

ПОСВЯЩАЕТСЯ
**50-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
ВЛАДИМИРА НИКОЛАЕВИЧА
ДРУЖИНИНА**



Доктор психологических наук, профессор
В.Н. Дружинин

Российская академия наук
Институт психологии

ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

Современное состояние
и перспективы исследований

Материалы научной конференции,
посвященной памяти В.Н. Дружинина

Ответственные редакторы:

А.Л. Журавлев

М.А. Холодная



Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва, 2005

УДК 159.928
ББК 88
П 86

СОДЕРЖАНИЕ

П86 Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В.Н. Дружинина, ИП РАН, 19–20 сентября 2005 г.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.— 477 с.

УДК 159.928
ББК 88

Данный сборник включает научные сообщения, посвященные разным аспектам проблемы способностей: методологические вопросы, психодиагностика, природа интеллекта, креативности и одаренности, факторы развития способностей, их проявления в профессиональной деятельности. Обсуждаются те направления научных исследований, которые впервые были сформулированы в работах В.Н. Дружинина. Кроме того, в сборнике представлены воспоминания о В.Н. Дружинине, а также его доклад с изложением нового взгляда на понимание психической реальности. Сборник подготовлен ко дню 50-летия В.Н. Дружинина.

Ответственные редакторы:
член-корр. РАО, доктор психологических наук,
профессор *А.Л. Журавлев*
доктор психологических наук,
профессор *М.А. Холодная*

Материалы юбилейной научной конференции изданы при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), грант № 05–06–14010 г.

© Институт психологии Российской академии наук, 2005

ISBN 5-9270-006-6

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Методологические проблемы психологии способностей

| | |
|--|----|
| <i>Л.А. Александрова</i> (Кемерово) К ОСМЫСЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ЛИЧНОСТИ» В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМАТИКИ ПСИХОЛОГИИ СПОСОБНОСТЕЙ | 16 |
| <i>И.Ю. Владимиров</i> (Ярославль) ВЛИЯНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ НА СТРОЕНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА | 22 |
| <i>А.Н. Воронин</i> (Москва) ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ КРЕАТИВНОСТИ ПРИ ИЗМЕНЕНИИ ПАРАМЕТРОВ «ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ» | 26 |
| <i>Н.Б. Горюнова</i> (Москва) ДЕСКРИПТОРЫ КОГНИТИВНОГО РЕСУРСА И ПРОДУКТИВНОСТЬ РЕШЕНИЯ ТЕСТОВЫХ И МАЛЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ | 30 |
| <i>В.В. Знаков</i> (Москва) ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ И «ВАРИАНТЫ ЖИЗНИ» | 35 |
| <i>А.В. Карпов</i> (Ярославль) РЕФЛЕКСИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ | 40 |
| <i>С.Ю. Коровкин</i> (Ярославль) ПРАКТИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ КОГНИТИВНОГО ОПЫТА | 44 |
| <i>Н.Г. Косолапова</i> (Иркутск) СУБЪЕКТНЫЙ ОПЫТ КАК ОСНОВА ЖИЗНЕННЫХ СЦЕНАРИЕВ ЛИЧНОСТИ | 49 |
| <i>Л.И. Ларионова</i> (Иркутск) СТРУКТУРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ И СИСТЕМА КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ЕЕ РАЗВИТИЯ | 53 |
| <i>В.А. Мазилев</i> (Ярославль) РАЗРАБОТКА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ВОПРОСОВ ПСИХОЛОГИИ В РАБОТАХ В.Н. ДРУЖИНИНА | 58 |

| | |
|--|----|
| <i>Е.Ю. Савин</i> (Калуга) КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЭФФЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО МЕНТАЛЬНОГО ОПЫТА | 62 |
| <i>М.А. Холодная</i> (Москва) ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ИНТЕЛЛЕКТА КАК ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ | 67 |
| <i>А.В. Хуторской</i> (Москва) СТРУКТУРА ЭВРИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ | 72 |
| <i>В.С. Юркевич</i> (Москва) ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАЗВИТИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ | 76 |

**Психодиагностика способностей:
современные подходы**

| | |
|---|-----|
| <i>Н.Н. Абакумова</i> (Томск) ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ ПРОФИЛЬНОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ | 81 |
| <i>А.Г. Асмолов, А.В. Цветков</i> (Москва) МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ РОЛИ СИМВОЛА В ОВЛАДЕНИИ ПОВЕДЕНИЕМ ЛИЧНОСТИ | 86 |
| <i>И.В. Берно-Беллекур, А.И. Серавин</i> (Санкт-Петербург) ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСТВА ПРОЕКТИВНЫМ МЕТОДОМ | 88 |
| <i>Е.Е. Брусенцев</i> (Белгород) ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МЕТАФОРИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЗАГАДЫВАНИЯ ЗАГАДОК | 93 |
| <i>А.В. Ведякина</i> (Черемхов, Иркутская обл.) РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ | 95 |
| <i>Е.В. Волкова</i> (Екатеринбург) «GREAT SCHEMISTS» — НОВЫЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ | 98 |
| <i>Е.С. Дмитриева, В.Я. Гельман, К.А. Зайцева, А.М. Орлов</i> (Санкт-Петербург) ВОСПРИЯТИЕ ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ РЕЧЕВОГО СИГНАЛА | 103 |
| <i>И.А. Дубынин</i> (Иркутск) ИЗУЧЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОЭНЦЕФАЛОГРАФИЧЕСКИХ МЕТОДОВ | 106 |

| | |
|--|-----|
| <i>А.К. Жалгасбаева</i> (Актобе, Казахстан) ПСИХОДИАГНОСТИКА ВЕРБАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ | 111 |
| <i>Т.С. Князева</i> (Москва) ПРОГНОЗ ПСИХОМЕТРИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ ПО ПАРАМЕТРАМ ЭЛЕКТРОЭНЦЕФАЛОГРАММЫ | 115 |
| <i>И.М. Кыштымова</i> (Иркутск) ПСИХОСЕМИОТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ КРЕАТИВНОСТИ | 117 |
| <i>Н.В. Нижегородцева</i> (Ярославль) ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ В ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ | 122 |
| <i>Т.Г. Никитченко</i> (Краснодар) ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА | 126 |
| <i>А.Н. Поддьяков</i> (Москва) КОНКУРЕНЦИЯ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ СПОСОБНОСТЕЙ | 131 |
| <i>И.Г. Соснина</i> (Пермь) ДИАГНОСТИКА СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОТБОРЕ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ УЧИЛИЩЕ | 136 |
| <i>Н.И. Череповская</i> (Киев, Украина) ДИАГНОСТИКА КРЕАТИВНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 139 |
| <i>Л.А. Ясюкова</i> (Санкт-Петербург) ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ | 144 |

**Интеллект, креативность, одаренность:
их роль в регуляции
жизнедеятельности человека**

| | |
|---|-----|
| <i>В.П. Алексеев, Е.В. Маркова, Е.В. Рыбникова</i> (Ярославль) СПЕЦИФИКА КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ | 149 |
| <i>З.М. Ахметгалева</i> (Кемерово) КОГНИТИВНАЯ СЛОЖНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК | 152 |

| | | | |
|---|-----|---|-----|
| <i>Ю.Д. Бабаева, О.В. Митина, С.Р. Яголковский</i> (Москва) ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРУКТУРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ АПОСТЕРИОРНОЙ ФОРМУЛИРОВКИ ГИПОТЕЗ В ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА | 156 | <i>Н.В. Медведева</i> (Киев, Украина) ФОРМИРОВАНИЕ ЗАМЫСЛА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РЕГУЛЯЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 204 |
| <i>Ю.Д. Бабаева, П.А. Сабашош, Э.Ш. Туктеева</i> (Москва) РОЛЬ ТВОРЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ | 161 | <i>Н.Б. Новиков</i> (Москва) О ПРИРОДЕ ИНТУИТИВНЫХ И ЛОГИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ | 209 |
| <i>Е.А. Богомолова</i> (Калуга) ПРЕДМЕТНАЯ ИЗБИРАТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ | 164 | <i>Г.В. Ожиганова</i> (Москва) ИНТУИЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА | 213 |
| <i>Н.А. Ваганова</i> (Киев, Украина) РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ПОНИМАНИЯ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ | 169 | <i>М.А. Падун, Е.А. Загрязская, Г.С. Гракова</i> (Москва) ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ «ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ–ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ» И ПРЕДПОЧИТАЕМОЙ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ | 216 |
| <i>О.Д. Волчек</i> (Санкт-Петербург) КОСМОБИОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОДАРЕННОСТИ | 174 | <i>Е.В. Пивоварова</i> (Горловка, Украина) ПОДХОД ЭДВАРДА ДЕ БОНО К ПРОБЛЕМЕ КРЕАТИВНОСТИ | 220 |
| <i>Ю.А. Гулько</i> (Киев, Украина) ПОНИМАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ УЧЕНИКАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ | 178 | <i>Е.В. Полякова</i> (Москва) МЕТАКОГНИТИВНЫЙ ОПЫТ КАК ФАКТОР ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 223 |
| <i>Е.В. Емельянова</i> (Иркутск) РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ..... | 182 | <i>Н.В. Серов</i> (Санкт-Петербург) ЛОГИКА ТВОРЧЕСТВА В АТОМАРНОЙ МОДЕЛИ ИНТЕЛЛЕКТА | 229 |
| <i>А.С. Комков</i> (Москва) МОДЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ДИАПАЗОНА В.Н. ДРУЖИНИНА: ПАРАМЕТРЫ И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ | 187 | <i>Н.А. Сырникова</i> (Великий Новгород) К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМАХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ | 234 |
| <i>Г.Ю. Костив</i> (Львов, Украина) ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СПОРТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ | 192 | <i>М.Т. Таллибулина</i> (Пермь) ИССЛЕДОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ..... | 235 |
| <i>И.С. Кострикина</i> (Москва) СТРУКТУРА ПСИХОМЕТРИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ В ПРОГНОЗЕ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКСПЕРТНОЙ СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ | 195 | <i>Г.В. Турков</i> (Москва) ПРОЯВЛЕНИЕ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ «ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ– ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ» У ЭКСТРАВЕРТОВ И ИНТРОВЕРТОВ . | 240 |
| <i>С.Н. Лосева</i> (Иркутск) СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 200 | <i>В.А. Шершнёва, И.А. Мироненко</i> (Санкт-Петербург) ТВОРЧЕСТВО КАК СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ | 243 |
| | | <i>Е.В. Щербакова</i> (Пермь) ИНТЕЛЛЕКТ, КРЕАТИВНОСТЬ, ИНТЕГРАЛЬНАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ — ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМНЫХ СОЧЕТАНИЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ | 245 |

**Развитие способностей
на разных этапах онтогенеза:
влияние общества, семьи, образования,
индивидуальных особенностей**

| | |
|--|-----|
| <i>И.Н. Белая</i> (Каменец-Подольский, Украина) РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ АНАЛОГИЗИРОВАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ | 251 |
| <i>Т.Н. Березина</i> (Москва) «ЙОГА ИНТЕЛЛЕКТА» И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ | 255 |
| <i>С.А. Богомаз</i> (Томск) К ПРОБЛЕМЕ СООТНОШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И СМЫСЛОВОЙ СИСТЕМ РЕГУЛЯЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 259 |
| <i>Д.А. Бойко</i> (Москва) ИСТОЧНИКИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПРИ ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ | 264 |
| <i>В.Ю. Гладких, С.А. Богомаз</i> (Томск) КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И СМЫСЛОВАЯ НАСЫЩЕННОСТЬ ЕГО ЖИЗНИ КАК УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ МАКИАВЕЛЛИЗМА | 267 |
| <i>Г.В. Гуменюк</i> (Киев, Украина) ОБРАЗ СЕБЯ И СПОСОБНОСТЬ ЕГО ЗАЩИЩАТЬ У ДОШКОЛЬНИКОВ | 271 |
| <i>Т.С. Гурлева</i> (Киев, Украина) АВТОНОМНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ У ПОДРОСТКОВ СПОСОБНОСТИ К САМОРЕГУЛЯЦИИ | 275 |
| <i>Л.А. Дикая</i> (Ростов-на-Дону) ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ И СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ | 279 |
| <i>М.А. Зеленщикова</i> (Москва) СООТНОШЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ | 285 |
| <i>Т.А. Климонтова</i> (Иркутск) ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ВЫСОКОИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ | 288 |

| | |
|---|-----|
| <i>Г.М. Кулешова</i> (Нефтекамск) РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИМ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ | 291 |
| <i>В.Е. Курочкина</i> (Краснодар) РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В КРЕАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ | 295 |
| <i>О.В. Лаврик</i> (Москва) СЕМЬЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ | 300 |
| <i>Е.В. Муссалитина</i> (Москва) РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ | 304 |
| <i>Н.Н. Николаенко, М.М. Михеев</i> (Санкт-Петербург) СПОСОБНОСТИ К ПОНИМАНИЮ МЕТАФОР И ИДИОМ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА У ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ И У ДЕТЕЙ С ПАТОЛОГИЕЙ КОММУНИКАЦИИ | 308 |
| <i>Г.В. Ожиганова, Л.А. Зыкина</i> (Москва) ПСИХОГИМНАСТИКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЕТЕЙ | 312 |
| <i>О.В. Паршикова</i> (Москва) СТРУКТУРА ВЗАИМОСВЯЗЕЙ КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК | 314 |
| <i>Н.В. Пережигина, Е.А. Чиркова</i> (Ярославль) СПОСОБНОСТЬ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА ОПОЗНАВАТЬ И ОЦЕНИВАТЬ ЭМОЦИИ И ТИП МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ | 318 |
| <i>С.Д. Пьянкова</i> (Москва) ДИНАМИКА КОГНИТИВНОЙ ИНТЕГРИРОВАННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ОНТОГЕНЕЗА | 323 |
| <i>Н.Р. Салихова</i> (Казань) О БАРЬЕРНОСТИ-РЕАЛИЗУЕМОСТИ ЦЕННОСТЕЙ КАК СТИЛЕВОЙ ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 326 |
| <i>Т.И. Семенова</i> (Москва) ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ ИНТЕЛЛЕКТА, МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ | 330 |
| <i>С.В. Черняева, В.Н. Недашковский</i> (Москва) КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ИХ СВЯЗЬ С НЕГАТИВНЫМИ ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ | 332 |

| | |
|--|-----|
| <i>Е.А. Шмыгля</i> (Москва) СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ | 336 |
| <i>И.В. Яворская-Ветрова</i> (Киев, Украина) СОТРУДНИЧЕСТВО ПСИХОЛОГА С СЕМЬЕЙ: РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ | 338 |

