, а у некоторых даже низкой личностной ригидности, ригидность в ситуациях стресса, напряжения, утомления резко возрастает. Обращает на себя внимание и тот факт, что в этой группе наблюдается тенденция к выраженной неофобии, некоторому страху перед необходимостью новых собственных изменений. Обобщая характеристику данной группы, можно говорить о свойственной для нее тенденции действовать без большой опоры на развитые процессы смыслообразования на фоне не очень развитых рефлексивных способностей, что снижает согласование осознаваемых человеком новых условий жизни с неосо-

знаваемыми (или частично осознаваемыми) жизненными стереотипами и сложившимися (фиксированными) схемами поведения.

3.4. Реконструкция смыслообразования в совместной профессиональной мыслительной деятельности

Решение «задач на смысл», связанных с процессом смыслообразования, как правило, характеризуется такими показателями, как развернутость поиска решения, особенности промежуточного смыслообразования, входящего в процессуальный состав мыслительной деятельности, глубина анализа, специфика ценностно-смысловых измерений жизненного мира человека. Традиционно в психологии мышления выделяют несколько процессов, связанных со смыслообразованием в совместной мыслительной деятельности (О.К. Тихомиров, С. Джакупов, А.К. Белоусова и др.):

– *смыслопередача* – процесс передачи партнеру индивидуальных смыслов, осуществляющийся в значениях, вербальных оценках, а также невербальными средствами и направленный на образование общих смыслов, т.е. на формирование общей психологической ситуации совместной мыслительной деятельности, вызывая переструктурирование индивидуальной психологической ситуации партнеров в последующую трансформацию мыслительной деятельности;

– *смыслосохранение* – сохранение в неизменном виде или доминирование прежних актуальных смыслов партнеров, обусловленное действием актуальных установок разного уровня, связанных с порождающими их и еще актуальными познавательными потребностями, целями и мотивами;

– *смыслоумирание* – изменение ранее актуальных смыслов в направлении их субдоминантного положения.

Анализ особенностей смыслопередачи в условиях профессионального взаимодействия дает значимую информацию диагностического характера о готовности партнеров к совместной мыслительной деятельности. Основой для такого анализа служит реализации приемов реконструкции образа мира, суть которых состоит в восстановлении

(по материалам протокольных записей) ценностно-смысловых характеристик профессионального образа мира.

Ниже описан опыт использования одного из приемов реконструкции процессов смыслообразования в ходе совместной мыслительной деятельности психолога с учителем начальных классов, целью которой явился поиск причин того, почему в данном классе «не идет» (по мнению учителя) технология развивающего обучения. Приводим фрагмент протокола беседы с последующим описанием реконструкции.

«Психолог (П): Вы как-то упоминали о том, что дети этого набора у Вас “не для развивающего обучения”. Этим детям лучше учиться по традиционной программе. Что Вы имели в виду, когда так говорили?

Учитель (У): Дети первого моего набора были очень активные, умели думать и выражать свои мысли. Дети этого набора готовы только повторять за учителем, за одноклассниками, но сами инициативу не проявляют.

П: Какие темы по русскому языку и математике для этих детей оказываются наиболее сложными?

У: Например “Непроизносимые согласные” или “Грамматическое значение слов”. Если родители или старшие сестры, братья могут объяснять тему или ребенок когда-то слышал что-либо по данной теме, тогда дети “оживают”, пытаются включаться в общий диалог.

П: Вы хотите сказать, что если дома ребенку могут эффективно помочь, то и на уроке он активнее, смелее?

У: Да, многое зависит от этого.

П: Если случается так, что дети не включаются в работу и Вы замечаете, что они не понимают, о чем идет речь, как Вы находите выход из данной ситуации?

У: Тогда мне приходится объяснять так, как я это делала, когда обучала детей по традиционной программе, т.е. объясняю, дети повторяют, закрепляем на следующем уроке (по той же схеме индивидуальная работа). Вы знаете, я не предполагала, что с этими детьми будут некоторые проблемы, например при выполнении сложных примеров, где нужно определить порядок действия. С теми детьми было просто. А эти никак не могут уяснить, какие действия нужно выполнять первыми, какие вторыми и т.д.

П: Знакомились ли дети ранее с правилами выполнения таких примеров?

У: Да, они знают, что умножение в первую очередь, что сложение и вычитание по порядку и т.д.

П: Как Вы думаете, с чем связаны у этих детей подобные и другие проблемы?

У: С особенностями головного мозга, полушариями – какое доминирует – левое или правое. Видимо, от этого зависит, умеет ли ребенок логически рассуждать. С первыми детьми у меня получилось развивающее обучение. А с этими никак.

П: Расскажите, пожалуйста, подробнее, что значит получилось.

У: Я училась вместе с детьми. Было очень трудно.

П: Вы на уроке рассуждали вместе с детьми.

У: Да. Они могли помочь мне, вытянуть меня, каждый старался говорить, пытались делать выводы самостоятельно и вместе. Эти же «молчуны». Они быстро поняли, кто из одноклассников хорошо мыслит и правильно говорит. На мой вопрос: “Как ты думаешь?” (к конкретному ребенку) он отвечает: “Я думаю, как Ваня”.

П: Как Вы думаете, необходимо ли учителю владеть разными программами обучения?

У: Многое зависит от учителя. Учитель должен владеть не только программой обычной или развивающей, но знать многие другие программы. Но ведь дело и не только в учителе.

П: Вам не нравится программа развивающего обучения?

У: Мне она нравится, но я считаю, что многие вещи недоработаны. А математика разработана вообще плохо. Русский язык мне нравится больше, но тоже встречаются темы, которые можно было дать для детей проще и понятнее.

П: Было бы интересно узнать, чему Вы уделяли особое внимание, когда отбирали детей в свой класс?

У: Глядела в корень.

П: ???

У: Обращала внимание на образование родителей. У меня в прежнем классе были интеллигентные родители (т.е. люди, имеющие высшее образование). Главное, чтобы родители могли и хотели, чтобы их

дети учились по этой программе, тогда и дети с желанием учатся в таких классах. Очень многое зависит от родителей. Родители подбадривают детей, им самим была понятна программа. Мы устраивали 1 раз в неделю ликбез, где родители спрашивали, обсуждали, что было непонятно. В этом же классе родители другие – много из сферы обслуживания, мелкого бизнеса. Им некогда, они не хотят вникать в программу, не уверены в том, что смогут помочь детям. И дети не уверены и пассивны на уроках.

П: Думаете ли Вы, что нужно как-то по-особенному подходить к отбору детей в классы "развивающего обучения"?

У: Во-первых, отбор должен быть очень тщательный. Во-вторых, проверять логику, логическое мышление. В-третьих, очень важно знать желание родителей, если они колеблются или не хотят детей в такие классы определять.

П: Если бы у Вас была возможность выбирать программу обучения, определить эту программу для детей конкретного класса, чтобы Вы выбрали?

У: Я не стала бы выбирать только одну программу. Я прежде всего познакомилась бы с детьми и постаралась определить, по какой программе эти дети смогут успешнее обучаться. И приоритет отдавала бы ей, но обязательно использовала элементы другой программы или даже целые темы брала. Все зависит от детей».

Реконструируя процесс смылообразования, проследим, какие из продуктов смыслообразования доминируют в этом фрагменте ситуации профессионального взаимодействия. Ниже предлагается схема, отражающая динамику индивидуальных и общих смыслов.

Психолог	Учитель
С1	С2
С3	С3, С4
С4	С4
С5	С5, С2
С5	С6
С1	С1, С2
С2	С7
С7	С7, С2

С7……...С7
С8……С8
С9……С4
С9……С9, С4
С8……С10

С1 – анализ особенностей детей данного класса и возможностей конкретной образовательной технологии.

С2 – сравнение с прежним выпуском.

С3 – конкретные сложности в учебном материале.

С4 – доминирующее влияние помощи родителей на успех развивающего обучения.

С5 – поиск конкретных способов выхода из проблемы.

С6 – значение конкретных учебных умений.

С7 – собственное профессиональное развитие в процессе реализации технологии развивающего обучения.

С8 – отношение к развивающему обучению.

С9 – значение отбора детей.

С10 – выбор программы в зависимости от особенностей детей.

В данной ситуации профессионального взаимодействия доминировало четкое распределение функций (спрашивающий психолог и отвечающий на его вопросы учитель), поэтому речь можно вести скорее о динамике индивидуальных стратегий смыслообразования. У психолога можно наблюдать тенденцию к попыткам смыслопередачи (о чем свидетельствуют достаточно настоятельные переформулирования вопросов с одним и тем же контекстом). У педагога же явно выражена тенденция к смыслосохранению, что дает веские основания для предположения о наличии прочных профессиональных установок, что обязательно нужно учитывать психологу, определяя стратегию взаимодействия с ним. Но особенно интересен в этом взаимодействии результат. Даже несмотря на столь разные тенденции смыслообразования у психолога и учителя, а также на практически отсутствие позиций равного партнерства с обеих сторон, итогом беседы явилось новообразование как продукт совместной (хоть и не очень выраженной) мыслительной деятельности – мысль о необходимости предварительного соотнесения особенностей развития конкретных де-

тей и возможностей обучающих программ перед их окончательным выбором. Этот факт чрезвычайно важен, поскольку данная идея является продуктивной с точки зрения открывающихся возможностей для дальнейшего профессионального сотрудничества психолога и учителя.

Литература

1. Гершунский Б.С. Менталитет и образование. М., 1996. 143 с.
2. Дубов И.Г. Феномен менталитета: психологический анализ // Вопросы психологии. 1995. № 5. С. 20–29.
3. Медведкова О.Л. Профессиональная ментальность как объект внутришкольного управления : дис. … канд. пед. наук. Барнаул, 1999.
4. Шкуратов В.А. Историческая психология. М., 1997. 505 с.
5. Арестова О.Н., Пахомов И.А. О соотношении физических и смысловых параметров коммуникативного пространства // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 112–123.
6. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995. 223 с.
7. Краснорядцева О.М. Реконструкция ценностно-смысловой структуры ситуации деятельности как метод исследования особенностей ментального пространства личности // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность, коммуникация, толерантность. Томск, 2002. С. 140–150.
8. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Введение в трансспективный анализ. Томск, 2005. 174 с.
9. Ишмухаметов Р.Р. Депривация потребности в самореализации как фактор миграционной готовности личности : дис. … канд. психол. наук. Барнаул, 2004.
10. Матис Д.В. Реконструкция динамики образа мира человека средствами психоисторического анализа : дис. … канд. психол. наук. Барнаул, 2004.
11. Новохатько Е.Н. Психологическая помощь мигрантам в перестройке ценностно-смысловых составляющих образа мира (на примере вынужденных переселенцев) : дис. … канд. психол. наук. Томск, 2005.
12. Ходжабагиянц Т.Г. Динамические характеристики ментального пространства человека и их проявление в процессах вхождения в инокультурную среду) : дис. … канд. психол. наук. Томск, 2007.

ГЛАВА 4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРИЕМЫ РЕКОНСТРУКЦИИ ПЕРЦЕПТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА

4.1. Реконструкция стратегий решения пространственных задач с помощью исследовательской процедуры «Ментальное вращение»

Под пространственными способностями принято понимать способность оперировать мысленными пространственными образами, схемами, моделями реальности; она включает в себя два подфактора: скорость и точность распознавания двухмерных объектов, мысленное вращение и преобразование образов в трехмерном пространстве [1. С. 351]. Пространственные способности также традиционно определяют как способность производить, визуализировать, запоминать и трансформировать любой тип визуальной информации, как, например, фотографии, карты, 3D-изображения и др. [2]. Эта способность состоит из нескольких компонентов, которые связаны с различными психическими функциями для распознавания изображений. Способности ориентирования в пространстве изучаются в разных областях знаний. Например, это знание необходимо для создания удобных технологий, таких как сенсорные бесконтактные контроллеры. Движения человеческого тела и его восприятие окружающей среды являются значимыми параметрами для создания подобных вещей [3].

Задача ментального вращения, впервые предложенная американскими психологами Р. Шеппардом и Дж. Мецлером в 1971 г. [4], до сих пор привлекает внимание специалистов в области когнитивной психологии благодаря поразительному несоответствию простоты стимульной ситуации и неоднозначности интерпретации механизмов ее решения. За наличием устойчивых тенденций, которые демонстрируют представители различных целевых групп испытуемых, решав-

ших такого рода задачи, многочисленные последователи Р. Шеппарда и Дж. Мецлера склонны видеть разные способы познавательной активности. Можно даже говорить о том, что идентификация и интерпретация этих способов выделились в отдельную тему, определяемую как «стратегии ментального вращения». Эксперимент в классической форме представляет собой процедуру решения шестнадцати однотипных задач. В качестве стимульного материала каждой задачи использованы две искусственные фигуры, имеющие ярко выраженную пространственную структуру. Повернутые по отношению друг к другу на некоторый угол, эти фигуры могут быть одинаковыми или различаться. Испытуемый должен принять решение о равенстве фигур, при том, что время его решения фиксируется. Р. Шеппард исходил из предположения о том, что основным механизмом решения задачи является мысленное вращение фигур до одинакового положения в пространстве. В пользу этого предположения говорил статистически достоверный коэффициент корреляции между углом поворота фигур и временем, затраченным на решение. В данном случае оказывается важным признание того факта, что в основе мыслительного акта, направленного на решение задачи, лежит опыт движения, манипулирования с предметами, который, будучи получен на ранних стадиях онтогенеза как элемент освоения пространства, впоследствии становится внутренним средством действия.

Эта тема значительно расширяет исходные рамки проблемы, в названии которой заложено предположение о том, что единственным механизмом решения задачи является вполне конкретная (и даже сводимая к аффинным преобразованиям), операция с мысленным образом. Источником мыслительного образа являлась плоская проекция абстрактной фигуры, расположенной в трех- или двухмерном евклидовом пространстве. В пользу этого предположения говорил статистически достоверный коэффициент корреляции, находимый между углом поворота двух фигур и временем, затраченным на решение задачи об их тождестве. По мнению исследователей, ментальное вращение представляет собой комплекс когнитивных задач с участием различных подпроцессов, таких как ориентация объекта, визуальные образы, умственное представление стимула, динамическое простран-

ственное преобразование этого изображения, умственное сравнение, внимание и этапы памяти, принятие решения и его осуществление [5]. Как было обнаружено, наиболее лучшим показателем для оценки способности к ментальному вращению является скорость обработки данных [6], т.е. как быстро и насколько верно человек решает поставленную перед ним задачу. При решении задачи на ментальное вращение показатель скорости обработки информации представляет собой среднее время, затрачиваемое на решение одной задачи, и количество правильных решений к общему количеству задач. Закономерность ментального вращения была обнаружена с трехмерными изображениями (3D-кубы), буквенно-цифровыми символами [7], абстрактными изображениями и частями тела, такими как руки [8].

В настоящее время концепция ментального вращения является признанной в научном сообществе, а способность к ментальному вращению фигур обнаружена даже у 5-месячных младенцев [9]. Исследования, связанные с ментальным вращением, охватывают широкий круг проблем – от изучения различий в ментальном вращении между мужчинами и женщинами [10], атлетами и не атлетами [11] до выявления особенностей аутизма [12].

Для российских психологов такое представление о «ментальном вращении» является методологически приемлемым – оно может быть понято как использование перенесенного во внутренний план опыта движения, манипулирования предметами. Этот опыт, полученный на ранних стадиях онтогенеза, как способ освоения пространственных отношений впоследствии становится внутренним средством действия.

Нами проведена модификация известной задачи ментального вращения Р.Н. Шеппарда, открывающая новые возможности отображения перцептивного пространства испытуемого не на плоскость, а в трехмерное пространство. В рамках предпринятой нами модификации оказалась возможной реконструкция мысленного движения как движения, производимого испытуемым в пространстве. Для этого средствами трехмерной графики на экране были построены фигуры Шеппарда, которые кроме моделирования объема имеют свойство интерактивности. При помощи специальных средств управления испытуемый может выполнять вращение фигур, наблюдая при этом результат.

В качестве устройств управления использованы клавиатура, джойстик, игровой манипулятор, а также лабораторный прототип прибора, специально разработанный для фиксации процессуально-двигательных характеристик движения. Таким образом, оказалось возможным реализовать различные уровни абстракции в управлении объектом и, соответственно, продемонстрировать успешность использования их в решении задачи.

Двигательная активность испытуемых, направленная на управление вращением стимульных объектов, интерпретируется, в данном случае, как реконструкция «ментального вращения» (термин Р.Н. Шеппарда) в виде доступного для наблюдения, регистрации и анализа внешнего действия. Характер двигательной активности испытуемого оказывается доступен как характеристика процесса решения задачи.

Дополнительно был привлечен целый ряд переменных, отвечающих за степень реальности объема, который демонстрируют фигуры. Так, например, задача может быть усложнена введением углового вращения фигур, что делает возможным принятие более сложных решений, а также создает ситуацию обучения, в ходе которой возможно получение дополнительной психодиагностической информации, свидетельствующей о готовности к новой деятельности. Все эти характеристики доступны через специальный программный модуль, реализующий функции конструирования диагностических задач, который позволяет психодиагносту изменять различные параметры предъявления стимульного материала.

Наиболее мощным диагностическим средством оказалась возможность выделения таких способов решения задачи, которые Р.Н. Шеппардом не были предусмотрены. Выяснилось, что часть испытуемых решает задачи не мысленным, т.е. реальным вращением фигур, подравнивая их друг к другу, а действует методом схематизации. В этом случае для каждой фигуры строится мысленная схема расположения ее элементов, основное отличие которой заключается в высокой степени вербализации в том случае, если испытуемый получает инструкцию на проговаривание своих действий в ходе процесса решения задачи. Первое же несовпадение схем, которое могло проявиться уже на первых 3–4 элементах (из 150, составляющих фигуру),

является критерием принятия решения об их совпадении или несовпадении. Применение такой стратегии свидетельствует о наличии психологических образований, обеспечивающих деятельность испытуемого, требующих высокого уровня абстрактного мышления, а успешность ее осуществления – наличия достаточного уровня мотивационной готовности. Примечательно, что для испытуемых, использующих такую стратегию, корреляция между временем решения и углом поворота фигуры не зафиксирована.

Также не зафиксирована такая корреляционная связь в ситуации решения задачи, когда испытуемый не проводил (и по субъективному отчету, и по данным объективного наблюдения в ситуации интерактивной деятельности) вращения фигур и не строил схемы их расположения. Такая стратегия в большей степени характерна для людей, не обладающих психологическими новообразованиями, обеспечивающими способность решать пространственные задачи и, соответственно, дефицитарными в плане мотивационной готовности к инновационному поведению.

Дополнительная информация может быть получена в процессе диагностики, построенной как процедура повышения продуктивности решения задач. При увеличении количества заданий до нескольких десятков или даже сотен проявляется эффект «обученности». При этом оказывается диагностически информативным показателем повышение эффективности решения задач со временем, а также смена стратегии решения.

Диагностическая процедура состоит в следующем. Испытуемому предоставляется расширенный набор заданий, по сравнению с тем, который предлагал Р.Н. Шеппард (вместо 16 заданий – 32). Увеличение количества задач определяется следующими причинами:

– уточнением степени связи между углом поворота и временем решения задачи;

– включением в стимульную ситуацию дополнительных параметров;

– обеспечением условий, в которых проявляется эффект обучаемости и смены стратегии решения задачи;

– применением различных способов оперирования с элементами стимульной ситуации;

– возможностью получения дополнительной информации в вербальном отчете.

Диагностическая процедура проводится в два этапа. Первый этап в наибольшей степени соответствует варианту методики Р.Н. Шеппарда. Его необходимость заключается в возможности использования традиционной формы диагностического вывода в качестве внешнего критерия. Особенностью этого этапа является изменение положения фигур относительно друг друга, по сравнению с теми, которые предложил Р.Н. Шеппард, для обеспечения более точного соответствия угла поворота между ними.

Второй этап предполагает, кроме включения дополнительных заданий, возможность управления фигурами. Суть этого диагностического приема состоит в том, что мысленное вращение, которое, как, полагал Р.Н. Шеппард, является механизмом решения данной задачи, оказывается возможным перевести во внешний план, обеспечив обратную связь между испытуемым и элементами стимульной ситуации. Две фигуры, которые составляют элементы стимульной ситуации, в одинаковой степени доступны для управления. Управление ими заключается в их вращении, которое осуществляется при помощи движений испытуемого, направленного на такие устройства управления, как «мышь» и «джойстик». Решением задачи является признание того, что фигуры одинаковы или различаются. В качестве устройства фиксации решения используется клавиатура персонального компьютера. Испытуемому дается инструкция, в соответствии с которой он должен нажать клавишу «⇐», если фигуры кажутся ему одинаковыми, и клавишу «⇒», если он принимает решение об их несовпадении.