Способности в профессиональной деятельности

| | |
|--|-----|
| <i>Л.Н. Азарова</i> (Москва) СПОСОБНОСТЬ К ТВОРЧЕСТВУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ | 342 |
| <i>О.В. Белавина</i> (Санкт-Петербург) ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ПРОФИЛЕЙ КОММЕРСАНТОВ И РАЗРАБОТЧИКОВ-ПРОГРАММИСТОВ | 346 |
| <i>С.А. Гильманов</i> (Ханты-Мансийск) СПОСОБНОСТЬ К ПЕРЕКОДИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА | 350 |
| <i>Г.Б. Горская</i> (Краснодар) РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ: РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ | 355 |
| <i>Д.Н. Завалишина</i> (Москва) ВНЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОТЕНЦИАЛЫ ВЫСОКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА | 358 |
| <i>М.Ю. Казарян</i> (Москва) ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛА | 362 |
| <i>М.М. Кашапов</i> (Ярославль) ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА | 367 |
| <i>Е.В. Конева, М.В. Фондо</i> (Ярославль) ВОСПРИЯТИЕ ПРОБЛЕМНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СПОСОБНОСТЬ | 372 |
| <i>Ю.К. Корнилов</i> (Ярославль) О «ПРАКТИКАХ» И СКЛОННОСТИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ ... | 375 |
| <i>Л.А. Маковец</i> (Красноярск) РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА | 377 |

| | |
|---|-----|
| <i>А.В. Панкратов</i> (Ярославль) ПОЛИОПОСРЕДОВАННОСТЬ КОГНИТИВНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ СПОСОБНОСТИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ | 381 |
| <i>Ю.В. Скворцова</i> (Ярославль) ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРУКТУР | 384 |
| <i>М.В. Федотова</i> (Оренбург) ВЛИЯНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК «Я-КОНЦЕПЦИИ» ТАМОЖЕННЫХ СЛУЖАЩИХ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ | 388 |
| <i>Л.Л. Хомутичкина</i> (Нижний Новгород) О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА | 392 |
| <i>Т.М. Хрусталева</i> (Пермь) СПЕЦИАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК СИСТЕМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ | 397 |
| <i>В.И. Шаповалов, И.Б. Шуванов</i> (Сочи) СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ | 402 |

ВОСПОМИНАНИЯ О В.Н. ДРУЖИНИНЕ

| | |
|--|-----|
| <i>А.В. Карпов</i> (Ярославль) ВЛАДИМИР НИКОЛАЕВИЧ ДРУЖИНИН: ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ | 410 |
| <i>М.М. Кашапов</i> (Ярославль) О ВОЛОДЕ ДРУЖИНИНЕ | 417 |
| <i>В.Д. Шадриков</i> (Москва) МЕЖДУ ПРОШЛЫМ И БУДУЩИМ | 422 |
| <i>А.Н. Воронин</i> (Москва) ТЕОРИЯ КАК СЛЕДСТВИЕ ОШИБКИ... | 425 |
| <i>Л.И. Ларионова</i> (Иркутск) СПАСИБО ЗА ВСТРЕЧУ! | 427 |
| <i>М.А. Холодная</i> (Москва) ДРУГАЯ ЖИЗНЬ... | 436 |

| | |
|--|-----|
| <i>Ю.Д. Бабаева</i> (Москва) О ВОЗМОЖНОСТИ НАУЧНЫХ ДИСКУССИЙ НА ЛЕСТНИЦЕ | 440 |
| <i>Л.Ю. Субботина</i> (Ярославль) О ВЛАДИМИРЕ НИКОЛАЕВИЧЕ ДРУЖИНИНЕ | 443 |
| <i>Г.А. Суворова</i> (Москва) РОЛЬ ВЛАДИМИРА НИКОЛАЕВИЧА ДРУЖИНИНА В ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАНИИ | 444 |
| <i>Д.Б. Богоявленская</i> (Москва) НЕ ЛЮБИТЬ ЕГО БЫЛО НЕЛЬЗЯ... .. | 448 |
| <i>А.Н. Поддьяков</i> (Москва) ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ДИАПАЗОН ВЛАДИМИРА НИКОЛАЕВИЧА ДРУЖИНИНА | 450 |
| <i>В.С. Юркевич</i> (Москва) ВОЛОДЯ, ВЛАДИМИР НИКОЛАЕВИЧ, В.Н. ДРУЖИНИН... .. | 451 |
| <i>Н.В. Нижегородцева</i> (Ярославль) ПАМЯТИ В.Н. ДРУЖИНИНА | 455 |

ИЗ НЕОПУБЛИКОВАННОГО

| | |
|---|-----|
| <i>В.Н. Дружинин</i> ГОЛОГРАФИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ (ДОКЛАД НА НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПО СИНЕРГЕТИКЕ, ИЖЕВСК, 2001 г.) | 458 |
| СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ | 468 |

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ СПОСОБНОСТЕЙ

К ОСМЫСЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ЛИЧНОСТИ» В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМАТИКИ ПСИХОЛОГИИ СПОСОБНОСТЕЙ

Л.А. Александрова (Кемерово)

С. Мадди, автор концепции жизнестойкости, определяет этот термин как интегральную личностную черту, ответственную за успешность преодоления личностью жизненных трудностей. Однако можно сформулировать и иначе — качество, определяющее **готовность или способность** личности к преодолению. Этот термин и эту концепцию, как и концепцию совладания с жизненными трудностями, предложенную Р. Лазарусом, пока принято заимствовать без перевода, не в смысле перевода на русский язык, а в смысле отсутствия осмысления этих теорий и понятий в терминах отечественной психологии.

Если рассматривать понятие жизнестойкости в рамках отечественной психологии, опираясь при этом на психологическую теорию деятельности и психологию способностей, то в этом случае жизнестойкость можно рассматривать как способность человека к деятельности по преодолению жизненных трудностей и как результат развития и применения этой способности. Но последнее точнее было бы назвать « мужеством быть » (П. Тиллих). Соответственно, совладающее поведение можно рассматривать как деятельность, направленную на преодоление жизненных трудностей и опирающуюся на жизнестойкость как на способность личности к преодолению неблагоприятных обстоятельств своего развития.

Можно также рассуждать на эту тему (преодоление жизненных трудностей) в традиционных для отечественной психологии терминах адаптации. Однако, с одной стороны, адаптация есть результат использования человеком адаптационных ресурсов (резервов) или способностей, а также сам процесс этого использования, т. е. деятельность по адаптации (или совладанию, преодолению). Следовательно, жизнестойкость может рассматри-

ваться как способность, лежащая в основе адаптации личности, понимаемой как процесс и как качество, черта, особенность личности, если понимать адаптацию как результат адаптационной активности. Следуя этой логике, любые индивидуально-психологические особенности личности, вовлеченные в осуществление процесса адаптации (или психологического преодоления), могут рассматриваться как психологические ресурсы или как способности.

Итак, если жизнестойкость — это способность, то это интегральная способность личности. Следовательно, в структуре жизнестойкости можно выделить блок общих и блок специальных способностей. К общим в этом случае будут отнесены те особенности личности, которые безусловно (универсально) задействованы в психологическом преодолении, осуществляемом зрелой личностью. Их можно также называть психологическими или личностными ресурсами, следуя зарубежной традиции. Сюда включаются базовые личностные установки, ответственность, самосознание, интеллект и смысл как вектор, организующий активность человека. Специальными в этом случае будут выступать навыки преодоления различных типов ситуаций и проблем, взаимодействия с людьми, саморегуляции и т.д., словом, те, которые отвечают за успешность решения конкретных специфических жизненных проблем.

В то же время открытым остается следующий вопрос. Если мы рассматриваем жизнестойкость как способность личности, то необходимо выявить, на чем базируется эта способность, т. е. что в этом случае является фундаментом развития этой способности, именуемым задатками? И является ли этот фундамент общим для всего комплекса способностей, составляющих интегральную способность, — жизнестойкость личности?

В свете этой проблемы серьезный научный интерес представляет осмысление введенного Л.Н. Гумилевым понятия «пассионарность». Однако, рассматривая пассионарность как уровень задатков, мы неизбежно вынуждены будем предпринять ревизию этого понятия и рассматривать его не как принадлежащее исключительно небольшой группе людей в этносе, а как некую характеристику (возможно, относящуюся к индивидуальной организации, а возможно, и к социальной) в разной степени выраженности присущую всем людям. Следовательно, пассионарность можно измерять (только в чем?) и развивать (только как?) в способность личности по имени «жизнестойкость». Кроме того, следуя

принципу научности, необходимо демистифицировать это понятие. Сам Гумилев рассматривал пассионарность как черту, фактически отвечающую за жизнестойкость этноса, особенно на начальных этапах его развития. И распад этносов он связывал именно с утратой пассионарности. Мы же будем, не отходя от содержательной трактовки этого понятия, предлагаемой автором, рассматривать ее как фундамент жизнестойкости личности, оберегающий ее от деградации (так как останавливаться в своем развитии личность не может), а также, возможно, и ее креативности. На данный момент в психологической науке фактически нет обоснования предложенного Гумилевым понятия.

Возникает также вопрос о структуре интегральной способности личности, обозначенной термином «жизнестойкость». Помимо отмеченного выше деления на общие и специальные способности, необходимо также установить иерархию входящих в жизнестойкость способностей.

Согласно В. Франклу, если человек знает «зачем», он может выдержать любое «как». Следовательно, личностный смысл преодоления является организующим центром жизнестойкости личности. Фактически, речь идет (если перефразировать Франкла) о способности понимать, чувствовать, творить и относиться, что характерно для т.н. «экзистенциального вакуума». Далее, возможно, идут выделяемые Мадди принятие вызова жизни, контроль над жизнью (синоним интернальности) и вовлеченность в процесс преодоления, отражающие, по сути, позицию личности в отношении событий своей жизни вообще и значимых событий, в частности. Однако эта позиция невозможна без отношения и оценки, которая осуществляется как на интеллектуальном (вспомним Ж. Пиаже и адаптационную функцию интеллекта), так и на эмоциональном уровнях. Эта позиция невозможна без «модели потребного будущего» (Д.А. Леонтьев), без проекции себя в будущее, а также вероятностного прогноза и соответствующей ему преднастройки функциональных систем организма ко всем вероятным путям развития событий (И.М. Фейгенберг, В.А. Иванников). Эта оценка невозможна без сформированного самосознания и «Я-концепции», позиции личности по отношению к самой себе. Она также невозможна без интериоризации культуры (Л.С. Выготский), задающей ориентиры и критерии оценки как для себя, так и для событий в виде системы ценностей. Фактически, описывая структуру жизнестойкости как интегральной способности личности, мы должны были бы воспроизвести общепсихологические

представления о структуре личности. Кроме того, в структуру жизнестойкости должен входить опыт преодоления, который накопила личность в процессе своей жизни. Опять-таки В. Франклу принадлежит утверждение: «неправильно говорить, что у личности есть опыт, личность — и есть опыт». Этот уровень наиболее соответствует тому, что Д.А. Леонтьев называет «личностным потенциалом». Это то, что формирует «готовность к преодолению». И все перечисленное может быть рассмотрено в терминах способностей личности.

Не менее существенным выглядит вопрос о том, что из себя представляют специальные способности, включающиеся в жизнестойкость. Здесь сходство с «личностным адаптационным потенциалом», трактуемым вслед за А.Г. Маклаковым и включающим различные базовые навыки и умения человека, а также навыки и опыт использования копинг-стратегий. Сюда включаются коммуникативные способности, организаторские, эмпатические, рефлексивные и др., обеспечивающие эффективную реализацию избранной стратегии преодоления. В любом случае, именно конкретная деятельность преодоления трудных жизненных обстоятельств определяет, какие способности, составляющие жизнестойкость, будут задействованы. Соответственно, это гибкая система, подчиненная той деятельности, в которую включена.

Следовательно, если вышележащий уровень общих способностей, слагающих жизнестойкость, достаточно стабилен, то уровень специальных способностей, обеспечивающих реализацию этой жизнестойкости в конкретной жизненной ситуации, гибок и вариативен. Здесь мы можем говорить даже об индивидуальных стратегиях или стилях деятельности преодоления (А.В. Либин) и, соответственно, рассматривать всю структуру по аналогии со структурой индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов).

Необходимо остановиться еще на одном уровне, достаточно широко представленном в психологии, а именно — т.н. психологических защитах личности. Фрейд считал это патологической нормой реагирования человека. Ф.Б. Березин называет этот уровень интрапсихической адаптацией, ведущей к искажению восприятия реальности и представлений о себе. Мы говорим о том, что это автоматизмы привычного реагирования, выполняющие защитную функцию у личности с выраженной напряженностью адаптационных механизмов, т.е. такой, которая накопила достаточное количество «непереваренного» жизненного опыта или непреодоленных трудностей.

Следовательно, придется признать, что деятельность преодоления может быть совладающей и защитной. Первая ведет к развитию и усилению личности. Вторая — к нарушению адаптации и невротическому развитию личности. Все было бы просто, и предложенная схема достаточно приемлема, если бы не одно «но»: Р. Ассаджиоли, говоря о развитии и этапах духовного пробуждения личности, упоминал т.н. «прогрессивные симптомы», по форме схожие с защитными и невротическими реакциями. В этом случае, на наш взгляд, смешиваются два типа реагирования — по содержанию это психологическое преодоление, а по форме — психологическая защита личности. Критерием, на наш взгляд, может выступать центральный организующий принцип всей преодоленческой деятельности — личностный смысл.