Это в большей степени соответствует реальным условиям и позволяет обеспечить эффект обучения действиям в пространстве за счет организации управления объектами, отображаемыми на экране персонального компьютера в 3D проекции.

Вид дополнительной клавиатуры, используемой для решения пространственных задач, показан на рис. 4.1.

Две фигуры, которые составляют элементы стимульной ситуации, в одинаковой степени доступны для управления. Управление ими заключается в их вращении, которое осуществляется испытуемым при

помощи мыши и джойстика. Решением задачи является признание того, что фигуры одинаковы или различаются. Успешность такого решения является показателем способности ориентироваться в пространстве, а положительная динамика правильных решений определяет факт формирования навыка сложных пространственных движений. Сделано это для того, чтобы, с одной стороны, обеспечить диагносту более полный контроль ситуации, и с другой – создать более определенную ситуацию решения задачи испытуемому.



Рис. 4.1. Дополнительная клавиатура,
используемая для решения пространственных задач

Использование джойстика, в качестве которого можно применить устройство «Gamepad» (рис. 4.2), является более естественным в ситуации вращения фигур, по сравнению с манипулятором «мышь», так как представляет более очевидное соответствие между движением испытуемого и вращением фигур.

При этом необходимо иметь в виду тот факт, что движение фигуры осуществляется в пространстве трех измерений, а действие манипулятора возможно только в двух. Поэтому в инструкции испытуемому необходимо дополнительно указывать, каким образом возможно вращение по третьей оси.



Рис. 4.2. Манипулятор, используемый для управления фигурами в методике решения пространственных задач

Здесь необходимо использование дополнительного теста, который проводится без использования компьютера. После окончания первого этапа испытуемого спрашивают, каким образом он решал задачу. В том случае, если он дает отчет о том, что при решении использует стратегию мысленного вращения, то просят показать, в каких плоскостях это вращение происходит.

Как правило, испытуемый способен дать отчет о мысленном вращении в двух плоскостях, демонстрируя хорошее понимание того, что фигура вращается вокруг осей *X* и *Y*.

Уверенное указание трех плоскостей вращения говорит о наличии специального навыка, связанного с управлением объектами в трехмерной модели пространства. Такой навык демонстрируют, например, пилоты.

В случае затруднений понимания инструкции дается дополнительное задание – показать рукой возможные направление движения фигур в евклидовом пространстве.

Особое внимание уделяется отказу от решения задачи в той части, где необходимо указать третью плоскость вращения (обычно вокруг оси *Z*). Как правило, испытуемый после некоторой паузы отказывается решать задачу.

Этот отказ можно интерпретировать как проявление когнитивной защиты, наличие которой представляет барьер для мотивационной

готовности к инновационной деятельности. Особенно это становится очевидным потому, что после самостоятельного решения или подсказки психодиагноста (в особо сложном случае) испытуемый признает, что решение тривиально.

Включение в ситуацию решения, даже в случае, когда испытуемый испытывает очевидное затруднение, свидетельствует о более высоком потенциале мотивационной готовности к деятельности.

После решения такой задачи испытуемый готов к использованию специальных приемов вращения фигуры в третьей плоскости. В случае использования манипулятора «Мышь», для этого необходимо, удерживая клавишу «Ctrl», совершать движения в определенном направлении, указывая курсором, находящимся в области размещения фигуры, траекторию движения. Поворот осуществляется во время удержания в нажатом состоянии левой клавиши мыши.

В случае использования аналоговых джойстиков игрового манипулятора принимается во внимание тот факт, что левый манипулятор осуществляет вращение по осям *X* и *Y*, а правый – по оси *Z*.

Выбор фигуры, вращение которой необходимо осуществлять, производится кнопками аналоговых джойстиков. Нажатие на левый включает управление левой фигурой, на правый – правой. При работе с джойстиком испытуемый может использовать его кнопки, расположенные на фронтальной части устройства, для указания на решение, которое он принимает в отношении равенства фигур.

Если нажимается одна из кнопок, расположенных слева, то фигуры признаются равными, если одна из кнопок справа – различными.

Активность, проявляемая испытуемым в случае решения задач при помощи органов управления фигурами, может быть зафиксирована и подвергнута специальному анализу, но более доступным является внешнее наблюдение, в ходе которого можно сделать достаточно уверенный вывод о том, в какой степени испытуемый использует стратегию мысленного вращения.

Вторая часть программы представляет собой инструментальное средство, предназначенное для изменения характеристик стимульной ситуации.

Конструктор ситуаций представлен двумя видами, где первый ориентирован на схематическое представление набора диагностических задач (рис. 4.3), сопровождающееся уменьшенным визуальным изображением.

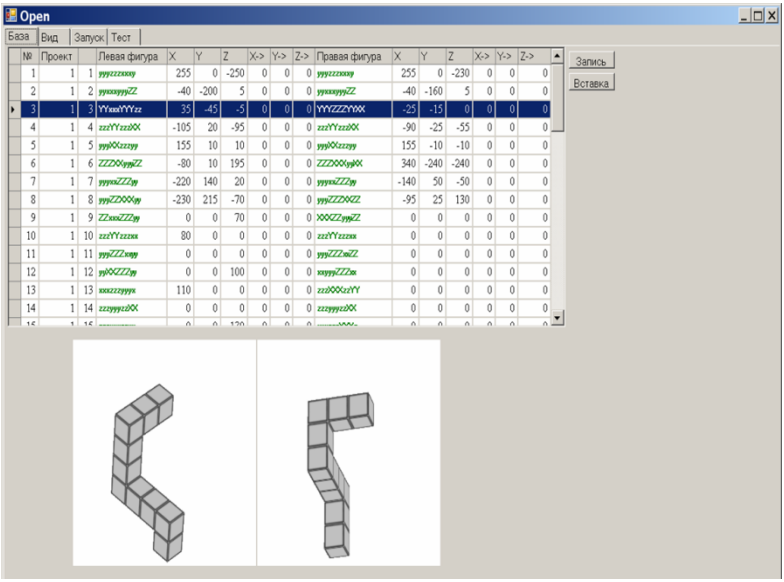


Рис. 4.3. Главное окно программы конструирования диагностических ситуаций в методике решения пространственных задач

Каждая строка в таблице, отображающей содержимое базы данных теста, представляет одно задание, где указаны вид фигуры, ее положение в пространстве в начальный момент времени и угловая скорость вращения по каждой пространственной оси.

Второй вид – это стимульная ситуация в том виде, в котором она затем представлена задачей для испытуемого (рис. 4.4), содержит элементы управления, позволяющие задавать все параметры задачи. Кроме того, каждая фигура может быть записана в виде отдельного рисунка, который может быть использован для организации бланкового тестирования.

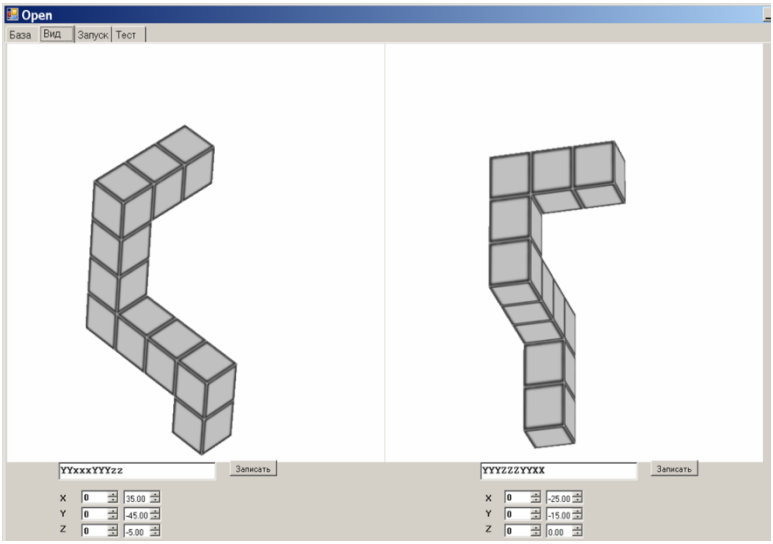


Рис. 4.4. Окно реального вида конструктора диагностической ситуации методики решения пространственных задач

Данные обо всех действиях испытуемого во время тестирования записывают в отдельный файл, который потом может быть открыт из программы обработки.

Модификация методики представляет собой реконструкцию мысленного движения как движения, производимого испытуемым в пространстве. Для этого средствами трехмерной графики на экране были построены фигуры Шеппарда, которые, кроме моделирования объема, имеют свойство интерактивности. При помощи специальных средств управления испытуемый может выполнять вращение фигур, наблюдая при этом результат визуально. Таким образом, есть возможность реализовать различные уровни абстракции в управлении объектом, и, соответственно, успешности использовать их в решении задачи. Двигательная активность испытуемых, направленная на управление вращением стимульных объектов, интерпретируется как реконструкция «ментального вращения» (термин Р.Н. Шеппарда) в виде доступного для наблюдения, регистрации и анализа внешнего действия. Характер

двигательной активности испытуемого оказывается доступен как характеристика процесса решения задачи. Дополнительно привлекается целый ряд переменных, отвечающих за степень реальности объема, который демонстрируют фигуры. Так, например, задача может быть усложнена введением углового вращения фигур, что делает возможным принятие более сложных решений, а также создает ситуацию обучения, в ходе которой возможно получение дополнительной психодиагностической информации, свидетельствующей о готовности к новой деятельности.

Все эти характеристики доступны через специальный программный модуль, реализующий функции конструирования диагностических задач, который позволяет психодиагносту изменять различные параметры предъявления стимульного материала.

Наиболее мощным диагностическим средством является возможность выделения таких способов решения задачи, которые Шеппардом не были предусмотрены. Например: человек решает задачи не мысленным или реальным вращением фигур, подравнивая их друг к другу, а действует методом схематизации. В этом случае для каждой фигуры строится мысленная схема расположения ее элементов, основным отличием которой является высокая степень вербализации в случае, если испытуемый получает инструкцию на проговаривание своих действий в ходе процесса решения задачи.

На рис. 4.5 можно видеть два примера неудовлетворительного решения пространственных задач. В данном случае испытуемые использовали стратегию «Интуитивное решение». Об этом можно судить по малому времени, затраченному на решение, а также небольшом разбросе между показателями времени по всем задачам.

Использование стратегии «Ментальное вращение» (рис. 4.6) дает более эффективный результат, о применении именно этой стратегии свидетельствуют большой разброс между временем решения отдельных задач и достаточно высокое количество ошибок, особенно на последнем этапе, где в качестве задачи предлагаются вращающиеся относительно друг друга фигуры. Кроме того, в процессе решения пространственных задач психолог проводит наблюдение за испытуемым. Внешними признаками использования данной стратегии являются

характерные движение головой, иногда руками и даже всем телом. После выполнения теста психолог задает вопрос о том, каким образом испытуемый решал задачи. В большинстве случаев испытуемые в состоянии дать адекватный отчет о той стратегии, которую они применяли. Такая схема наблюдения и опроса работает даже тогда, когда испытуемый заранее имеет представление о различных типах решения задачи. Даже тогда, когда известно, что схематизация – наиболее эффективный способ решения задачи, в большинстве случаев испытуемый, не имеющий достаточного опыта решения задач при помощи построения схем, следует стратегии мысленного вращения.

Примеры решения задач при помощи стратегии «Схематизация» являются более редкими, чем двумя предыдущими способами (рис. 4.7). Можно также отметить, что в чистом виде схематизация как метод решения применяется чрезвычайно редко. Чаще встречается смешанная стратегия: «ментальное вращение» дополняется «схематизацией» в те моменты, когда решение оказывается затруднительным. Для обеспечения затруднений в решении пространственных задач, вызывающих необходимость поиска более эффективной стратегии, используется специальная форма организации задачи, когда фигуры вращаются относительно пространственных осей.

Именно этот момент в беседе с испытуемым является ключевым. Испытуемый в большинстве случаев способен отметить, что переход к «подсчету кубиков» применяется им именно тогда, когда использование стратегии «ментального вращения» оказывается затруднено эффектом движения фигур.

В процессе апробации были выявлены дополнительные критерии, позволяющие оценить степень мотивационной готовности не только с точки зрения наличия тех или иных средств решения пространственных задач и готовности применить их в конкретных условиях, но и как способность оперативно изменять стратегию решения. Необходимость изменения стратегии осознается испытуемым в том случае, если процесс решения задачи переживается им как неуспешная, плохо контролируемая ситуация. При этом испытуемый может обнаружить два типа поведения: «совладающее», при котором предпринимаются специальные усилия по поиску адекватных средств решения, и «попу-

стительское», когда испытуемый фактически отказывается от решения задачи.

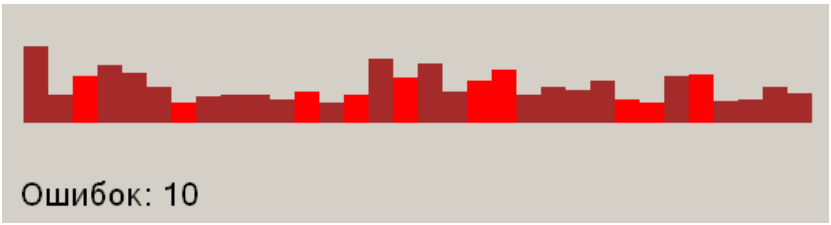


Рис. 4.5. Пример неэффективного решения пространственных задач (стратегия «Интуитивное решение»)

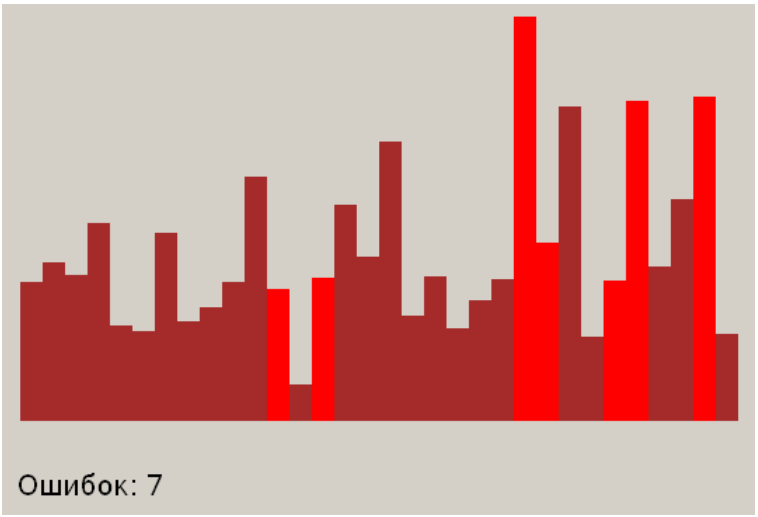


Рис. 4.6. Пример решения пространственных задач с преобладанием средств пространственных представлений (стратегия «Ментальное вращение»)

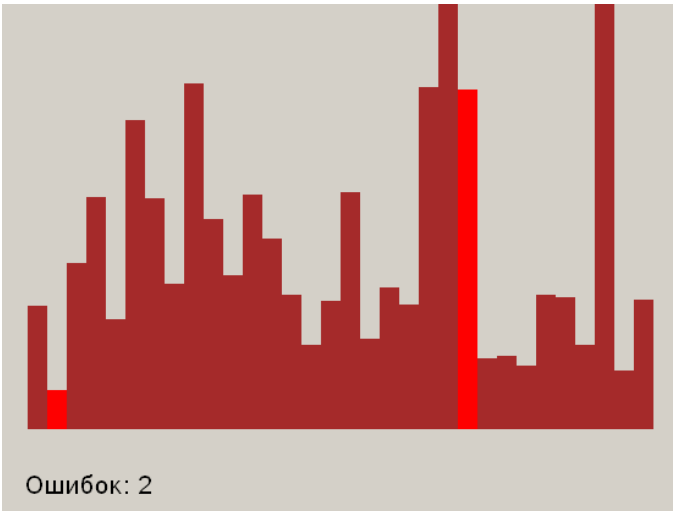


Рис. 4.7. Примеры наиболее эффективного решения пространственных задач (стратегия «Схематизация»)

На рис. 4.8 приведен результат испытуемого, выбравшего сначала «интуитивную» стратегию решения задачи, но затем, субъективно испытав ощущение неуспеха (об этом стало возможно судить после беседы с данным испытуемым), кардинально изменившего способ действия и сумевшего овладеть ситуацией, продуктивно решив наиболее сложные задачи, связанные с вращением фигур.

На рис. 4.9 мы можем видеть результат, по смыслу прямо противоположный. Из беседы с испытуемым выяснилось: обнаружив, что решение задачи отнимает «слишком» много времени, испытуемый, не имея возможности самостоятельно проконтролировать правильность решения, перестал прилагать усилия. В данном случае испытуемый, обнаружив дефицит средств решения задач, фактически перестал их решать. Очевидно, такой результат и способ его достижения свидетельствуют о чрезвычайно низком уровне мотивационной готовности.

Случаи, приведенные на рис. 4.8 и 4.9, привлекают особое внимание еще и потому, что представляют испытуемых, которые по внешним

критериям имеют соответственно наибольший и наименьший опыт в решении инновационных задач среди всего объема испытуемых.

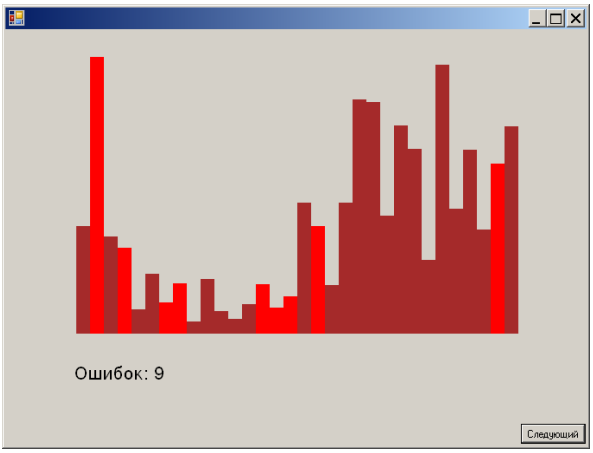


Рис. 4.8. Пример выполнения методики «Стратегии решения пространственных задач», демонстрирующий изменение стратегии решения задачи в ситуации обнаружения неуспеха (стратегия «Овладение собой»)

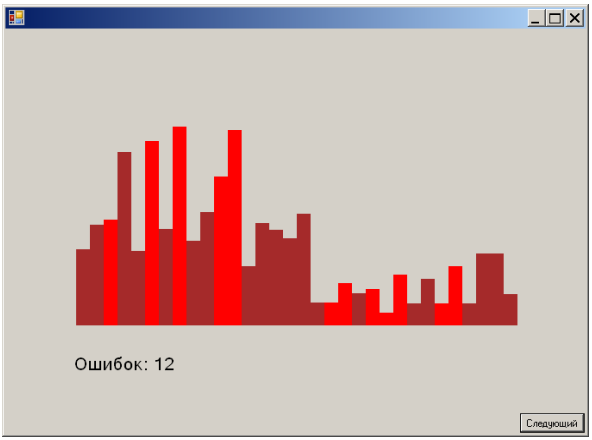


Рис. 4.9. Пример выполнения методики «Стратегии решения пространственных задач» в ситуации отказа от решения задач (стратегия «Опущенные руки»)

Наконец, еще одна стратегия, которую можно охарактеризовать с точки зрения особенностей выбора средств решения представленных задач, может быть названа как «абсолютно эффективная» (рис. 4.10).