Если психологическое преодоление, опирающееся на жизнестойкость и такую работу с жизненными трудностями, которая приводит к росту и развитию, есть качество зрелой самодетерминирующейся личности, а защитное реагирование является формой совладания невротической личности, детерминированной обстоятельствами и событиями своего жизненного пути, точнее, судьбы, то промежуточный вариант — это тип преодоления, свойственный либо личности в ситуации кризиса, либо становящейся личности, еще только обучающейся преодолению. Деятельность преодоления — это навык, умение, которое не «дается» сразу, которому нужно научиться, а учиться можно только на основе все того же преодоления. У Н.К. Рериха есть замечательная фраза, точно отражающая первый вариант преодоления: «Благословенны препятствия — ими растем». Такое обучение (преодолению) является формой становления жизнестойкости, т. е. она формируется, как и любая другая способность, только в деятельности и через деятельность по преодолению жизненных трудностей.

Как и деятельность преодоления, интрапсихическая адаптация, или защитное поведение, — это тоже деятельность, но опирающаяся на совершенно иные ресурсы или способности. Мы доказали, что личностные ресурсы в этом случае играют второстепенную роль в смысле возможностей воздействия личности и ее ресурсов на процесс адаптации. Они как бы исключены из процесса совладания. В этом случае деятельность преодоления не интегрирована с «личностным в личности» и не детерминирована им: они существуют как бы параллельно. Этот факт, в частности, доказывает, что использование защитных механизмов есть прямой путь к дезинтеграции личности. Однако, как срочная пси-

хологическая самопомощь, они могут выполнять роль «обезболивающего» даже у личности, ориентированной на психологически зрелое преодоление.

Парадокс состоит в том, что при применении психологических механизмов могут быть задействованы те же самые специальные способности, которые обеспечивают конкретную реализацию конструктивного преодоления. Так в чем же разница? Согласно полученным нами результатам, разница состоит в том, что уровень общих способностей — составляющих жизнестойкости, — ответственных за преодоление, при этом не задействован. Имеющиеся у личности ресурсы преодоления не используются. Вплоть до того, что смысл теряет регулирующую функцию в этой деятельности. Отсюда возникает когнитивный диссонанс, и до тех пор, пока человек его осознает, он может выйти из образовавшегося кризиса. Или с того момента, когда он начинает это несоответствие своих действий самому себе (своим смыслам) осознавать.

Такое расширительное понимание понятия «способность» представляется оправданным, так как деятельность преодоления — это ежедневная реальность каждого. Проанализировать эту деятельность, понять, за счет чего человек преодолевает свои личные испытания и превращает их в сокровища своего жизненного опыта — значит найти способы и методы поддержать тех, кто пока этого не умеет делать. Д. Карнеги призывал «делать из лимона лимонад», но не объяснил, как это осуществить. Рассматривая жизнестойкость в контексте психологии способностей, мы тем самым подчеркиваем тот факт, что потенциал преодоления есть в каждом человеке, а также то, что человек сам ответственен за развитие этих способностей. Согласно данным зарубежных исследований, уже само знание человека о наличии у него ресурсов (в нашей трактовке — способностей) преодоления повышало уверенность в возможности совладать с ситуацией и субъективную готовность к принятию вызова жизни.

ВЛИЯНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ НА СТРОЕНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА¹

И.Ю. Владимиров (Ярославль)

Проявления способностей, являющихся одной из базовых структур психики, могут быть зафиксированы в особенностях строения и функционирования других структур психического. Одной из систем, где проявления способностей наблюдаются достаточно ярко, является система ментального опыта (Холодная, 2002). Исследование проявлений способностей в контексте особенностей строения и функционирования обобщений опыта может быть полезно как в сфере теоретического применения (исследование механизмов, лежащих в основе способностей, изучение содержательного аспекта проявления способностей), так и в сфере практического приложения (диагностика способностей).

Целью данной работы является рассмотрение результатов, полученных нами при исследовании строения ментальных моделей партнера по общению (единицы анализа структуры опыта) в контексте опосредования строения и особенностей функционирования опыта способностями субъекта.

В результате качественного и статистического анализа полученных данных нами были выявлены три типа ментальных моделей и установлены различия между ними. На уровне качественного анализа были выявлены различия по следующим параметрам.

Константная модель. Слабо осознаваема. По структуре представляет собой хаотичный набор элементов (как правило, ярко эмоционально окрашенные бинарные оппозиции — объект интерпретируется как «черный — белый», «плохой — хороший»). Элементы внутри нее связаны друг с другом малым количеством связей (модель диффузна). Применяется в широком диапазоне ситуаций. Ее актуализация слабо зависит от поступающей информации (модель константна). Слабо подвержена изменениям под воздействием вновь поступающей информации, изменяется по принципу «все или ничего». Весьма устойчива к противоречащей информации, часто отвергается как ложная поступающая информация, а не сама модель.

Ситуативная модель обеспечивает интерпретацию и прогноз изменения объекта, согласуясь с условиями наличной ситуации,

учитывает свойство объекта, являющееся важным в данном контексте. Представляет собой набор возможных вариантов интерпретации явления в отличие от бинарной структуры предыдущего типа. Часто выглядит как алфавит эталонных случаев, с которыми сравнивается актуальный объект. Качества, приписываемые объекту в разных случаях, могут противоречить друг другу (модель ситуативна). Данная модель лучше осознается и вербализуется.

Универсальная модель формируется с учетом ряда ситуаций взаимодействия. Субъект-носитель, в отличие от двух предыдущих типов в полной мере не включается в ситуацию, выходит в надситуативную позицию (Кашапов, 1992). Как следствие, снижается уровень аффективной заряженности модели, увеличивается подробность анализа. При работе с информацией могут учитываться различные варианты развития. Анализ информации (в том виде, как он предстает в протоколе) требует значительно больших затрат временного ресурса, вероятно, невозможен в режиме реального времени.

Различия, выявившиеся на уровне качественного анализа наряду с полученными статистическими закономерностями, позволяют сделать предположения о степени проявления у субъектов-носителей данных моделей тех или иных способностей. Прежде всего, обращает на себя внимание вероятное различие испытуемых по степени выраженности общих способностей (Дружинин, 1999).

Интеллект. Выявленная типология, очевидно, имеет уровневую природу относительно адекватности моделей при их использовании в предлагаемых ситуациях. Общая тенденция, заметная и при качественном анализе, подтверждается статистически: наблюдаются различия в степени адекватности интерпретации и успешности разрешения ситуации между универсальным и константным типами модели (значение t -критерия = 5,53) и между ситуативным и константным (значение t -критерия = 6,25); различия значимы на уровне 0,001.

Креативность. Однозначно интерпретируемых статистических результатов по данному параметру не получено, однако анализ качественных данных (большая способность к продуцированию оригинальных решений у носителей универсальных моделей) позволяет сделать определенные предположения о большей креативности испытуемых, использующих соответствующий тип моделей.

Обучаемость. Здесь ясность еще меньше, чем по предыдущему типу способностей, но также возможны некоторые предположения. Меньшая восприимчивость к новой информации

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 05-06-06356а).

и большая стереотипность знаний у носителей константных моделей позволяют предположить их меньшую обучаемость. Возможно существование различий и между субъектами, у которых преобладают ситуативные или универсальные модели. Исходя из способа построения моделей — актуализация соответствующих эталонов для ситуативных и анализ поступающей информации для универсальных — можно сделать вывод о преобладании имплицитной обучаемости (неосознаваемое накопление информации в результате накопления опыта взаимодействия с явлением) в первом случае и эксплицитной обучаемости (сознательно регулируемый процесс) — во втором (Дружинин, 1999).

А.В. Карпов (Карпов, Скитяева, 2002) наряду с рассматриваемыми В.Н. Дружининым видами общих способностей выделяет способность к рефлексии (рефлексивность). Полученные нами данные позволяют предположить большую выраженность рефлексивности у испытуемых, преимущественно использующих универсальные модели. Данное предположение подтверждается как результатами, полученными в ходе качественного анализа (способность взгляда на ситуацию извне, большая беспристрастность в анализе ситуации, способность разделения свойств, присущих себе, партнеру и контексту взаимодействия), так и данными количественного анализа (большее количество изменений видения, переструктурирование ситуации в случае использования универсальной модели: наблюдаются значимые различия между универсальным и константным типами — 4,49 и между универсальным и ситуативным — 2,83 (t-критерий для несвязанных выборок, значимость на уровнях 0,001 и 0,01 соответственно).

Помимо проявлений в строении обобщений опыта общих способностей, можно наблюдать влияние стилевых особенностей когнитивных процессов, которые М.А. Холодная предлагает рассматривать так же, как особый вид способностей: метакогнитивные способности (особенности организации когнитивных процессов и управления ими, имеющие опосредованную связь с результативностью деятельности) (Холодная, 2002). Наиболее яркая связь между особенностями строения модели и степенью проявления стилевых характеристик познавательных процессов наблюдается для таких когнитивных стилей, как полнезависимость–полнезависимость и импульсивность–рефлексивность.

Полнезависимость–полнезависимость. Испытуемые с преобладанием универсальных моделей скорее всего принадлежат к полнезависимому типу (способность абстрагироваться от кон-

текстуальных характеристик), а использующие ситуативные модели — к полнезависимому типу (актуализация готового шаблона: целостного комплекса представлений о партнере и ситуации). Наличие третьего типа моделей — константного — может иллюстрировать существование феномена расщепления полюсов когнитивных стилей (Холодная, 2002). Испытуемые с преобладанием такого типа моделей, вероятно, могут быть отнесены к полюсу фиксированных полнезависимых (неспособность учета условий ситуации взаимодействия, слабая вариативность предлагаемых моделей) в отличие от «ситуативных» испытуемых, очевидно, мобильных полнезависимых.

Импульсивность–рефлексивность. Различия в скорости актуализации моделей и количестве запрашиваемой для этого информации позволяют предположить импульсивность субъектов, предпочитающих ситуативные модели, и рефлексивность носителей универсальных моделей.

Возможно также соотношение выделенных типов ментальных моделей с другими стилевыми характеристиками познавательных процессов. Так, например, лица с преобладанием константных моделей могут обладать фокусирующим типом контроля (центрированность на нескольких, не обязательно значимых признаках ситуации) и ригидным типом управления когнитивными процессами (сложность смены модели при поступлении новой информации).

Наконец, на характер строения обобщений субъективного опыта может оказывать влияние преобладания у испытуемого практического или теоретического типов мышления. Эта сложная характеристика познавательных процессов, детерминированная личностно-мотивационными факторами (направленность на реализацию, преобразование или на понимание, объяснение действительности) и особенностями выполняемой деятельности, изучалась в ряде работ ярославских психологов. Выявлено, что практическое знание, в отличие от теоретического, обладает большей субъектной опосредованностью, предназначено для реализации, а не для трансляции, в силу чего оно контекстуально опосредовано, хуже вербализуется и осознается, детерминировано характером выполняемой деятельности, пригодно для функционирования в реальном времени, обладает более узким диапазоном применимости (Ю.К. Корнилов, Л.П. Урванцев, Е.В. Конева, Н.Н. Мехтиханова, А.В. Панкратов, А.А. Васищев и др., 2004). Данным характеристикам практически полностью соответствует выявленный нами ситуативный тип моделей, в то время как

модели универсальные в большей степени соотносятся с теоретическими обобщениями.

Полученные нами результаты не предполагают наличия у субъекта только одного типа ментальных моделей, существуют лишь тенденции к преобладанию того или иного типа. Очевидно, это связано с полидетерминированностью строения структур опыта: особенности организации и использования человеческого знания могут определяться наряду с фактором способностей и рядом иных факторов личностного, ситуативного и деятельностного плана. В частности, контекстом ситуации (содержательными компонентами контекста, количеством доступной информации, лимитом времени на принятие решения), субъективной оценкой ситуации (например, по параметрам сложности, типичности, значимости; эмоциональной погруженностью в ситуацию), степенью опытности (наличием опыта разрешения подобных ситуаций) и рядом других факторов. Таким образом, нам представляется существенным исследование влияния фактора способностей в контексте ряда других детерминант, определяющих строение и особенности функционирования субъективного опыта и выявление его роли и места в структуре этих факторов.

ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ КРЕАТИВНОСТИ ПРИ ИЗМЕНЕНИИ ПАРАМЕТРОВ «ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ»

А.Н. Воронин (Москва)

Существуют различные точки зрения на креативность и подходы в изучении творческих способностей, при этом разрозненность взглядов на природу и понимание креативности указывают как на отсутствие общей теории, так и на сложность данного феномена. Помимо «объективных» теорий, основанных на анализе тестовых данных, достаточно широкое распространение получили «субъективные» теории способностей, согласно которым человек и люди, входящие в его микросоциальное окружение, имеют определенное, иногда достаточно сложное, представление о способностях, своеобразную «ментальную модель», имплицитную теорию способностей. Группа и сам человек оценивают способности в терминах этой модели, влияя как на их проявление, так и на их развитие.

По мнению одного из лидеров направления, изучающего обыденные концепции интеллекта, Р. Стернберга, для психологов определенно должны быть интересны не только эксплицитные, но и имплицитные теории интеллекта, так как оценка и развитие интеллекта в реальном мире основываются скорее на имплицитных, а не на эксплицитных теориях. Многочисленные исследования, проведенные за последние 30 лет, свидетельствуют, что «имплицитная теория личности» (что также относится и к способностям) является не психологической метафорой, а реальностью, определяющей впечатления о другом человеке, субъективной оценкой его личностных качеств, определением чувств и поведения других людей.

Реконструировать субъективные представления об интеллекте, креативности и познавательных способностях позволяют психосемантические методы путем «реконструкции индивидуальной системы значений и смыслов, через призму которой происходит восприятие субъектом мира, других, самого себя». Основой реконструкции, в большинстве случаев, служит экспериментальная парадигма по построению семантических пространств Ч. Осгуда и теория личностных конструктов Дж. Келли.

Мы провели исследования по выявлению имплицитных теорий креативности у людей, находящихся в различных условиях социального окружения. В первом случае это были условия современной общеобразовательной школы. Во втором — социальная среда представителей современного шоу-бизнеса. Соответственно и выборки испытуемых в этих двух исследованиях различались.