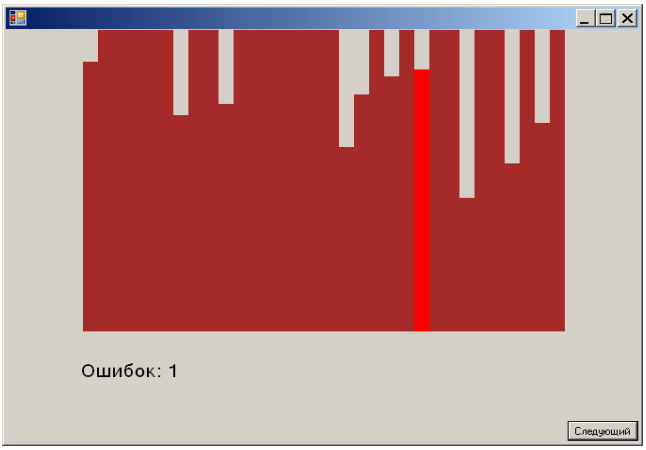


Рис. 4.10. Пример наиболее эффективной стратегии решения пространственных задач (стратегия «Интегральная»)

Испытуемый, уточнив у психодиагноста тот факт, что никаких ограничений по времени методика не предусматривает, выполнил решение каждой задачи несколькими способами последовательно, прежде чем принимал окончательное решение. Это стало очевидно уже на этапе наблюдения, так как испытуемый применял приемы вербализации, если действовал методом схематизации, выполнял вспомогательные движения руками, если пользовался «ментальным вращением», он также использовал бумагу и ручку, чтобы сделать вспомогательные отметки. Несмотря на то что время, затраченное им на решение задач, превысило время, затраченное любым другим испытуемым, действия его оказались наиболее эффективными, так как, принимая решение он не испытывал относительно него никаких сомнений. Совершенно очевидно, что данный испытуемый владеет не только средствами решения задач, но и предельно высоким уровнем мотивационной готовности, позволяющей продуктивно решать любые поставленные перед ним задачи.

В ходе тестирования по методике «Стратегии решения задачи ментального вращения» испытуемому предоставляется набор из 32 заданий, в ходе выполнения которых необходимо сравнить между собой две фигуры, расположенные в пространстве трех измерений. Независимыми переменными являются: различие фигур по форме, угол поворота между фигурами в пространстве, угловая скорость вращения фигур относительно общего центра координат. Операциональное представление зависимых переменных – количество правильных ответов и время, затраченное на решение задачи. Различие фигур по форме определяется двумя уровнями – одинаковые или различные, угол поворота задается как сумма углов трех пространственных осей.

Связь угла поворота между фигурами и временем решения задачи обобщается в представлении о механизме решения задачи. В случае статистически значимой корреляции между этими величинами, делается заключение о наличии психологического новообразования, позволяющего производить мысленное вращение фигур. Отсутствие такой связи свидетельствует либо о дефиците механизма решения, либо о наличии какой-либо другой стратегии. В первом случае результативность действий испытуемого оказывается существенно ниже средней, во втором – выше и подразумевает существование психологического новообразования, связанного с применением более сложной, по сравнению с ментальным вращением, формой решения пространственных задач. Эта форма получила название стратегии схематизации.

В ряде случаев испытуемые, очевидно, имеющие необходимые средства для решения задачи, показывали большое количество ошибок. При этом они не затрачивали время, необходимое для решения задачи. Эмпирически выявлена критическая величина времени, необходимого для того, чтобы признать испытуемого включенным в процесс решения. Оказалось, что если на выполнение диагностической задачи в среднем затрачено менее 8 секунд и при этом допущено более 8–9 ошибок во время выполнения теста, то испытуемый либо не имеет средств решения задачи, либо не принимает ее. Обе эти ситуации обобщаются под общим названием интуитивной стратегии.

Таким образом, можно говорить о том, что при переносе акцента от операционального, «измерительного» подхода к содержательному,

собственно психодиагностическому, зависимую переменную можно представить как «Стратегия решения задачи». Название «Ментальное вращение» используется в связи с историческими причинами, по определению первой достоверно выявленной Р. Шеппардом стратегии решения пространственных задач.

Еще один переход к психологическому определению сущности переменных касается уточнения смысла независимой переменной, определяющей движение фигур друг относительно друга. Эта переменная представлена двумя основными уровнями – первые 16 фигур теста являются неподвижными, вторые 16 движутся. Таким способом обобщается представление об угле поворота фигуры не только как самостоятельной когнитивной категории, при помощи категории движения, относящегося к предметам, воспринимаемых человеком с точки зрения его действия. При этом оказывается возможным проверить гипотезу о том, представлены ли механизмы «ментального вращения» одним универсальным психологическим новообразованием или различными. Мы рассматривали отдельно корреляции между углом поворота двух неподвижных фигур и временем решения диагностической задачи для первых 16 заданий и относительной скоростью вращения между фигурами и временем решения задачи для следующих 16 задач в тесте.

Выявлено, что ни одна из стратегий не может быть реконструирована в чистом виде. Стратегия «Интуитивное решение» представляет собой смешение двух случаев, когда испытуемый или уходит от решения задачи, возлагая надежду на интуицию, или не имеет средств ее решения. Чаще всего речь может идти о смешанном использовании стратегий «Интуитивное решение» – «Ментальное вращение» и «Ментальное вращение» – «Схематизация». Отдельный случай совместного использования стратегий был представлен вариантом, когда испытуемый последовательно использовал три разных способа решения задачи, сравнивая их результаты, прежде чем принять окончательное решение.

Стратегия «Ментальное вращение» и «Схематизация», как правило, используются совместно. Преобладание стратегии «Ментальное вращение» проявляется в виде значимого коэффициента корреляции

между временем решения и углом поворота или скоростью вращения фигур. Высокая результативность решений, при отсутствии значимых корреляций между углом поворота фигур и временем решения задачи, свидетельствует о применении психологического новообразования, посредством которого испытуемый предварительно строит схему ситуации, отвлеченную от визуального поля, и находит решение, основываясь на существенных параметрах этой схемы. Степень абстрагирования от визуального поля определяет объем взаимодействия между конкурирующими стратегиями.

В качестве самостоятельного новообразования можно полагать существование средства, при помощи которого устраняется интерференция двух различных стратегий. Косвенным указанием на наличие такой способности будет снижение времени решения, настолько существенное, что его можно выявить по специфической роли в управлении временными характеристиками решения.

Большое количество ошибок может свидетельствовать как о дефиците средств решения когнитивных задач, что может создать затруднения в реальной деятельности, так и о возможном «уходе» от решения задачи, что также является признаком дефицита, связанного когнитивной защитой, способной стать барьером для принятия задач в реальных условиях.

4.2. Приемы реконструкции процессуально-когнитивной активности человека в ситуациях решения диагностических задач

В качестве одного из наиболее информативных критериев процессуально-когнитивной активности в условиях интеллектуальной деятельности выступает отношение между скоростью и точностью выполнения психодиагностических задач. При этом тенденция к повышению точности свидетельствует о наличии позитивного опыта выполнения сложных видов деятельности, в которых основным испытуемый считает результативность своих действий.

Разработанная нами методика, получившая условное название «Точность», предназначена для выявления степени координации движений

испытуемого по точности и скорости выполнения диагностической задачи. Методика реализована на карманном персональном компьютере (КПК), особенностью которого является наличие сенсорного экрана, способного не только отображать мультимедийную информацию, но и обеспечивать обратную связь, позволяя пользователю непосредственно взаимодействовать с отображаемыми на экране стимулами.

Процедура состоит в предъявлении 120 стимульных объектов, представляющих собой эллипсы с различными характеристиками. Необходимо указать центр этих фигур, прикоснувшись к нему пером КПК. Стимулы предъявляются в два этапа, каждый из которых различается только инструкцией, получаемой испытуемым. На первом этапе необходимо действовать как можно точнее, на втором – с наибольшей скоростью. На каждом этапе предъявляются 60 стимулов, организованных в три повторяющиеся последовательности по 20 единиц в каждой. Анализ динамики повышения точности и уменьшения времени на различных этапах дает возможность сделать заключение о степени выраженности прогностических способностей, сенсомоторной обучаемости и других характеристиках перцептивного пространства человека. Достоинством методики является ее оперативность.

В основе методики лежит процедура измерения временных и пространственных характеристик деятельности человека в специально сконструированных условиях. Это дает возможность оценить степень выраженности показателей, входящих в следующие психологические понятия: время реакции, пространственные представления, сенсомоторный интеллект, сенсомоторная обучаемость, когнитивный стиль (ригидность, полезависимость), а также некоторые характеристики восприятия, в основе которых лежит базовое представление о перцептивной категоризации.

Точность решения задачи оценивается в минимальных единицах разрешения сенсорного экрана – точках. Экран КПК имеет следующие характеристики: 240 точек по горизонтали и 320 точек по вертикали. Диагональ имеет размер 92 мм. Время реакции испытуемого на выводимый на экран стимул также оценивается в относительном виде, так как время ответа испытуемого на визуальный стимул складывается из нескольких фаз:

1. Время вывода стимула на экран.

2. Собственно время сложной реакции испытуемого.

3. Время, необходимое для устранения эффекта «дребезга контактов» сенсорного экрана.

4. Время обработки сигнала от сенсорного экрана операционной системой и программой, реализующей алгоритм теста.

Время вывода стимула составляет менее 1 мс, и им в большинстве случаев можно пренебречь. Время реакции испытуемого условно можно считать складывающимся из этапов принятия решения в соответствии с полученной инструкцией, а также временем протекания физиологических процессов. В очень значительной степени это время зависит от волевых и эмоциональных процессов.

Для повышения информативности действий испытуемого и возможности визуальной типизации на данном этапе была разработана компьютерная программа, обеспечивающая графическое отображение характера решения всех диагностических задач. Результатом ее работы является парная гистограмма, состоящая из 120 столбцов, направленных вверх от средней линии. Каждый из столбцов представляет своим положением номер задания, а высотой – время. Вторые 120 столбцов направлены вниз от средней линии и показывают соответствующие результаты по точности, оцениваемой как отклонение центра, указанного испытуемым, от его реального положения. Высота столбца указывает на степень этого отклонения. Столбцы с номерами 1–60 имеют синюю окраску, с 61 по 120 – зеленую. Таким способом визуализируются этапы выполнения заданий, отличающиеся по цели: синяя часть гистограммы оказывается показательной в плане точности, зеленая – скорости. В итоге гистограмма состоит из четвертей, каждая из которых соответствует четырем показателям, описанным выше. Числовые значения показателей представлены на графике по часовой стрелке: 1-я четверть – скорость 2; 2-я четверть – точность 2, 3-я четверть – точность 1, 4-я четверть – скорость 1.

Таким образом, оказалось возможным обеспечить визуализацию критериев мотивационной готовности в виде своеобразных паттернов, легко различаемых визуально и четко дифференцируемых по своим типическим особенностям.

Аппаратурная часть, представляющая собой мобильный, носимый прибор, предназначенный для использования в режиме реальной жизнедеятельности человека, являет собой печатную плату с расположенными на ней элементами высокого уровня интеграции, обеспечивающими функциональность модулей прибора. Ядром аппаратурной части является высокопроизводительный 32-разрядный RISC микроконтроллер. Архитектура микроконтроллера (ARM7) является одной из наиболее распространенной и обеспечивается большим количеством производителей микропроцессорной техники, что делает возможным безболезненный переход на процессор другого производителя в случае необходимости.

Прибор реализован в виде распределенной системы. Функции сбора данных распределены между несколькими малогабаритными модулями, каждый из которых обеспечивает функционирование датчика движения, передачу данных в центральный компьютер по проводным и беспроводным каналам связи, а также хранение результатов для работы в автономном режиме. Блоки, из которых состоит прибор, совершенно идентичны. Это обеспечивает возможность свободного распределения маркеров на поверхности тела человека, а также позволяет изменять количество маркеров, по которым строится кинематограмма, без специальных усилий в полевых условиях. Кроме того, избыточность информационных связей, которая образуется в результате того, что каждый датчик движения имеет собственные каналы передачи данных, повышает общую устойчивость работы прибора. Каждый модуль имеет собственный источник питания. Интеграция прибора в единую систему сбора данных обеспечивается за счет подключения каналов связи (проводных и беспроводных) к центральному компьютеру и сведения потоков данных, организуемых ими, в единую базу данных программным путем.

Конструкция прибора не препятствует свободному перемещению испытуемого в пространстве в пределах 10 м замкнутого помещения в режиме беспроводной передачи данных. Общий вес аппаратуры с элементами питания – не более100 г. Прибор работает в режиме беспроводной передачи данных на центральный компьютер по протоколу Bluetooth, а также записи информации на встроенный носитель данных в

автономном режиме продолжительностью до 3 ч. Корпус прибора выполнен в двух вариантах. Первое исполнение предназначено для ношения на запястье руки и снабжается часовым ремнем или браслетом. Второе исполнение предназначено для ношения в кармане или на поверхности одежды, крепится при помощи специального зажима. Каждое исполнение имеет особенность, заключающуюся в наличии специальных непрозрачных вкладок, которые могут быть удалены, или установлены при разборке корпуса. Эти вкладки необходимы для экранирования светодиодов, отображающих состояние включения питания и статуса микромодуля Bluetooth. В условиях психологической диагностики эта индикация оказывает отвлекающее действие, но ее наличие может быть необходимо при решении задач отладки или обучения использованию прибора. Пользователю прибора доступны выключатель питания и паз разъема карты памяти (формата microSD), а также два разъема, предназначенные для подключения датчиков плетизмограммы и кожно-гальванической реакции.

Для передачи информации по каналу последовательной связи USB (организованной при помощи проводов) используется CDC (CommunicationDeviceClass) драйвер USB. Драйвер устанавливается при первом подключении любого из модулей к персональному компьютеру с компакт-диска (прилагается). После установки драйвера подключение модуля по каналу USB приводит к автоматическому подключению последовательного порта в составе оборудования, обслуживаемого операционной системой компьютера.

Для обеспечения приема данных по протоколу Bluetooth персональный компьютер должен быть оборудован соответствующим устройством связи, которое обслуживается драйвером производителя этого устройства. После включения этого драйвера центральный компьютер способен обнаружить модули и определить наличие в них протокола SPP. При этом различение модулей происходит по их именам (Marker_1, Marker_2, Marker_3) и номерам последовательных портов, назначаемых для них драйвером.

Для обеспечения прошивки flash-памяти прибора новыми версиями программного обеспечения прибора, применяются последовательный порт USB и специальный драйвер, обслуживающий прошивку

программы микропроцессора и поставляемый производителем микропроцессора (прилагается). Для того чтобы прошивка стала возможной, необходимо предварительно очистить flash-память от имеющегося там программного обеспечения и обеспечить наличие в ней загрузчика новой версии программного обеспечения. Эта операция выполняется замыканием переключателя TST на печатной плате прибора. Замыкание выполняется при выключенном приборе. После включения питания необходимо удерживать замыкание в течение 10–15 с, что обеспечивает автоматическую прошивку программы самозагрузки в flash-память микропроцессора. После этого необходимо выключить питание прибора и разомкнуть контакты переключателя TST. После включения прибора в порт USB он будет определен как новое устройство и будет установлен драйвер (прилагается). Прошивка производится при помощи программы, поставляемой производителем микропроцессора.

Программа, поддерживающая ведение базы данных, полученных с аппаратурной части по беспроводной связи или со встроенного носителя данных, обеспечивает первичную обработку данных в форму, пригодную для использования в психодиагностическом заключении.

Ниже приведен анализ основных типов в порядке выраженности степени процессуально-когнитивной активности их представителей. Такого рода выводы были получены на основании реконструированных отношений параметров времени действия и точности и использования внешних критериев, полученных в беседах с испытуемыми.

На рис. 4.11 представлен результат, типичный для испытуемого с хорошо выраженными показателями процессуально-когнитивной активности. Можно видеть, что скорость выполнения заданий в целом имеет тенденцию постепенно снижаться от первого к последнему заданию. Это является свидетельством высокого уровня адаптивности и обучаемости. Кроме того, действия по инструкции на точность значительно превышают по времени действия, требующие скорости выполнения (3 596 и 2 569 мс соответственно). Точность при увеличении скорости работы снижается (378 и 559 единиц), но остается на среднем уровне по норме, статистически определенной для целевой группы.

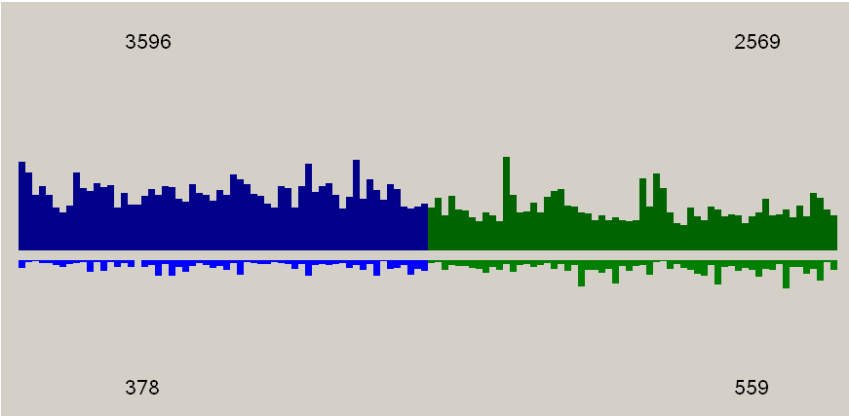


Рис. 4.11. Гистограмма результатов теста «Точность» респондентов с оптимальным уровнем мотивационной готовности (тип I: «Оптимальный»)

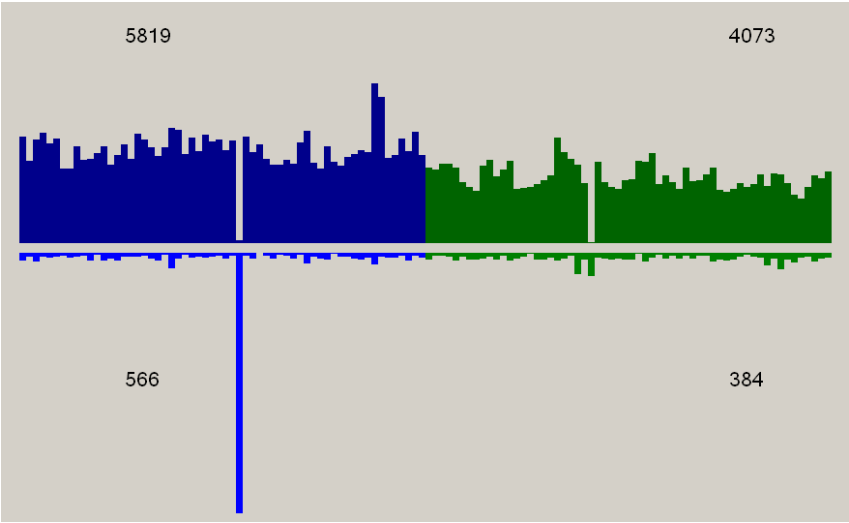


Рис. 4.12. Гистограмма испытуемого, допустившего ошибки в серии однотипных стимулов (тип II: «Ригидный»)

Оценка «Средний уровень» в данном случае возможна при сравнении с нормами, полученными на достаточно представительной вы-

борке. Так как единицы времени и расстояния представлены относительными значениями, для их оценки необходимы эталоны, с которыми их можно было бы сравнивать для получения диагностического вывода. В таблице 1 показаны величины, полученные в целевой исследовательской группе (148 человек).

Нормы, используемые для оценки показателей теста «Точность»

Шкала	Средняя величина, мс	Минимальное значение, мс	Максимальное значение, мс
Точность 1	588	123	3 526
Время 1	5 734	1 558	13 157
Точность 2	651	210	4 876
Время 2	3 136	1 418	6 077

Для обобщенной оценки результатов теста «Точность» используются четыре показателя. Первый показатель – «точность 1». Это сумма накопленных отклонений во время выполнения первого этапа теста. Второй показатель – «время 1» – общее время выполнения заданий первого этапа в миллисекундах. Третий показатель – «точность 2» – сумма отклонений на втором этапе работы, когда необходимо выполнять задания с наибольшей скоростью. Четвертый показатель – «время 2» – общее время выполнения второго этапа теста. Детальная информация о каждом задании содержится в файле данных, который сохраняется в файловой системе КПК с именем, которое вводится перед началом тестирования. Файл имеет стандартное текстовое расширение и может быть просмотрен штатными средствами операционной системы КПК. Содержимое файла представляет собой набор строк, каждая из которых содержит параметры задания. Например, последняя цифра – номер этапа, предпоследняя – время выполнения каждого задания в миллисекундах и т.д. Эти результаты передаются для детального анализа в персональный компьютер.

Второй тип (тип 2) испытуемых характеризуется диагностическим признаком, визуально наблюдаемым на гистограмме в виде своеобразного всплеска, появляющегося в том случае, когда испытуемый допускает грубую ошибку. Пример такой ошибки, суть которой со-

стоит в отметке центра далеко от его действительного нахождения, можно увидеть на рис. 4.12. Ошибка такого типа возникает не случайно, а в результате предъявления однотипного стимула в близко расположенных координатах в течение нескольких тестовых заданий подряд. Если испытуемый невнимателен и характеризуется высокой степенью психической ригидности, он выполняет указание следующего центра на том месте, которое привык отмечать в предыдущих заданиях. Такое решение занимает очень малый отрезок времени и дает наибольшую ошибку по точности, которая и выделяется в виде «всплеска» на диаграмме. Еще одним источником такого всплеска становятся неуверенные действия испытуемого, а также высокий уровень тремора, который можно зафиксировать и объективно оценить при использовании совместно с данной методикой специализированного мобильного программно-аппаратного комплекса, выявляющего процессуально-двигательные характеристики когнитивной активности. В общем наборе тестовых заданий заложено шесть когнитивных «ловушек».