В первом случае с помощью метода репертуарных решеток мы исследовали индивидуальные представления о творческих способностях у учителей 10-х классов и получили конструкты, которые отражают их представления о творческих способностях, и матрицы, в которых каждый ученик оценен по данным качествам. Оценки учителей сравнивались с данными тестирования познавательных способностей, что позволило сделать следующие выводы.

При попытке эксплицитировать представления учителей мы получили стандартные способы дифференцирования учеников (нравственные качества, мотивация к обучению, трудолюбие, прилежание) и стереотипные оценки их способностей. Несмотря на то, что учителя различают разные способности, оценка выраженности способностей у учеников оказалась фактически одномерной, и наиболее существенным, консолидирующим фактором для оценок каждого учителя в отдельности и для оценки каждого

ученика всеми учителями явилось эмоциональное отношение к ученику и его успеваемость. Креативность в представлении учителей оказалась связанной с негативными полюсами ценностных конструктов и соотносилась либо с негативным эмоциональным отношением, либо с девиантным поведением. Интеллектуальные способности оказались связанными с позитивными характеристиками. При этом имело место своеобразное замещение: когда учителя отмечали у учеников наличие природных талантов, способностей, нетрадиционность, творческий потенциал, фундаментальный подход к проблеме, целеустремленность, инициативу и разносторонность, они дифференцировали своих учеников по интеллекту, а не по креативности. Следует также сказать, что учителя хорошо дифференцировали те интеллектуальные способности, которые проявлялись и раскрывались при изучении их предмета, например, для информатики оказался важен математический интеллект, для литературы — понимание и анализ текста. При этом конструкты скорее отражали специфику учебного предмета, а не особенности интеллекта.

Во втором случае мы попытались выявить особенности структуры представлений о креативности у представителей творческих профессий (музыкантов-исполнителей, поэтов, композиторов и продюсеров), проведя психосемантическое исследование с использованием репертуарных решеток, аналогичное первому случаю.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что представление о креативности как самостоятельной характеристике у творческих людей в сознании не представлено. То, что называется креативностью, соотносится с определенными профессиональными характеристиками, имеющимися в данном профессиональном сообществе. Такими характеристиками можно считать: поэзию, индивидуальность (уникальность), профессионализм (работоспособность самого исполнителя), искренность (естественность), активность, честность, актуальность творчества во все времена, самовыражение, многогранность личности, развивающийся творческий человек, самостоятельность и внутреннюю силу. Как дополнительный фактор в описании структуры представлений о креативности можно указать «эмоциональность». У «нетворческих» испытуемых из контрольной группы понятие «талантливая личность» более размыто, а характеристики, на которые опираются «нетворческие» люди при оценке исполнителей, полностью основаны на эмоциональных факторах и на внешней

активности объекта. При этом «креативность» наиболее близко соотносится с характеристикой «активный».

Таким образом, можно сказать, что имплицитные теории креативности в первую очередь касаются особенностей привычной, в первом случае — учебной, во втором — профессиональной деятельности. Креативность как термин известна многим, но в первом случае она оказывается связанной с девиантным поведением и является скорее негативной характеристикой, во втором положительно эмоционально окрашена и позитивна. Лексически связанные с креативностью конструкты в первом случае характеризуют интеллект, во втором — особенности профессиональной деятельности.

Можно предположить, что в выявленных имплицитных теориях зафиксированы два существенных аспекта креативности: деструктивный, связанный с «разрушением» существующих стереотипов, и созидательный, связанный с получением чего-либо нового, если этого требует профессиональная деятельность. Важно и другое, то, что термин «креативность» и/или «творчество» почти всегда используется в иносказательном или неадекватном смысле, не связанном с творческими или креативными проявлениями. Можно сказать, что креативность, или творчество как реальные конструкты не представлены в сознании, однако их отдельные аспекты содержательно представлены. То, как они представлены, становится понятно, если взглянуть на данную проблему шире, включив в круг рассмотрения ситуацию, в которой человеку приходится выносить суждение о наличии и степени проявления креативности в той или иной ситуации.

В упрощенном виде многообразие ситуаций, требующих проявления интеллекта и креативности, можно представить в пространстве координат «изменчивость–стабильность», «гомогенность–неоднородность». Ситуация традиционного школьного обучения при таком рассмотрении будет характеризоваться стабильностью и гомогенностью. В этих условиях возможно только одно проявление креативности — нарушение или преодоление устоявшихся стереотипов. Именно это зафиксировали учителя школ у своих учеников при попытках описания их творческой деятельности, что нашло свое выражение в оценке поведения таких учеников, как девиантных. Представители «творческой интеллигенции» находятся в условиях неоднородной и изменчивой среды. В этих условиях требование вести себя нормативно и стереотипно является неадекватным, и ситуация требует скорее обратного.

В таких условиях креативность проявляется не в преодолении стереотипов, а в создании чего-либо нового, оригинального и уникального, что и нашло свое отражение в имплицитных представлениях этих людей, хотя и в скрытом виде, в виде конструктов, отражающих аспекты профессиональной деятельности творческих работников. Можно допустить, что многообразные и иногда противоречивые данные о проявлении различных компонентов креативности объясняются влиянием ситуации, в которой проводится тестирование креативности, так и исследование представлений различных групп людей, складывающиеся в имплицитные теории, обобщение которых возможно путем введения дополнительного измерения, которым в нашем случае, является ситуация микросоциального окружения как частное проявление «окружающей среды».

ДЕСКРИПТОРЫ КОГНИТИВНОГО РЕСУРСА И ПРОДУКТИВНОСТЬ РЕШЕНИЯ ТЕСТОВЫХ И МАЛЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Н.Б. Горюнова (Москва)

В проблематику психологии познавательных способностей был введен новый конструкт «когнитивный ресурс», который мы определяем (и это остается рабочим определением) как «мощность множества связанных когнитивных элементов, которое субъект активно использует для создания ментальной модели задачи в процессе ее решения». Мощность множества — это обобщение понятия «число элементов» (т.е. количество элементов), введено основателем теории множеств Кантором. Когнитивный элемент — целостная единица информации (в нашем исследовании это признак).

В понимании когнитивного ресурса (КР) мы исходили из теоретического предположения В.Н. Дружинина, что общий интеллект есть «ресурс», определяющий диапазон интеллектуальной продуктивности. Иными словами, в структуре познавательных способностей можно выделить общий фактор, проявляющийся в разных показателях протекания когнитивных процессов. Этот общий фактор, вслед за Дружининым, мы называем «когнитивным ресурсом» (КР), который лежит в основе интеллектуальной продуктивности.

Всякий раз, когда речь идет о сенсорно-перцептивных или когнитивных процессах, формировании навыков и знаний, о лично-

сти, об индивиде как члене малой или большой группы и т.д., мы имеем дело со сложной динамической системой, которая постоянно эволюционирует. Система, ответственная за отражение взаимодействия индивида со средой и регуляцию его поведения, постоянно порождает и поддерживает существование некоторой реальности, которую принято называть психикой. Часть психики, переживаемая актуально «здесь и теперь», отражает субъективную реальность. Нас же интересует не вся субъективная реальность, а только та ее часть, которая сопряжена с интеллектуальной деятельностью.

Опираясь на данные теоретические построения, можно предположить, что одной из функций когнитивной системы является порождение и поддержание в активном состоянии той части «субъективной реальности», которая представлена в ментальном плане в виде модели, отражающей проблемную ситуацию.

Когнитивные психологи сводят проблему индивидуальных различий в интеллектуальной продуктивности к изучению особенностей ментальных структур, обеспечивающих когнитивные процессы. В рамках когнитивной парадигмы особый акцент делается на изучение роли «ментальной репрезентации» задачи. Процесс решения задачи предполагает создание модели проблемной ситуации и оперирование этой моделью (поиск в проблемном пространстве). Модель строится из структурных элементов (схем знания), зафиксированных в долговременной памяти.

Процесс решения сопряжен с необходимостью выделения формальной структуры задачи (элементов и их отношений) из семантического контекста. Этап реконструкции модели задачи в ментальном плане задает направление поиска в проблемном пространстве. Установление отношений между элементами проблемной ситуации позволяет индивиду выбрать определенный ход решения.

Мы предполагаем, что интеллектуальная продуктивность индивида зависит от определенных свойств когнитивной системы, в частности одновременной актуализации множества ее элементов, что обеспечивает создание модели задачи в мысленном плане.

Представление о КР как количественной характеристике когнитивной системы позволяет в ином контексте рассматривать проблему соотношения скорости переработки информации и когнитивной дифференцированности, поставленную Г. Айзенком. Наши рассуждения основаны на гипотезе о том, что множество когнитивных элементов, одновременно актуализирующееся при

построении модели задачи в ментальном плане, определяет успешность ее решения. Если для выполнения задания требуется множество элементов, значительно превышающее индивидуальный КР, испытуемый не сможет реконструировать адекватную модель ситуации и, следовательно, решить задачу без привлечения дополнительных стратегий. Если индивидуальный КР превосходит ресурс, необходимый для решения задачи, у индивида остается «свободный» резерв когнитивных элементов, который может быть использован для выполнения параллельного задания, привлечения дополнительной информации (включение задачи в новый контекст) и т.д.

Согласно В.Н. Дружинину, скоростные характеристики являются производными от мощности КР. При ограниченной мощности симультанно актуализируется множество когнитивных элементов, которое является недостаточным для реконструкции адекватной модели задачи, вследствие чего возникают ошибки. Дополнительное время может помочь некоторым испытуемым переструктурировать условия задачи путем использования разных стратегий (разбиения основной задачи на подзадачи и т.д.). Как правило, это связывается с актуализацией механизмов, регулирующих интеллектуальную деятельность. Поэтому, если регуляторные механизмы не сформированы, то увеличение времени не повлияет на решение задачи.

Мы предположили, что существует набор дескрипторов, с помощью которых может быть описан КР. Согласно сформулированной гипотезе в качестве дескрипторов выступают: иконическая память, время реакции (ВР) выбора, мерность когнитивного пространства. В свою очередь, дескрипторы КР связаны с успешностью решения тестовых и малых творческих задач, а также с академической успеваемостью.

Показатель мерности пространства оценивался с помощью процедуры сравнения пар бессмысленных слогов. Оперативная память и ВР выбора измерялись с помощью компьютерной методики, разработанной и апробированной А.Н. Лебедевым. Для оценки интеллектуальной продуктивности мы использовали тест Равена, методику «Описание признаков понятий», набор задач из теста интеллекта Кеттелла, малые творческие задачи. Академическая успеваемость рассматривалась как показатель реальных достижений участников исследования.

Одна из задач исследования заключалась в установлении соотношения между дескрипторами КР и успешностью решения

тестовых задач и задач-головоломок (которые относят к «малым творческим задачам»). Анализ протоколов решения задач-головоломок позволил выявить соответствие ментальной модели задачи ее формальной структуре.

Положительная связь между показателем иконической памяти для алфавита из двух цифр и успешностью выполнения отдельного тестового задания косвенно подтверждает предположение о том, что симультанное оперирование множеством признаков, адекватных заданным условиям, определяет успешность выполнения тестовых задач в условиях ограниченного времени. Испытуемые с невысоким показателем ВР выбора, как правило, успешно выполняли задание за основное время. Для тех же, кто решал задание за дополнительное время либо не решал его, оказалось характерным и большее ВР выбора.

Иными словами, группы решившие тестовое задание за основное и дополнительное время и не решившие, достоверно различаются в успешности выполнения простых когнитивных задач, что проявляется в показателях иконической памяти и ВР выбора. Представление о том, что реконструкция модели задачи в мысленном плане требует одновременной актуализации множества элементов когнитивной системы, позволяет предположить, что испытуемые, выполняющие задание за основное время, отличаются от тех, кому необходимо дополнительное время, мощностью КР.

Решение задач-головоломок сопряжено у испытуемых с трудностями формализации условий задачи. За время, отведенное на решение, только часть испытуемых справилась с задачей. У решающих задачу испытуемых возникает неадекватное ограничение зоны поиска. Элементы ситуации, объективно необходимые для решения, остаются вне зоны поиска (не анализируются). Если предположить, что ограничение / расширение зоны поиска в процессе решения «малых творческих задач» каким-то образом связано с особенностями структурной организации когнитивной системы, то метафора «когнитивного ресурса» позволяет объяснить некоторые основания данного феномена. Индивидуальный КР может быть использован для «расширения зоны поиска» признаков, соответствующих заданным условиям, в случае если сформированы механизмы регуляции интеллектуальной деятельности. Однако стратегия расширения зоны поиска не всегда бывает эффективной, в частности, привлечение дополнительной нерелевантной информации снижает вероятность верного решения. Если индивидуальный КР достаточен для построения адекватной

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ И «ВАРИАНТЫ ЖИЗНИ»¹

В.В. Знаков (Москва)

модели задачи, нет необходимости использовать подобные стратегии.

Отличие по показателям иконической памяти и ВР выбора между группами испытуемых, успешно решивших задачи-головоломки и не решивших, позволяет нам уже более уверенно высказать гипотезу о наличии фактора (или некой общей характеристики когнитивной системы), влияющего на успешность выполнения разного типа задач (как тестовых, так и малых творческих задач).

В заключение можно сделать следующие выводы:

1. Существует общий фактор познавательных способностей — когнитивный ресурс (КР), — определяющий диапазон интеллектуальной продуктивности. КР описывается набором дескрипторов, в характеристиках которых проявляются особенности организации когнитивной сферы и формы актуализации когнитивных элементов при конструировании модели задачи в мысленном плане.
2. КР определяет «внутренние условия» успешного решения когнитивных задач разного типа — «схватывание» множества элементов (признаков) задачи, удержание их в фокусе внимания и оперирование ими, которые обеспечивают создание адекватной ментальной модели задачи.
3. Выделенные дескрипторы КР (показатели иконической памяти, ВР выбора) положительно связаны с успешностью решения тестовых задач и академической успеваемостью по предметам физико-математического цикла и отрицательно — с успешностью решения малых творческих задач. В силу того, что академическая успеваемость является многокомпонентным образованием, включающим когнитивные, мотивационные и личностные аспекты, связь между дескрипторами КР и реальными академическими достижениями является опосредованной другими переменными, которые не изучались в рамках данной работы. Операциональные дескрипторы КР оказались связаны с успешностью решения лишь небольшой части тестовых задач (среднего уровня трудности) в фиксированные интервалы времени, из числа предлагаемых испытуемым. Иными словами, группы испытуемых, решившие тестовое задание в разные временные интервалы (за основное или дополнительное время), характеризуются разной выраженностью показателей КР.