На рис. 4.13 можно видеть наиболее неблагоприятный вариант такого решения задач этим типом респондентов, когда испытуемый в пяти случаях из шести оказался неспособен действовать в изменяющейся ситуации.

Большой интерес представляет третий тип испытуемых, затрудняющихся в выполнении инструкции «на точность» и «на скорость» (рис. 4.14). Во время работы испытуемого психодиагност ведет наблюдение и фиксирует соответствие действий инструкции на обоих этапах. Испытуемый может проигнорировать инструкцию, направленную на точность выполнения. В этом случае проявляется торопливость при решении задач на первом этапе. Психолог, ведущий наблюдение за действиями испытуемого и фиксирующий на специальном бланке особенности его поведения, должен вслух повторить инструкцию на точность и сделать соответствующую отметку в бланке наблюдения. Если повторная инструкция не изменяет стиля решения задач, также делается соответствующая отметка. Этот признак имеет отношение к такому когнитивному стилю, как полезависимость. Результаты наблюдения используются как внешний критерий надежности полученных в тесте данных.

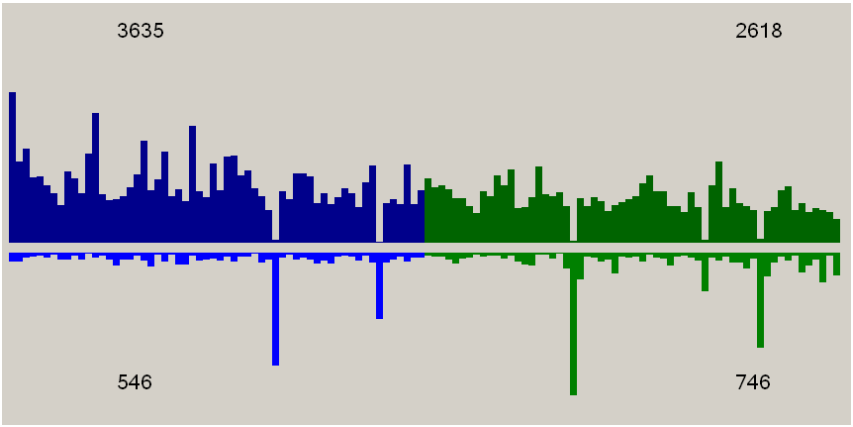


Рис. 4.13. Пример гистограммы испытуемого с высоким уровнем психической ригидности

Как правило, испытуемые третьего типа, показывая высокие скоростные характеристики, оказываются неуспешными в плане точности. Важной особенностью людей, характеризуемых, в соответствии с внешними критериями, как успешные в области реализации каких-либо проектов, имеющие высокий уровень процессуально-когнитивной активности, является то, что они отдают предпочтение именно точности. Сравнение средних величин скорости и точности двух групп, одна из которых была представлена испытуемыми, о которых известно, что они были успешны в реализации инициативных проектов, а вторая состояла из испытуемых, такого рода опыта не имевших, показало, что при незначительном, с точки зрения статистической значимости, снижении скоростных характеристик, испытуемые, имеющее позитивный опыт реализации проектов, на уровне значимости 5% оказываются более точными (рис. 4.15).

В данном случае можно говорить о том, что практика диктует в качестве приоритета именно точностные характеристики деятельности, что необходимо учитывать как один из критериев процессуально-когнитивной активности.

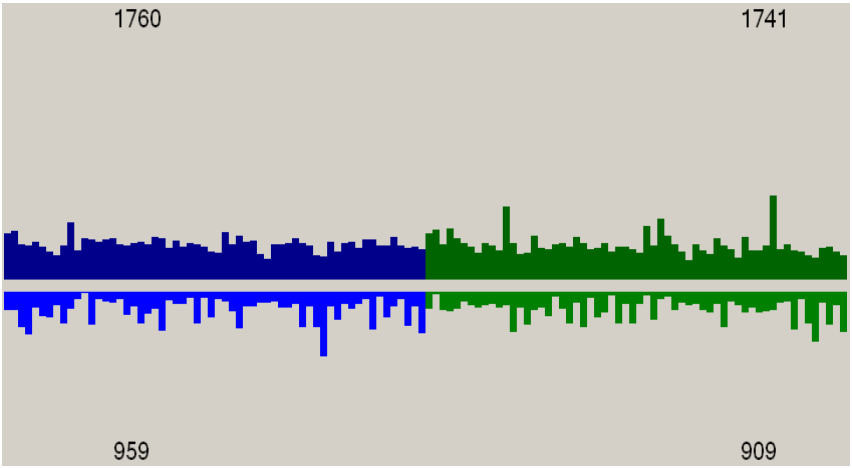


Рис. 4.14. Пример результатов испытуемого, который оказался не в состоянии действовать в соответствии с инструкцией
(тип III: «Нечувствительный к инструкции»)

На рис. 4.15 представлен результат испытуемого, действующего типичным образом для человека, имеющего опыт успешной реализации проектов. Очевидно, что такой испытуемый не в состоянии действовать в ситуации, требующей быстрых действий, но оказывается чрезвычайно эффективным при наличии достаточного объема времени. Эти испытуемые, как правило, характеризуются высокой выраженностью эпилептоидной акцентуации характера.

На рис. 4.16 показан наиболее трудно диагностируемый традиционными психодиагностическими средствами вариант действий испытуемого, который в ситуации достаточного для осуществления точных действий времени оказывается очень несобранным, действует неэффективно, допуская большое количество ошибок. В том случае, когда необходимо поддерживать высокую скорость действий, он оказывается эффективен в большей степени, демонстрируя предельно высокую точность при достаточно низких временных затратах. Особенно интересным оказывается тот факт, что в жестком временном режиме этот испытуемый перестал допускать ошибки, связанные с монотонией.

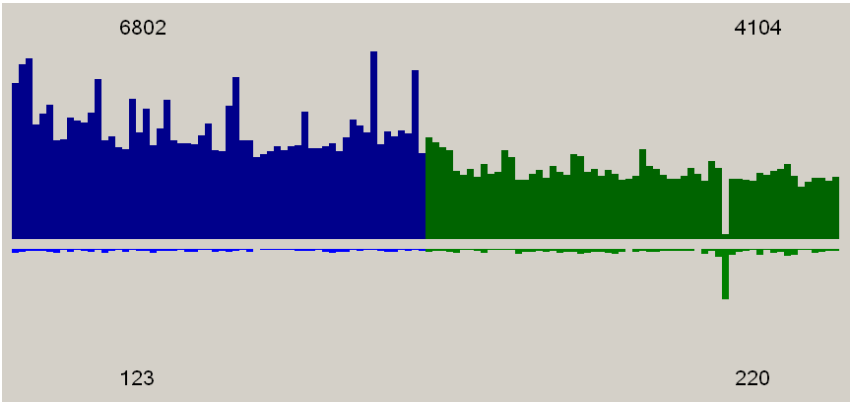


Рис. 4.15. Гистограмма испытуемого, демонстрирующего максимальные показатели по параметру «Точность» (тип IV: «Сверхточный»)

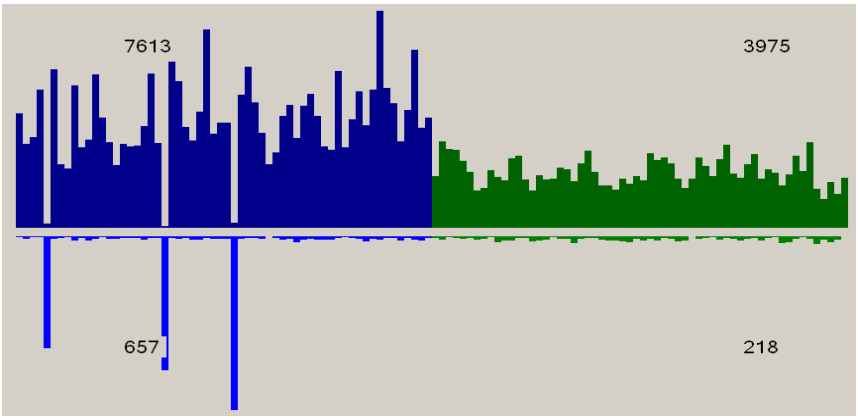


Рис. 4.16. Гистограмма испытуемого, эффективного в условиях дефицита времени (тип V: «Флексибильный»)

Некоторые испытуемые, действия которых могут показаться внешнему наблюдателю несколько заторможенными, оказываются очень успешными по точности выполнения моторных действий и не допускают ошибок, связанных с ригидностью. Пример результатов такого испытуемого можно видеть на рис. 4.17.

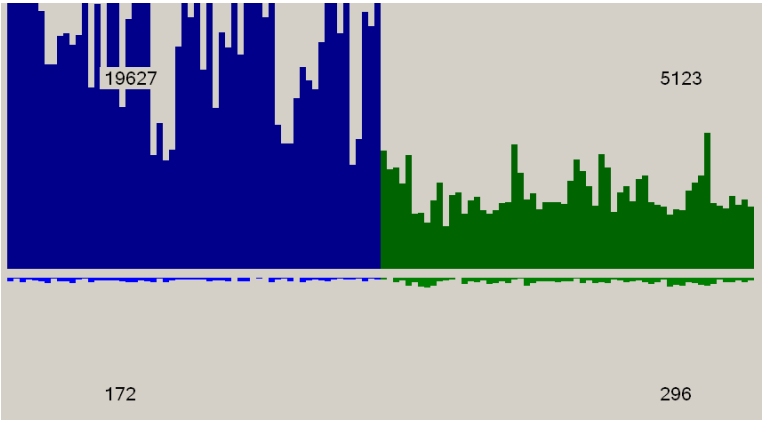


Рис. 4.17. Гистограмма испытуемого, чрезвычайно неэффективного в плане времени и эффективного по точности (тип IV: «Заторможенный, но точный»)

Наконец, действия неэффективные как во временном и точностном выражении, а также неудовлетворительные с точки зрения внимания и ригидности, можно увидеть на рис. 4.18.