В.Н. Дружинин, внесший существенный вклад в когнитивный анализ психологии способностей, в последние годы жизни всерьез интересовался экзистенциальными феноменами, изучением конкретных ситуаций человеческого бытия. Как крупный ученый, он отчетливо понимал ограниченность только когнитивных способов изучения психических явлений и необходимость дополнения их анализа экзистенциальными методами.

Такая научная позиция соответствует методологии современной науки. Как следует из работ В.С. Степина, в двадцатом веке психология, как и другие научные дисциплины, эволюционировала от классической парадигмы к неклассической, а затем к постнеклассической (Степин, 2000). Психология человеческого бытия представляет собой то направление развития, ту сторону психологии субъекта (Брушлинский, 2003), которая возникла с появлением постнеклассической парадигмы.

Перечислю характерные особенности психологии человеческого бытия, которые, по моему мнению, сегодня позволяют назвать ее новой областью психологической науки.

1. Теоретические основания. В психологии человеческого бытия одновременно реализуются, дополняя и обогащая друг друга, когнитивная и экзистенциальная исследовательские парадигмы. Это проявляется в том, что одни и те же жизненно важные для человека экзистенциальные проблемы могут изучаться под разными углами зрения. Когнитивный план изучения психической реальности характеризуется акцентом на *познании* и *поведении* человека, стремлением ученых выявить общие закономерности психического развития, их интересом скорее к фактам и правилам, чем к исключениям. Когнитивные исследования в основном имеют отражательно-познавательную направленность, т.е. ориентированы на изучение того, как субъект отражает и познает окружающую действительность и свой внутренний мир.

В экзистенциальной плоскости анализа психической реальности акцент делается на отличные от когнитивных проявления психической активности субъекта. Это, прежде всего, *созерцание*

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект 04-06-00006а).

и переживание. Известно, что человеческое бытие не исчерпывается познавательным отношением к миру. Применительно к переживанию неуместно говорить об отражении, о данности в переживании предметного мира. Переживания страдания, восторга, любви, приобретая в сознании субъекта оценочный ценностный характер, становятся воплощением экзистенциальной наполненности человеческого бытия. Они предотвращают человека от так называемого «экзистенциального вакуума», ощущения пустоты и бессмысленности жизни.

В этом контексте попытки объяснения психологом предмета исследования направлены главным образом на анализ вариантов *порождения опыта*, имеющего смысл для субъекта. Ориентированные на экзистенциальный анализ психологи предпочитают специфические детали обобщенным признакам, а индивидуальные, например характерологические, отличия людей — их сходству и подобию. Исследования направлены не столько на поиск фактов, событий, явлений, сколько на то, какой *смысл* они имеют для субъекта.

2. Предмет психологии человеческого бытия. Основной акцент в этой области психологического познания делается на анализе *ценностных, аксиологических* аспектов бытия человека. В мире человека объективно истинные описания и объяснения обязательно включают в себя аксиологические факторы: соотношение получаемых знаний о мире не только со средствами познавательной деятельности, но и с ценностно-окрашенными представлениями субъекта о *должном*. Психология человеческого бытия стала новым шагом в направлении расширения ценностно-смысловых контекстов, в которые включались классические проблемы так называемой вершинной психологии: смысла жизни, свободы, духовности. Вместе с тем она изучает и классические экзистенциальные проблемы: одиночества, осмысленности или абсурдности бытия, отношения субъекта к жизни и смерти, т.е. «как человеческая судьба зависит от отношения человека к жизни и смерти» (Дружинин, 2000).

3. Единицы анализа психического, их интегративный характер. В рамках этой парадигмы психологами признается безусловная необходимость приоритетного изучения не отдельных составляющих психики (памяти, мышления, эмоций и т.п.), а целостных единиц. Такими единицами являются *события, ситуации*. Я имею в виду такие ситуации, в которые субъект попадает при взаимодействии с другими людьми и которые отражаются в его внутреннем мире.

Рассматривая жизнь человека как череду событий и ситуаций, психология человеческого бытия расширительно трактует *деятельностные* основания детерминации психики. Как известно, любая деятельность имеет вполне конкретные пространственно-временные рамки. Вследствие этого деятельность, направленная на достижение конкретной цели в определенный момент времени, имеет для психологического анализа человеческого бытия более частное значение, чем *дело* или *призвание*, которому человек служит и считает смыслом своей жизни. Дело становится ценностно-целевым фактором, не только устремляющим жизнь субъекта в будущее, но и формирующим способ видения мира, понимания окружающей действительности. Следовательно, целостная жизнь субъекта полнее и адекватнее описывается понятием «дело», чем категорией «деятельность».

4. Методы познания психической реальности. Когнитивные психологи ищут, прежде всего, новое знание. Например, изучая мышление субъекта, они много *знают* об этом психологическом феномене. Задача ученого, изучающего субъект с позиций психологии человеческого бытия и учитывающего не только когнитивные, но и экзистенциальные компоненты психики, заключается главным образом в *постижении*. Работая на экзистенциальном, онтологическом уровне, он стремится постигнуть механизмы и феноменологию психологии человека. Постигание включает в себя не только безличное знание об объекте, но и ценностно-смысловое понимание, соотношенное с личностным знанием познающего субъекта.

Когнитивного психолога, получающего в эксперименте новое знание о психике, прежде всего, интересует вопрос: «Истинно ли оно?» Ученого, находящегося на позиции психологии человеческого бытия, больше занимает ответ на другой вопрос: «Какой смысл это знание имеет для субъекта?» Это не значит, что для него не существенна проблема истинности, просто анализ ценностно-смысловой стороны знания является для него приоритетным.

Различие в углах зрения психологов на то, что является наиболее важным для ученого, изучающего психику субъекта, сказывается на неодинаковости целей постановки вопросов и ожиданий, связанных с ответами. Когнитивные психологи ставят вопросы и формулируют гипотезы для того, чтобы, узнав ответы, получить новые знания.

С экзистенциальной точки зрения очень часто оказывается, что вопросы нужно задавать вовсе не для того, чтобы получить на них

однозначные ответы. Задача психолога — показать, что одновременно в психической реальности человека существует бесконечное множество различных состояний, событий, ситуаций. Вопросы нужны для более отчетливого осознания тех значимых для субъекта ценностно-смысловых контекстов, в которые он может оказаться включенным и которые впоследствии могут существенно повлиять на его жизнь. Иначе говоря, речь идет об осознании возможности реализации разнообразных жизненных сценариев, которые В.Н. Дружинин называл «вариантами жизни» — жизнь как предисловие, жизнь как творчество, жизнь как достижение и др. (Дружинин, 2000).

5. Диалогическая направленность психологического анализа. Подчеркивается, что взаимодействие людей является не только частью картины внутреннего мира субъекта, но и неотъемлемой составляющей человеческого бытия. Психология человеческого бытия исходно направлена на анализ существования субъекта в мире с позиции «Я и другой человек». Подлинное существование субъекта как сознательного человеческого существа обязательно предполагает выход за собственные пределы, умение отнестись к себе со стороны той реальности, которую он осознает. Иначе говоря — умение взглянуть на себя глазами других людей, с которыми субъект вступает во внешние и внутренние диалоги. Взаимодействие субъектов-участников диалога (одновременно являющееся их взаимоизменением) всегда основано на понимании как результате коммуникации. Именно поэтому проблема понимания оказывается центральной для психологии человеческого бытия.

6. Рефлексия типов рациональности. Современное постнеклассическое понимание характеризуется ростом рефлексии ценностных и смысловых аспектов мира человека. Познающий субъект не дистанцирован от изучаемого мира, а находится внутри него, погружен в природную и социальную действительность. Мир оказывается таким, каким субъект его видит, какие методы познания он применяет, какие вопросы ставит. Постнеклассическая психология человеческого бытия включает не только новые способы осмысления мира, но и рефлексии над основаниями рациональных типов познания. Как отмечает В.А. Лекторский, сегодня сама рациональность начинает пониматься по-другому. Только в простейших случаях рациональные рассуждения можно свести к действиям по фиксированным правилам, следование которым приводит к заранее намеченной цели. В более широком

и глубоком смысле рациональность предполагает пересмотр, изменение и развитие самих правил (Лекторский, 2001).

С позиций психологии человеческого бытия, одну из главных причин переосмысления рациональных типов познания следует искать в неразрывной связи понимания субъектом мира и его самопонимания. Известно, что любое понимание всегда включает в себя самопонимание. Самопонимание дает человеку возможность обратиться к своим истокам, ответить на вопросы о том, какой он и что с ним происходит. Вместе с тем углубление в себя одновременно означает постепенное удаление от ясных и логичных схем рассуждений. В результате порождаются новые типы рациональных рассуждений, парадоксальным образом включающие в себя иррациональные и бессознательные компоненты.

Исследования показывают, что самопонимание является одновременно и целостным, интегративным, и неоднородным, многомерным психологическим феноменом. Пытаясь его описать и определить, психологи обычно обращают наиболее пристальное внимание на разные стороны самопонимания — либо когнитивную, познавательную, либо экзистенциальную, бытийную.

Когнитивная составляющая самопонимания представлена прежде всего способностью и склонностью субъекта к рефлексии, сознательному самоанализу. Однако современный психолог не может удовлетвориться изучением только этой составляющей анализируемого феномена, потому что большие и подлинно экзистенциальные решения в жизни человека, как правило, не рефлексированы и тем самым не осознаны. Как говорил Франкл, рефлексия ослепляет понимающего себя субъекта: любой самоанализ, пытающийся осознать процесс смыслообразования в его зарождении, источнике, обречен на неудачу (Франкл, 1990). Главная причина заключается в сознательном характере рефлексивных процессов и принципиальной невозможности интроспекции потребностно-мотивационных механизмов смыслообразования, а также анализа взаимодействия вершин самосознания понимающего себя субъекта и глубинных слоев его психики (личностного бессознательного и архетипов коллективного бессознательного).

Экзистенциальная составляющая самопонимания воплощается не столько в научно достоверных знаниях и познавательной деятельности, сколько в смыслах и приобщении к разнообразным ценностям. Например, согласно К. Роджерсу, подлинное знание себя не может быть рациональным: оно спонтанно, эмоционально насыщено и непосредственно переживаемо. В формировании

как самопонимания, так и понимания субъектом других людей существенную роль играют нерациональные составляющие психологии человеческого бытия, включающие установки, мнения, эмоциональные отношения, невербализованные операциональные смыслы.

Другую линию исследования соотношения рационального и нерационального в рассуждениях человека о жизни предлагает В.Н. Дружинин. Эта линия состоит не столько в «вертикальной» плоскости анализа (сознание-бессознательное), сколько в «горизонтальной» — отношения субъекта с миром. Например, один жизненный сценарий («жизнь по правилам») заключается в рефлексии тех преимуществ, экономии напрасных усилий и негативных эмоций, которые возникают в результате создания и принятия определенных правил поведения, от которых человек старается не отклоняться. Другой, в значительной степени противоречащий первому («жизнь начинается завтра»), строится на субъективной модели мира. Согласно ей, несовершенная здесь и сейчас жизнь рассматривается только как подготовка к «настоящей» жизни, в которой будет много хорошего.

В заключение можно сказать, что выделенный В.Н. Дружининым почти десяток сценариев представляет собой не только продуктивную попытку научного анализа соотношения внешних и внутренних детерминант формирования возможных линий жизни человека. В сущности, в них выражаются неодинаковые типы рациональных рассуждений. Осмыслить их психологические основания — важная задача для современных психологов.

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ

А.В. Карпов (Ярославль)

Проблема общих способностей, так же как и проблема способностей в целом, является, как известно, не только одной из фундаментальных, но и одной из наиболее сложных психологических проблем. Проявления этой сложности многообразны; они дают о себе знать не только при попытках выявления механизмов и закономерностей организации и функционирования общих способностей (что естественно и вполне объяснимо), но даже тогда, ког-

да речь идет «просто» об определении их состава, «перечня». В настоящее время существует ряд подходов к решению данной проблемы. Одним из наиболее перспективных среди них представляется, на наш взгляд, подход, разработанный В.Н. Дружининым. Он выделяет три блока переработки информации — блоки приема, собственно переработки и применения информации. Соответственно трем указанным блокам дифференцируются три общие способности — обучаемость, интеллект, креативность.

Данный подход представляется нам достаточно оправданным и вполне конструктивным. Он соответствует «духу» наиболее адекватной из существующих — функционально-генетической парадигмы изучения способностей (хотя, конечно, речь в нем идет о своего рода *макрофункциях* психики — функциях приема, переработки и использования информации). Вместе с тем, как и любой — действительно конструктивный, «открытый для развития» — подход, он не только допускает, но и требует именно этого — своего развития. И в этом плане, опираясь на результаты выполненных нами в течение ряда лет исследований, мы считаем возможным высказать следующие соображения. Указанная выше «трехкомпонентная» структура общих способностей не может рассматриваться, с нашей точки зрения, как полная и завершенная, поскольку она не учитывает такой важный и специфический компонент, каковым являются механизмы рефлексивной регуляции переработки информации. Представляется достаточно очевидным, что общая структура психики — именно как общая — в принципе не может быть раскрыта с необходимой полнотой без учета важнейшего и, по-видимому, иерархически высшего — рефлексивного уровня ее организации. В связи с этим логично допустить, что рефлексивность либо имеет статус общей способности, ортогональной по отношению ко всем иным общим способностям — интеллекту, креативности и обучаемости, либо может выступать в функции общей способности. Иными словами, можно обоснованно предполагать наличие у рефлексивности статуса общей способности, определяющей эффективность метакогнитивной регуляции функционирования психики. Верификация этого предположения позволила установить следующие основные факты.

1. Рефлексивность как интегральное метакогнитивное свойство, равно как и любая иная способность, не только имеет *индивидуальную меру* выраженности, варьирующую в очень широком диапазоне, но и может быть психометрически

определена посредством специально разработанной нами в этих целях психодиагностической методики.

2. Доминирующим типом отношений рефлексивности как общей способности с иными общими способностями (интеллектом, креативностью, обучаемостью) являются отношения *ортогональности*. Другими словами, хотя между ними, естественно, существует развернутая система сложнейших взаимодетерминационных и взаимообуславливающих связей, по своим итоговым — результативным параметрам они не обнаруживают статистически значимых соответствий.
3. Вместе с тем, как показывают результаты факторного анализа «расширенного» состава общих способностей (т. е. состава, включающего не только три «традиционные» общие способности, но и рефлексивность), все они в своей совокупности образуют *целостную* структуру, характеризующуюся свойствами *супераддитивности* по отношению к их рядоположенной сумме и лежащую в основе когнитивной подсистемы психики в целом.
4. При этом в структуре общих способностей отчетливо дифференцируются два фактора «второго порядка», обозначенных нами как «*дидактический*» (он включает в себя основные параметры интеллекта и обучаемости) и «*трансцендентный*» (он включает основные параметры креативности и рефлексивности).
5. Как и три другие общие способности, рефлексивность имеет такую важнейшую характеристику, как порог. Как известно, «теория порога интеллекта» для профессиональной деятельности была предложена Д. Перкинсом. Понятие порога способностей разрабатывалось и В.Н. Дружининым. Так, он разработал «модель интеллектуального диапазона», согласно которой верхняя граница когнитивной продуктивности личности задается индивидуальным уровнем интеллекта, а предельный уровень достижений является линейной функцией от интеллекта. Нижнюю границу индивидуальных достижений в деятельности определяет «интеллектуальный порог». Если интеллект индивида ниже определенного значения, он не может проявить минимально необходимую продуктивность реализации деятельности. Анализ рефлексивности в рамках «пороговой теории» показывает, однако, что помимо характерного для всех общих способностей «нижнего порога», за пределами которого речь идет о психической

дезадаптации, для нее характерно наличие и, так сказать, «верхнего порога», за пределами которого эффективность деятельности либо выходит на стабильный (не повышающийся далее) уровень, либо начинает снижаться. Данная закономерность особенно ярко проявляется в деятельности «субъект-субъектного» типа, для которых рефлексивность выступает фактически как профессионально-важное качество. В результате проведенных нами исследований было установлено, что максимальный уровень достижений в такого рода деятельности (в частности, в управленческой) имеет место при значениях рефлексивности в 6–7 стенов. При заниженном уровне рефлексивности чаще имеет место невысокая продуктивность деятельности и личностный инфантилизм. При завышенных значениях рефлексивности заметную контрпродуктивную роль начинают играть коммуникативные затруднения и, как следствие, имеет место снижение параметров продуктивности деятельности.

6. Таким образом, по отношению к рефлексивности как общей способности можно (и нужно) говорить как о способности несколько иного типа, нежели это принято традиционно. Ее уровень связан фактически с любым показателем (либо «внешним», либо «внутренним») продуктивности той системы, которую она сама характеризует не отношением *максимума* («чем больше, тем лучше»), а отношением *оптимума*. Данный вывод систематически подтверждается экспериментальными и эмпирическими результатами. Например, нами установлено, что зависимость эффективности управленческой деятельности от рефлексивности как ее важнейшего профессионально-важного качества подчиняется инвертированной U-зависимости, т. е. принадлежит к зависимости именно типа оптимума.
7. На наш взгляд, определенный интерес представляет и попытка общетеоретического осмысления полученной зависимости «типа оптимума». Скорее всего, рефлексивность как общая способность связана с параметрами продуктивности именно этой зависимостью по следующей основной, хотя, конечно, не единственной, причине. В структурно-функциональной организации психики можно условно дифференцировать две системы механизмов, процессов и закономерностей (повторяем – именно условно). Психика как объективно существующая система функционирует, во-первых, «сама

по себе», по присущим ей — именно объективным — закономерностям и механизмам. Вместе с тем, на определенном этапе ее развития (и в филогенетическом, и онтогенетическом планах) появляется специфический «контур», специфическая система закономерностей и механизмов ее дополнительной организации — произвольной, осознаваемой, рефлексивной — т. е. субъектной (а потому во многом и субъективной). Чрезмерно слабая ее представленность, метафорически выражаясь, «не в состоянии действительно и эффективно помочь психике». Однако и чрезмерная ее развитость также оказывается контрпродуктивной, поскольку начинает как бы «вытеснять» и подменять собой механизмы, процессы и закономерности первой, т.е. объективной системы. И лишь на «среднем», т. е. оптимальном уровне развития рефлексивности между двумя этими системами устанавливаются отношения взаимодополнительности и, следовательно, супераддитивности, синергетичности, что и проявляется в зависимости «типа оптимума».

ПРАКТИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ КОГНИТИВНОГО ОПЫТА

С.Ю. Коровкин (Ярославль)

Когнитивные теории интеллекта подразумевают, по меньшей мере, две его основных составляющие. Ж. Пиаже уделил огромное внимание первой из них — операциям, однако недостаток в изучении второй составляющей — когнитивного опыта проявился в широком спектре последующих работ когнитивистов. Компенсируя этот недостаток, Дж. Брунер выделил двигательную, образную и языковую формы репрезентации знания в когнитивном опыте. Относительная легкость изучения когнитивного опыта обусловила интерес когнитивистов к нему. В основном, эти работы посвящены главному вопросу — как структурируется знание в когнитивном опыте.

В отечественной психологии проблема практического интеллекта решалась в контексте психологии мышления. По мнению Б.М. Теплова, несомненным является единство интеллекта, но

существуют различные формы одного интеллекта, «вплетенные» в различные формы деятельности. Понятие мышления предполагает направленность его на что-либо, эта идея была сформулирована еще в гуссерлианском понятии интенции, т. е. направленности сознания и мышления на что-либо. Мышление никогда не бывает само по себе, мышление — это всегда процесс, направленный на что-либо, более того — процесс для чего-либо. Таким образом, мышление — процесс, возникающий для решения задачи, в то время как под интеллектом понимается способность человека как черта или характеристика, тем более, что когнитивный опыт человека как составляющая интеллекта подразумевает постоянство и стабильность во времени.

Несомненная близость мышления и интеллекта позволяет предполагать, что переплетение явлений, описываемых этими терминами, оказывает влияние на каждое из них. Мышление как процесс мышления о чем-либо и для чего-либо отражается на особенностях структурирования опыта. Функциональная природа мышления как процесса отражается в функциональности интеллекта и опыта. Таким образом, для изучения интеллекта необходимо изучить функциональную сторону опыта, в качестве которой могут выступить функциональные обобщения.

Функциональные обобщения — это довольно распространенное явление в обыденной практике. Суть его заключается в том, что в качестве основания для обобщения или классификации берется функция предметов. Несмотря на то, что это явление очень распространено, в теоретическом плане ему уделяется очень мало внимания. Наша задача — не просто проанализировать функциональные обобщения в качестве одной из разновидностей снижения уровня обобщения, а главным образом — проследить место функциональных обобщений в онто- и антропогенезе человека.

На роль функциональности в мышлении указывали еще такие классики, как К. Дункер, в центре рассуждений которого находилось понятие функционального значения и решения, а также Дж. Брунер, обративший внимание на роль функциональных обобщений в развитии мышления. Однако, несмотря на такую мощную проработку этой проблемы, вопрос о происхождении мышления из практической деятельности остается нераскрытым. Интересным представляется подход А. Валлона, который предлагал переход «от действия к мысли» через подражание. Во всяком случае, и восприятие (у Брунера), и действие (у Валлона) как источники

мышления тесно связаны в сложнейшем явлении — деятельности, и их взаимодействие носит функциональный характер.

В исследованиях первобытного, так называемого мифологического мышления очень часто можно обнаружить функциональный характер мышления. Л. Леви-Брюль, например, приводил данные о южноамериканском племени гуичолов, надевающих перья орла, чтобы приобщиться к зоркости, прозорливости, мудрости этой птицы. Мы видим здесь практический, функциональный характер убеждения: чтобы стать зоркими, мудрыми и прозорливыми, нужно использовать перья. В такой формулировке данное явление напоминает множество современных убеждений, таких, как скрестить пальцы «на удачу» и т.п., которые не только не исчезают из языка, но и дополняются новыми наивными верованиями. Их функционализм заключается в схемах: «сделай — получишь желаемое» и «не делай — не получишь нежелаемое». Под последнюю схему попадает популярное убеждение про черную кошку.

В работах К. Леви-Строса мы находим и другие проявления функционализма в «первобытном» мышлении — а именно в обобщениях. Леви-Строс приводит пример бинарных оппозиций в классификации живых существ племени навахо. Они разделяют живых существ на тех, кто имеет речь (люди), и тех, кто ее не имеет (животные). Животных навахо делят на «бегающих, летающих, ползающих» либо, по другим основаниям, на «путешественников по воде или земле», а также на «дневных и ночных» путешественников. Подобные классификации не являются строго логическими, однако они не лишены смысла. В качестве основания, на наш взгляд, здесь используется функция объекта (в данном случае живого существа), причем функция объекта самого по себе (т. е. его функционирование), а не функция объекта для нас (его инструментальность).

Разнообразие всевозможных функциональных обобщений указывает нам на то, что функциональные обобщения — не однородная масса схожих между собой обобщений. С легкостью можно обнаружить громадную разницу между различными функциональными обобщениями. Так, например, объединение в одну группу инструментов, выполняющих одну функцию (например, пила, нож и топор — «для обработки дерева») удивительно не похоже на обобщение других предметов (например, лошадь, поезд, паровоз и телега — «для перевозки грузов»). Если первое обобщение патопсихологи в методике классификации, по А.Н. Леонтьеву,

сочли бы верным, то последнее — неверным, несмотря на то, что обобщение произведено, по большому счету, по одному основанию — функции данных предметов. Вероятнее всего, функциональные обобщения проходят довольно-таки длинный путь развития, в результате которого, согласно нашей гипотезе, должны появиться логические обобщения.

Таким образом, на наш взгляд, переход от ситуативных к логическим обобщениям следует искать в функциональности обобщений. Не все ситуативные обобщения функциональны. Такое ситуативное обобщение как «лошадь — всадник» очень сложно свести просто к функциональной зависимости, однако большая группа ситуативных обобщений функциональна. Логические обобщения, со своей стороны, также часто носят функциональный характер, не являясь при этом строго логическими. Такими обобщениями, например, являются обобщения инструментов.

Весьма показательно, на наш взгляд, для изучения структурирования опыта с его функциональной стороны изучение человеком структурирования (наведения порядка) инструментов в процессе их накопления. Изучение этого процесса позволяет выявить интересные особенности обобщений, а также стадии развития этих обобщений.

В процессе первоначального накопления набор инструментов представляет собой *бриколаж*, т. е. набор разнообразных инструментов, материалов, сырья, всего того, что, в принципе, сможет пригодиться в будущем (термин введен К. Леви-Стросом). Однако по мере накопления материалов и инструментов рано или поздно их приходится приводить в порядок, и они группируются в *ситуативные обобщения*. В одну группу попадают материал и инструменты, применяющиеся для обработки этого материала, использующиеся в одной ситуации. Примерами таких ситуативных обобщений будут — «нож, пила, топор и дерево».

Наступает момент, когда в обобщениях, связанных одной ситуацией и функциональным взаимодействием единиц обобщения, происходит разделение инструмента и материала. *Ситуативно-инструментальными обобщениями* назовем те обобщения инструментов, в которых ярко выступает ситуативный принцип их обобщения. Из ситуативных обобщений исчезает материал, который необходимо обрабатывать данными инструментами. Но, несмотря на ситуативный характер обобщений, они существенно отличаются этим от предыдущей стадии.

СУБЪЕКТНЫЙ ОПЫТ КАК ОСНОВА ЖИЗНЕННЫХ СЦЕНАРИЕВ ЛИЧНОСТИ

Н.Г. Косолапова (Иркутск)

При избытке ситуаций и инструментов становится невыгодно использовать в качестве основания для обобщения ситуацию. Начинают группироваться предметы, выполняющие сходные задачи в различных ситуациях. К *инструментально-логическим обобщениям* отнесем обобщения инструментов, таких, как «гаечные ключи». Однако обобщения инструментов почти никогда не становятся истинно логическими, в категорию «гаечных ключей» будут входить ключи разных размеров, разных форм и материалов, а главное — различных принципов организации и функционирования. Логика обобщения инструментов остается функциональной.

Переход от логико-инструментальных обобщений к чисто логическим тоже довольно сложен. Сущность этого перехода заключается в том, что если прежде обобщаемые инструменты выполняли функцию, значимую для самого деятеля, то позже на первый план выступает их самостоятельное функционирование и, более того, их организация. Этот переход, вполне вероятно, осуществляется через стадию *собственно функциональных обобщений*, которые довольно часто встречаются в патопсихологической практике. Суть их состоит в переходе от инструментального отношения к предмету (функции предмета для деятеля) к функционированию предмета (функции предмета самого по себе). Типичным примером такого рода обобщений являются обобщения: «лошадь, телега, паровоз» — по их функции «ездить».

Помимо развития функциональных обобщений исследователи могут наблюдать самостоятельное развитие ситуативных, логических и прочих обобщений. Почему же такое распространенное явление, как функциональные обобщения, обычно не вписывается в стандартные схемы снижения уровня обобщения? Ответ прост. Они пронизывают собой все виды обобщений и, таким образом, ведут нас от практики к логике.

Итак, изучая функциональную сторону когнитивного опыта человека, можно сделать вывод о том, что если в когнитивном опыте важнейшую роль в его структурировании играет функция, то функциональность интеллекта существенным образом влияет на структуру репрезентаций. Более того, можно предположить, что изучение функциональности обобщений позволит пролить свет на тайну процесса мышления.