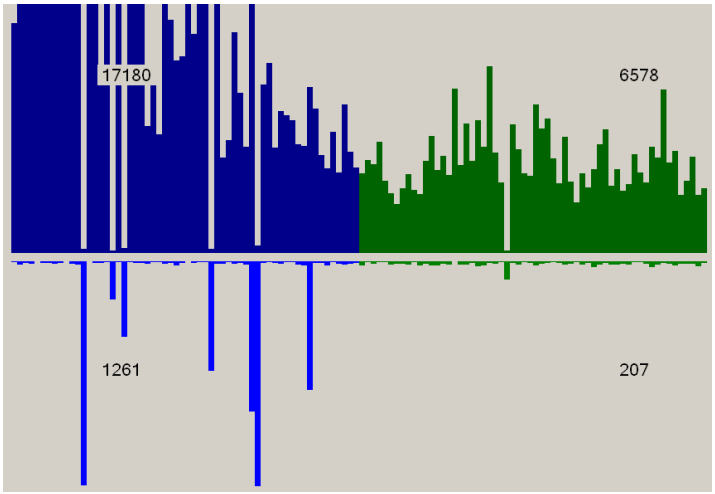


Рис. 4.18. Гистограмма испытуемого, имеющего неудовлетворительные результаты (тип VII: «Неэффективный»)

Таким образом, реконструкция особенностей психофизиологических характеристик индивида в психодиагностическом исследовании, ориентированном на выявление характеристик процессуально-когнитивной активности, дает значительный прирост информативности исследования за счет использования следующих функций:

1. *Описательная функция психофизиологических показателей* позволяет независимо от физиологического значения, которое может придаваться выбранному параметру, использовать его в целях расширения диапазона средств объективации информации о процессуальных аспектах диагностической ситуации.

2. *Психофизиологический показатель* используется как элемент ответа на уровне поведения. Он может сопровождать явное поведение и способствовать более полному его описанию, кроме того, он может также сам по себе являться показателем наличия или отсутствия реакции испытуемого.

3. *Психофизиологический показатель* может также выступать в роли индикатора интенсивности ответа и способствовать, таким образом, его количественной оценке.

4. *Точность*, достигаемая при регистрации психофизиологических данных, позволяет этим показателям выступать в качестве хронологических индикаторов. Ответ можно охарактеризовать с помощью его латентного периода, продолжительности и частоты повторения.

5. *Одновременная регистрация ряда показателей* (поведенческие проявления, продуктивность решения отдельных психодиагностических заданий, двигательная активность, изменение проводимости кожи, частоты сердечных сокращений и т.д.) позволяет установить «паттерн» ответа, отнесение которого к известному типу дает возможность дать однозначный психодиагностический вывод относительно наличия и степени выраженности процессуально-когнитивной активности.

Продуктивность использования приемов реконструкции процессуально-когнитивной активности человека в ситуациях решения диагностических задач, реализованных при помощи аппаратурных экспериментальных методик, заключается в следующей фактологии:

I. Использование методики «Точность» позволило выявить типологию, позволяющую оценить потенциал процессуально-когнитивной

активности в соответствии с психофизиологическими и когнитивными особенностями испытуемых. Всего было выявлено семь типов: I – «Оптимальный», II – «Ригидный», III – «Нечувствительный к инструкции», IV – «Сверхточный», V – «Флексибильный», VI – «Заторможенный», VII – «Неэффективный». Названия типов определяют степени проявления процессуально-когнитивной активности в стандартизированной психодиагностической ситуации («Оптимальный», «Неэффективный»), а также когнитивные особенности, определяющие наиболее вероятные причины снижения уровня мотивационной готовности. Номера типов представляют порядок, определяющий предпочтение, которое следует учитывать при оценке степени мотивационной готовности, и могут рассматриваться в психометрических процедурах как ранги в рамках измерительной шкалы порядка.

II. Выявлены основные интегративные показатели методики «Точность» («Точность 1», «Скорость 1», «Точность 2», «Скорость 2»), а также нормы их оценки. При этом обнаружено, что тенденция к повышению точности свидетельствует о наличии позитивного опыта выполнения сложных видов деятельности, в которых основным результатом испытуемый считает продуктивность своих действий. Важной особенностью людей, имеющих высокую процессуально-когнитивную активность и характеризующихся в соответствии с внешними критериями как успешные в области реализации каких-либо проектов, является то, что они отдают предпочтение именно точности. Сравнение средних величин скорости и точности двух групп, одна из которых была представлена испытуемыми, о которых известно, что они были успешны в реализации инициативных проектов, а вторая состояла из испытуемых, такого рода опыта не имевших, показало, что при незначительном с точки зрения статистической значимости снижении скоростных характеристик, испытуемые, имеющее позитивный опыт реализации проектов, оказываются более точными на уровне значимости 5%.

Кроме того, при таком исследовательском подходе оказывается возможным использовать визуализацию действий испытуемого не только для оценки их профессиональным психологом, но и для материала для рефлексии самим испытуемым. Возможность получения

оперативной обратной связи по результатам своих действий оказывается чрезвычайно эффективным механизмом, позволяющим испытуемому самостоятельно оценить эффективность своих действий и определить возможные дефициты, становящиеся препятствием в эффективной деятельности с учетом таких показателей, отражающих психофизиологические и когнитивные параметры процессуально-когнитивной активности, как:

– время реакции;
– пространственные представления;
– сенсомоторный интеллект;
– сенсомоторная обучаемость;
– когнитивный стиль (ригидность, полезависимость);
– характеристики процесса перцептивной категоризации.

В ходе исследования приемов решения пространственных задач мы воспользовались возможностью увидеть за небольшим количеством очевидных способов «ментального вращения» сложный набор психологических новообразований. Основным приемом реконструкции таких новообразований стало качественное изменение стимульной ситуации, предусматривающее смещение деятельности человека, решающего пространственную задачу, в перцептивный план. Такое изменение, с одной стороны, предусматривает введение новых переменных, моделирующих динамику изменения пространственных отношений между элементами стимульной ситуации. С другой стороны, учет возможных источников перцептивных и мыслительных новообразований, таких как особенности обучения и опыт профессиональной деятельности, позволяет расширить объяснительный потенциал исследования. Таким образом, мы можем выйти за пределы исходной исследовательской платформы и обратиться к механизмам решения перцептивных и мыслительных задач, изучаемых в других разделах когнитивной психологии.

Наиболее перспективными в этом отношении оказываются задачи «компромисс скорость–точность» и «чувство числа». Мы обнаруживаем формы мышления, характерные для этих задач, в установке быть более точным или быстрым в решении задачи «ментального вращения», а также учете численных отношений, характеризующих форму

фигур, представляющих задачу на «чувство числа». Таким образом, возможно говорить о создании исследовательской платформы, объединяющей различные задачи для поиска общих закономерностей мышления, в том числе тех его форм, генез которых определяется перцептивной деятельностью человека.

Литература

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 1999. 368 с.
2. Menchaca-Brandan M.A., Liu A.M., Oman C.M., Natapoff A. Influence of perspective-taking and mental rotation abilities in space teleoperation // Conference on Human-Robot Interaction, HRI 2007. 2007. P. 271–278. DOI: 10.1145/1228716.1228753.
3. Cockburn A., Quinn P., Gutwin C., Ramos G., Looser J. Air pointing: Design and evaluation of spatial target acquisition with and without visual feedback // International Journal of Human-Computer Studies. 2011. Vol. 69 (6). P. 401–414.
4. Bryden M.P., George J., Inch R., Shepard R.N., Metzler J. Mental Rotation of Three-Dimensional Objects // Science. 1971. № 171 (February). P. 701–703. http://doi.org/10.1126/science.171.3972.701.
5. Kosslyn S.M., Behrmann M., Jeannerod M. The Cognitive Neuroscience of Mental Imagery // Pergamon Neuropsychologia. 1995. № 33 (11). P. 1335–1344. http://doi.org/10.1016/0028-3932(95)00067-D.
6. Heppe H., Kohler A., Fleddermann M.T., Zentgraf K. The relationship between expertise in sports, visuospatial, and basic cognitive skills // Frontiers in Psychology. 2016. № 7 (JUN). P. 1–14. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00904.
7. Corballis M.C., Sergent J. Hemispheric specialization for mental rotation // Cortex. 1989. № 25 (1). P. 15–25. http://doi.org/10.1016/S0010-9452(89)80002-4.
8. Parsons L.M. Imagined spatial transformations of one's hands and feet // Cognitive Psychology. 1987. № 19 (2). P. 178–241. http://doi.org/10.1016/0010-0285(87)90011-9.
9. Christodoulou J., Johnson S.P., Moore D.M., Moore D.S. Seeing double: 5-month-olds??? mental rotation of dynamic, 3D block stimuli presented on

dual monitors // Infant Behavior and Development. 2016. № 45. P. 64–70. http://doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.09.005.
10. Nissan T., Shapira O., Liberman N. Effects of power on mental rotation and emotion recognition in women // Personality and Social Psychology Bulletin. 2015. № 41. P. 1425–1437. http://doi.org/10.1177/0146167215598748
11. Moreau D., Clerc J., Mansy-Dannay A., Guerrien A. Enhancing Spatial Ability Through Sport Practice Evidence for an Effect of Motor Training on Mental Rotation Performance // Journal of Individual Differences. 2012. № 33 (2). P. 83–88. http://doi.org/Doi 10.1027/1614-0001/A000075.
12. Zapf A.C., Glindemann L.A., Vogeley K., Falter C.M. Sex differences in mental rotation and how they add to the understanding of autism // PLoS ONE. 2015. № 10 (4). P. 1–10. http://doi.org/10.1371/journal.pone.0124628.

Научное издание

КЛОЧКО Виталий Евеньевич
КРАСНОРЯДЦЕВА Ольга Михайловна
БАЛАНЕВ Дмитрий Юрьевич

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ ЖИЗНЕННОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА: ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКИЙ РАКУРС

Редакторы: Ю.П. Готфрид, К.В. Полькина
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано к печати 23.12.2016 г. Формат $60\times84^{1}/_{16}$.
Бумага для офисной техники. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 9,7.
Тираж 250 экз. Заказ № 2835.

Отпечатано на оборудовании
Издательского Дома
Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)-52-98-49
Сайт: http://publish.tsu.ru; E-mail: rio.tsu@mail.ru

ISBN 978-5-94621-595-4