Типологии личности, их варианты формирования давно привлекают внимание ученых. В.Н. Дружинина глубоко интересовала эта проблема, свидетельством тому является книга «Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии» (2000). В ней В.Н. Дружинин дает собственную концепцию типологии психологических вариантов жизни на основе экзистенциальной психологии. Рассуждая о психологических вариантах жизни, он высказывает мысль о том, что личность человека соотносится со своей жизнью и судьбой, которую не всегда можно выбрать, но каждому рожденному дано прожить, при этом автор указывает на большую роль активности личности как субъекта. Понятие «вариант жизни» он расценивает как целостную характеристику индивидуального бытия, которая определяется типом отношения человека к жизни. Вариант жизни, считает Дружинин, формирует человеческую жизнь, «типизирует» ее, индивид превращается в представителя «жизненного личностного типа». При этом возможна смена варианта жизни в зависимости от обстоятельств или сходства вариантов между собой.

Сегодня эта проблема привлекает внимание разных ученых, находит отражение в различных ракурсах: построение стратегии жизнедеятельности, создание сценария собственной жизни, событийное проживание личностью психологического времени, психология человеческой жизни (К.А. Абульханова-Славская, Г.С. Абрамова, Э.М. Александровская, Е.Ю. Коржова, А.А. Кроник и др.).

Одним из первых научно обосновал проблему субъекта жизненного пути С.Л. Рубинштейн, когда рассматривал взаимоотношения бытия и сознания человека. Его исследования были продолжены К.А. Абульхановой-Славской, которая поставила проблему стратегии жизненного пути как субъекта деятельности. Привлекают внимание исследования Е.Ю. Коржовой, которая выделяет потенциал субъектности человека (его жизненную активность). Потенциал субъектности реализуется на основе субъект-объектных ориентаций в форме внутренней картины жизнедеятельности (субъективное проявление субъектности, «интериоризованная субъектность») и в выборе стратегий поведения

(объективное проявление субъектности, «экстериоризованная субъектность»). В контексте собственных размышлений о жизненных типах В.Н. Дружинин делает вывод о том, что «лишь сознание позволяет человеку соотнести себя с собственной жизнью, поставить и попытаться решить проблемы своего индивидуального существования...». Таким образом, «интериоризованная субъектность» и «экстериоризованная субъектность» обусловлены сознанием и активностью личности как субъекта.

Реализация потенциала субъектности находит свое выражение в жизненных типах (по В.Н. Дружинину), в так называемых жизненных сценариях, которые «пишет» сама личность (И. Вагин). И. Вагин в процессе своей практики психологического консультирования вывел несколько типов сценариев, «написанных» неудачниками: сценарии «Бомж», «Спящий», «Наблюдатель», «Прокурор» («Черные очки»), «Розовые очки», «Рыба-прилипала», «Заезженная пластинка». Так, сценарий «Бомж» определяет тип людей по месту их в жизни во временной перспективе. Для людей этого типа характерны высказывания типа «надо жить сегодняшним днем», «не будем загадывать», «будет день, будет хлеб» и т.п., а также соответствующий настрой и поведение. Для сценария «Спящий» характерна пониженная социальная активность, не собственные желания и цели руководят их действиями, а обстоятельства и окружающие люди. «Спящие» живут по принципу броуновского движения, когда обстоятельства и окружающие их люди толкают то в одну сторону, то в другую. По мнению И. Вагина, эти и другие сценарии жизни чреватые тем, что личность никогда не сможет самореализоваться в полной мере, быть «эксклюзивом», неповторимой и уникальной, быть, наконец, субъектом собственной жизнедеятельности.

В.Н. Дружинин, изучая психологические особенности и черты разных личностей, выводит свою типологию вариантов жизни, среди которых имеются как варианты, обеспечивающие позитивную самореализацию, так и те, которые несут разрушение. Он определяет их следующим образом: «Жизнь начинается завтра», «Жизнь как творчество», «Жизнь как достижение» («погоня за горизонтом»), «Жизнь есть сон», «Жизнь по правилам», «Жизнь — трата времени», «Жизнь против жизни», «Экзистенциальный конструктор». Каждый из вариантов своим названием говорит сам за себя. В.Н. Дружинин удивляет глубиной и эрудицией исследователя, своим оригинальным видением специалиста, вскрывая философские, эстетические, культурологические и др.

аспекты при рассмотрении вариантов жизни. В.Н. Дружинин отмечает: «Любая жизнь человека — личная». Анализ его рассуждений со всей очевидностью показывает, что в каждом из вариантов жизни субъектом накапливается определенный характерный для него личный опыт, главным компонентом которого является отношение к жизни. Именно в отношении можно видеть, что личность взяла из опыта, что особенно значимо для нее. Поэтому нам представляется уместным привести слова К.Д. Ушинского о том, что важен не сам опыт, а мысль, выведенная из него. Если учесть, что опыт является важнейшей компонентой структуры личности, определяет отношение к жизни, переживается личностью, переходит в ее установки, то влияние его на вариант жизни очевидно.

Итак, уникальность жизненных вариантов, а значит и жизненных путей личности, позволяет сделать вывод о том, что ее опыт играет не последнюю роль в этом, он складывается и оттачивается в течение всей жизненной практики. Отсюда возникает проблема, как научиться управлять формированием личного опыта в процессе воспитания и обучения, придавая ему субъектную направленность. Среди научных подходов привлекает внимание концептуальные подходы, разработанные в исследованиях А.С. Белкина и Н.Е. Щурковой, которые считают необходимым опираться на опыт личности. В основу организации современного воспитательного процесса, по мнению Е.Н. Щурковой, кладется событийность как проявление качества жизни. Событийность построена на взаимодействии воспитанников и воспитателя в процессе проживания различных явлений жизни, значимых для детей. Именно это и способствует, на наш взгляд, полноценному проживанию, затем осознанию собственного опыта и извлечению смыслов из него, которые важны для личности как средство построения перспективы и осмысления ретроспективы жизни.

Концепция воспитания, разрабатываемая Е.Н. Щурковой и ее научной группой, является культурологической по сути, где воспитание выступает в качестве организуемого педагогом восхождения ребенка к достижениям культуры, а итогом такого восхождения становится способность подрастающего ребенка жить в контексте современной культуры. В рамках этой концепции вырисовывается огромная роль жизненного опыта культурной жизни. «Путь опыта жизни — единственный путь самой жизни. Поэтому в воспитательном процессе, как считают авторы, нужно продуманно выстраивать этот жизненный опыт, позволяющий «жить

на высоком гребне достижений мировой культуры». Л.Д. Рагозина, Е.Н. Щуркова критикуют сложившийся в школьной практике взгляд на воспитание, который характерен и для некоторых инновационных типов образовательных учреждений (лицеев и гимназий). Так, они считают, что тонкое и серьезно-уважительное развитие духовного мира человека подменяется системой развлекательных мероприятий самого низкопробного качества, преобразуя воспитание в «шоу-воспитание»; господствует крайне распространенная практика воспроизведения заданных извне сценариев; грубое подавление инициативы ребенка; воспитание сводится к обучению; подмена духовного развития личности заполнением ребенка научными знаниями, необходимыми для сдачи экзаменов, и др. Развивая мысль о значении опыта, авторы рассуждают о том, что опыт заменяет человеку норму, поэтому непродуктивно воспитание, пренебрегающее данной закономерностью. «Декларация норм, самых высоких и красивых, остается пустым мечтанием, если расходится с опытом жизни детей». Они также считают, что решающее значение имеет то, как люди осознают и интегрируют свой жизненный опыт. Переход витативной информации в жизненный опыт обозначается ими формулами: «Слышал, наблюдал, делал» и превращается в формулу «Принял, пережил, запомнил». Ценным в данной концепции воспитания является идея о восхождении ребенка в контекст культуры, без руководства которым ребенок не сможет открывать смысл, содержание, цели жизни и усваивать культурный опыт (Л.Д. Рагозина, Е.Н. Щуркова).

Таким образом, опыт личности, как бы он ни назывался — жизненный, личностный, принадлежит личности, которая владеет этим богатством. В воспитательном процессе опора педагогов на опыт личности, реализация его в рамках культурологического подхода, создание условий для его расширения, осознания и извлечение из него смыслов позволит подрастающему ребенку проживать событийную канву жизни более определенно и осознанно, целенаправленно выстраивать стратегию собственной жизни. Задача педагога состоит не только в том, чтобы создавать определенные условия, но и помогать в определении и построении сценариев личной жизни. Возвращаясь к началу публикации, заметим, что высказанные идеи В.Н. Дружинина побудили нас к изучению роли опыта в построении вариантов жизни.

СТРУКТУРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ И СИСТЕМА КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Л.И. Ларионова (Иркутск)

Проблема изучения одаренных детей в настоящее время становится чрезвычайно актуальной. Следует отметить, что проблема одаренности в отечественной психологической литературе недостаточно разработана, понятие одаренности находится в процессе становления, нет четких критериев ее выявления, недостаточно изучены факторы развития. Необходимо подчеркнуть, что феномен одаренности имеет исторический аспект, зависит от образа жизни и требований общества к одаренным людям. Определения одаренности, модели, разработанные в европейских культурах, отражают ценности этих культур и поэтому нерелевантны западным культурным условиям — в частности российским.

В связи с этим необходимо создание российской психологической теории одаренности, которая бы учитывала социальные, культурные особенности — ценности, нормы, характеризующие конкретную этническую общность, традиции своей науки. Как показывает анализ исследований, российские культурно-психологические особенности пока не нашли своего отражения в понимании одаренности как психологического феномена.

Целью нашего исследования было изучение психологической структуры интеллектуальной одаренности и выявление культурно-психологических факторов, обеспечивающих ее развитие.

Мы рассматриваем интеллектуальную одаренность как динамическое интегральное личностное образование, которое формируется в процессе взаимодействия с социокультурным пространством и проявляется в высоких творческих достижениях.

В отечественной психологии проблема интеллекта недостаточно изучена. Наиболее известна современная концепция интеллекта, разработанная М.А. Холодной. Мы придерживаемся основных положений этой концепции, в которой интеллект рассматривается как особая форма организации индивидуального ментального опыта. В настоящее время весьма спорным является вопрос использования тестов при изучении интеллекта. Мы придерживаемся точки зрения авторов «Рабочей концепции одаренности», а также взглядов таких ученых, как В.Н. Дружинин, Дж. Фримен и др.

на возможность и правомерность использования тестов интеллекта при изучении одаренности.

Мы рассматриваем креативность как глубинное свойство одаренной личности, позволяющее, с одной стороны, на основе индивидуального опыта развивать свою одаренность, а с другой стороны, экстериоризировать личностный опыт, приобретенный в процессе интериоризации культурных ценностей, делать его достоянием социума и способствовать, таким образом, развитию культуры.

Опираясь на труды отечественных психологов, мы связываем духовность с высшим уровнем развития личности, который проявляется во взаимодействии с социокультурным пространством и формируется в процессе вхождения личности в культуру. Духовность личности связана со способностью творить добро, красоту, счастье для других, служить обществу. В структуре духовности мы выделяем две составляющие: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя связана с категорией «Я» (Я-концепцией, направленностью личности, ее личностными ориентациями и личностными смыслами). Внешняя связана с категорией «другой» и проявляется во взаимоотношениях со значимыми другими. Выделение составляющих духовности условно, так как они взаимосвязаны и проявляются как во внешнем, так и во внутреннем плане личности. Духовность является системообразующим фактором одаренности, она связана с высшим уровнем развития личности и определяет направление, в котором происходит творческий процесс.

Связь духовности, интеллекта и креативности подтверждается рядом современных исследователей. Концепция интеллекта М.А. Холодной наряду с психометрическим интеллектом и креативностью включает, на наш взгляд, категорию духовности, которая занимает центральное место в структуре ментального опыта (интенциональный опыт). В целом, эта теория описывает не просто интеллект, но, по мнению В.Н. Дружинина, и свойства интеллектуальной личности. Теория интеллектуальной активности Д.Б. Богоявленской основана на единстве и взаимообусловленности интеллекта, творческих способностей, духовности личности. В.Д. Шадриков, рассматривая духовные способности, подчеркивает их связь с интеллектом и креативностью. Таким образом, по нашему мнению, концепция интеллекта М.А. Холодной, теория творческих способностей Д.Б. Богоявленской, теория духовных способностей В.Д. Шадрикова выполнены в одном

смысловом поле и являются тем фундаментом, на котором может быть разработана теория одаренности.

Детерминация одаренности, по нашему мнению, имеет сложный характер и включает в себя воздействие различных внутренних (психологических) и внешних (культурных) факторов. В системе культурных факторов мы выделяем макро-, мезо-, микроуровни действия культуры на развитие одаренности. Макроуровень рассматривается нами на уровне страны. Мезоуровень — это региональный уровень, через который преломляется микрокультура. Микроуровень — это уровень ближайшего социального окружения (семья, коллектив, учитель), который является «непосредственным посредником», играющим ведущую роль в распредмечивании и последующей интериоризации культуры. Функционирование макро-, мезо-, микросистем имеет сложный характер. Более высокие уровни системы могут ограничивать нижележащие уровни, но они не порождают их прямым, непосредственным образом. Вся эта система факторов, имеющих разный уровень, не может быть сведена к окружающей среде, скорее она играет роль важной составной части социальной ситуации, а ее разные уровни интегрируются в едином процессе взаимодействия с внутренними психологическими условиями (факторами личности) и в целом определяют процесс развития одаренности.

Экспериментальное исследование структуры одаренности, проведенное нами, показало, что ее основные составляющие (интеллект, креативность, духовность) имеют высокий уровень развития и взаимосвязаны друг с другом. Регрессионный анализ экспериментальных данных позволил определить влияние креативности и личностных свойств на IQ. Математическая модель, представленная уравнением множественной регрессии, показала влияние на IQ вербальной креативности, некоторых типов акцентуации (дистимической и др.), личностных свойств, связанных с общением, а также духовных ценностей.

Сравнительный анализ множественных регрессионных уравнений влияния факторов на динамику интеллекта одаренных и неодаренных учащихся позволил установить общее и особенное в психологических механизмах этого влияния. Общее связано с влиянием, в основном, одних и тех же факторов: вербальной креативности, динамической акцентуации, требовательности в межличностных отношениях. Особенное проявляется в степени влияния указанных факторов, которое больше выражается в группе одаренных. К особенному можно отнести влияние на IQ

факторов, которые проявляются только в группе одаренных (фактор N — социального опыта, ценности «равенство») и неодаренных учащихся (фактор образной креативности, самоактуализации, самоотношения).

На основании результатов изучения когнитивной и личностной сфер можно утверждать, что одаренные учащиеся независимо от пола, по сравнению со среднеинтеллектуальными, являются более успешными и гармоничными. Установлено также, что в группах учащихся, выделенных в зависимости от градации показателей IQ по повышению от обычных к высокоодаренным, имеются отличия по многим показателям, возможно, это указывает на существование специфических психологических механизмов формирования одаренности в этих группах.

Структура ценностных ориентаций (как показатель духовности) высокоодаренных учащихся имеет значительные отличия от структуры ценностных ориентаций неодаренных учащихся. Ценностные ориентации первых отражают иерархию ценностей российской культуры (ценностного ядра культуры), в которой доминируют духовные и коллективистские ценности, что чрезвычайно важно в условиях вестернизации ценностей, размывания наших национальных ценностей. Ценностные ориентации вторых (неодаренных учащихся) демонстрируют изменения в структуре ценностных ориентаций молодежи, связанные с социальными изменениями. Самыми престижными у них являются материальные ценности, ценности индивидуализма, гедонизма. Это позволяет говорить о том, что высокоодаренные личности в современных условиях являются носителями национальной культуры, они поддерживают и сохраняют целостность российских национальных традиций.

Данные кросскультурных исследований показывают, что ценности в разных культурах имеют разную иерархию, это находит отражение в структуре ценностных ориентаций студентов изученных стран. Если по характеру ценностей Россия и Монголия на уровне культуры более близки друг к другу, чем Америка, и, по данным нашего исследования, относятся к коллективистским культурам, то по ценностным ориентациям русские студенты занимают срединное положение между Америкой и Монголией, разделяя значимость половины ценностных ориентаций с представителями американской культуры, а другой половины — с представителями монгольской культуры. Больше сходство в ценностных ориентациях российских и монгольских студентов

наблюдается по инструментальным ценностям (ценностям-средствам), тогда как большее различие — с американскими студентами.

Результаты кросскультурных исследований позволяют сделать вывод о том, что одаренные студенты, принадлежащие к разным культурам (России, Америки, Монголии), имеют как общие, так и специфические особенности, связанные с культурой. К общим свойствам одаренных студентов, выявленных нами, можно отнести феномен, который выражается в том, что одаренные студенты в разных культурах по ряду параметров отличаются от своих соотечественников и похожи на одаренных в других культурах. К специфическим характеристикам можно отнести отличия в мировоззрении, в ценностно-смысловой сфере, в особенностях социальной ситуации развития.

При изучении особенностей микросоциума и его влияния на развитие одаренных учащихся было установлено, что учитель как главное действующее лицо и организатор микросоциума, в котором происходит образование одаренных детей, должен находиться на духовном уровне развития. Исследования психологических особенностей учителей показали, что в интеллектуальном, профессиональном и личностном планах они, в основном, соответствуют требованиям, предъявляемым к работе с одаренными детьми.

Семья одаренного учащегося является микросоциумом, который играет ведущую роль в становлении одаренного учащегося. Анализ результатов исследования показал, что в семьях одаренных учащихся наряду с внимательным отношением к ним проявляется авторитарный стиль воспитания, гиперопека. Выявленные особенности семейного воспитания затрудняют процесс становления личности одаренного учащегося.

Адаптация одаренных учащихся к коллективу имеет ряд особенностей, обусловленных как объективными, так и субъективными причинами. Для успешной адаптации одаренных учащихся необходимо, чтобы этот процесс носил творческий характер и был связан с конструированием социокультурного пространства и активностью личности в нем.

Проведенное исследование не исчерпывает всей сложности проблемы интеллектуальной одаренности, а ставит целый ряд проблем как научного, так и практического плана, связанных с образованием и духовным воспитанием одаренных.

РАЗРАБОТКА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ВОПРОСОВ ПСИХОЛОГИИ В РАБОТАХ В.Н. ДРУЖИНИНА

В.А. Мазилев (Ярославль)

На наш взгляд, одной из главных заслуг В.Н. Дружинина — в значительной степени недооцененной современниками — является разработка методологических вопросов психологии. Методологии психологии посвящена специальная работа «Структура и логика научного исследования», методологии уделяется значительное внимание в «Экспериментальной психологии» и в других монографиях автора.

Говоря о методологических исследованиях В.Н. Дружинина, нельзя не отметить влияния, оказанного на него работами по методологии психологической науки М.С. Роговина, у которого он учился на факультете психологии Ярославского государственного университета. Существует явная преемственность между трудами М.С. Роговина «Психологическое исследование» (1979) и «Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования» (1988) и методологическими изысканиями В.Н. Дружинина, поскольку он пытался дать альтернативные ответы на «вечные» методологические проблемы психологии, решаемые в работах его старшего современника.

В.Н. Дружинин обратился к анализу методологии психологии еще в 1989 году, когда отмечал, что «отечественная психология оказалась в ряду наук, наиболее отставших от мирового уровня и требований практики». Особенности такого состояния психологической науки, по В.Н. Дружинину, были обусловлены следующими обстоятельствами:

- Пренебрежение человеком, характерное для периода бюрократического извращения социализма, привело к пренебрежительному отношению к наукам, исследующим проблемы человека, и в первую очередь, психологии. Психология влачила существование на «голодном пайке».
- Бюрократическая система управления наукой зачислила психологию в разряд общественных наук, которые в наибольшей степени поразили догматизм и застой; велось систематическое истребление творческой мысли (общественные науки отчасти превратились в служанку идеологии, обосновывающей благотворность бюрократического извращения социа-

лизма для общества). Но психология — экспериментальная наука, и это ее отличие от большинства общественных наук породило отношение к ней как к «золушке», которую нельзя допускать ко двору.

- Психологическая неграмотность общества (Дружинин, 1989).

В.Н. Дружинин также подчеркивал «общенаучный характер» критериев научности: «Отечественная психология должна была самостоятельно выработать критерии научности, и такие попытки делались. Отчасти этим объясняется стремление некоторых видных ученых-психологов заняться методологическими проблемами психологии, что и породило массу методологических и околometодологических трудов. Однако критерии достоверности научного знания являются общенаучным достоянием. Беда общественных наук в том, что на роль единственной методологии претендовало официально одобренное направление, представленное в учебниках диамата и истмата. Если точные и естественные науки могли работать, опираясь на общенаучные критерии достоверности, то ведомственная принадлежность психологии препятствовала этому» (Дружинин, 1989, с. 4).

Методологическая деятельность В.Н. Дружинина была, по нашему мнению, подчинена этой цели — выработать критерии научности, которые бы позволили психологии стать полноценной наукой.

Не имея возможности проанализировать здесь вклад В.Н. Дружинина в методологию в полном объеме, остановимся лишь на одном вопросе. По нашему убеждению, важнейшим вкладом В.Н. Дружинина в методологию современной психологии является проблема метода.

Как известно, В.Н. Дружинин был предложен классификация методов психологии. В.Н. Дружинин полагал, что в психологии целесообразно выделить трех классов методов: 1) эмпирических, при которых осуществляется внешнее реальное взаимодействие субъекта и объекта исследования; 2) теоретических, при которых субъект взаимодействует с мысленной моделью объекта (предметом исследования); 3) методов интерпретации и описания, при которых субъект «внешне» взаимодействует со знаково-символическими представлениями объекта. Заслуживает особого внимания выделение автором теоретических методов психологического исследования: 1) дедуктивного (аксиоматического и гипотетико-дедуктивного), иначе — восхождения от общего к частному, от абстрактного к конкретному; 2) индуктивного — обобщения фактов, восхождения от частного к общему;

3) моделирования — конкретизации метода аналогий, умозаключений от частного к частному, когда в качестве аналога более сложного объекта берется более простой или доступный для исследования. Результатом использования первого метода являются теории, законы, второго — индуктивные гипотезы, закономерности, классификации, систематизации, третьего — модели объекта, процесса, состояния (Дружинин, 1993). От теоретических методов В.Н. Дружинин предлагает отличать методы умозрительной психологии. Различие между этими методами автор видит в том, что умозрение опирается не на научные факты и эмпирические закономерности, а имеет обоснование только в личном знании, интуиции автора. Умозрительный психолог, как философ, порождает приемлемые с личной точки зрения модели психической реальности либо ее отдельных составляющих (теории личности, общения, мышления, творчества, восприятия и т.д.). Продуктом умозрения является учение, т. е. некоторый целостный мыслительный продукт, объединяющий в себе черты рационального и иррационального знания, претендующий на полноту и единственность объяснения некоторой реальности и не предусматривающий своей фальсификации (опровержения) при эмпирическом исследовании (Дружинин, 1993). По мнению В.Н. Дружинина, в психологическом исследовании центральная роль принадлежит методу моделирования, в котором различаются две разновидности: структурно-функциональное и функционально-структурное. «В первом случае исследователь хочет выявить структуру отдельной системы по ее внешнему поведению и для этого выбирает или конструирует аналог (в этом и состоит моделирование) — другую систему, обладающую сходным поведением. Соответственно, сходство поведений позволяет сделать вывод (на основе правила логичного вывода по аналогии) о сходстве структур. Этот вид моделирования является основным методом психологического исследования и единственным в естественнонаучном психологическом исследовании. В другом случае, по сходству структур модели и образа исследователь судит о сходстве функций, внешних проявлений и пр.» (там же, с. 9).

Важным представляется описание иерархии исследовательских приемов. В.Н. Дружинин предлагает выделять в этой иерархии пять уровней: уровень методики, уровень методического приема, уровень метода, уровень организации исследования, уровень методологического подхода. В.Н. Дружининым предложена трехмерная классификация психологических эмпирических методов. Рассмат-

ривая эмпирические методы с точки зрения взаимодействия субъекта и объекта, субъекта и измеряющего инструмента, объекта и инструмента, автор дает новую классификацию эмпирических психологических методов. За основу автором берется система «субъект—инструмент—объект». В качестве оснований для классификации выступают отношения между компонентами модели. Два из них (мера взаимодействия исследователя и исследуемого и мера использования внешних средств или субъективной интерпретации) являются главными, одно — производным.

Согласно В.Н. Дружинину, все методы делятся на деятельностные, коммуникативные, обсервационные, герменевтические. Выделены восемь «чистых» исследовательских методов (естественный эксперимент, лабораторный эксперимент, инструментальное наблюдение, наблюдение, интроспекция, понимание, свободная беседа, целенаправленное интервью). Выделены также синтетические методы, объединяющие в себе черты чистых методов, но не сводящиеся к ним. В качестве синтетических методов предлагается рассматривать клинический метод, глубинное интервью, психологическое измерение, самонаблюдение, субъективное шкалирование, самоанализ, психодиагностику, консультационное общение.

По нашему мнению, важнейшим моментом, имеющим для методологии психологии особое значение, является выделение теоретических методов психологии. Очевидно, что психология пользуется не только общенаучными теоретическими методами, но имеет свои собственные теоретические методы. В нашем исследовании (Мазилов, 1998) было показано, что между эмпирическими и теоретическими методами имеется явная преемственность. Теоретический метод, как и эмпирический, имеет уровневое строение. В психологии теоретический метод (на предметном уровне) определяется базовой категорией, позволяющей моделировать то или иное явление. Опираясь на историко-методологический анализ, автор обосновал положение о том, что теоретические методы берут происхождение от эмпирических методов. Промежуточной формой, обеспечивающей такой переход, является метод интерпретации.

Представляется, что необходим специальный анализ методологического наследия В.Н. Дружинина. Идеи, содержащиеся в работах В.Н. Дружинина, будут способствовать разворачиванию дальнейших исследований в области методологии отечественной психологической науки.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЭФФЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО МЕНТАЛЬНОГО ОПЫТА

Е.Ю. Савин (Калуга)

Одним из следствий осознания односторонности психометрического подхода в изучении интеллектуальной деятельности человека явилась разработка альтернативных теоретических и экспериментальных моделей, в фокусе внимания которых оказались именно «зрелые» формы интеллекта человека. Центральным теоретическим конструктом в этих моделях является понятие «интеллектуальная компетентность».

Изучение феномена компетентности изначально строилось как своеобразная оппозиция к традиционным подходам к изучению интеллекта и способностей. Легче всего продемонстрировать это, если сопоставить эмпирические характеристики, даваемые способностям и интеллекту, с одной стороны, и компетентности — с другой. В качестве основы воспользуемся известным перечнем, который дает Б.М.Теплов (1941). Несмотря на то, что он был в дальнейшем значительно пересмотрен и конкретизирован, выделение некоторых «родовых» эмпирических характеристик способностей сохраняет свою актуальность.

Первая характеристика — способности представляют собой такие свойства человека, по которым люди отличаются друг от друга. Компетентность — это также свойство, по которому люди отличаются друг от друга. Но надо иметь в виду, что, говоря о способностях, обычно имеют в виду некие *уровневые* различия, и именно так и строятся эмпирические исследования. Компетентность же изучается не в терминах «уровня», а скорее в терминах *своеобразия* (строения когнитивной сферы, организации знаний, особенностей принятия решений и пр.) Вторая характеристика — способности обуславливают успешность какой-либо деятельности. Компетентность также обуславливает успешность деятельности. Но, исследуя компетентность, обычно имеют в виду эффект «накопленного» развития, в то время как способности — это, скорее, некая предпосылка развития. Третья характеристика — способности не сводимы к знаниям, умениям, навыкам, но обуславливают легкость их приобретения. В противоположность этому компетентность рассматривается как функция уже приобретенных знаний. Кроме того, категория «легкости» к компетентности

не применима (например, подчеркивается то, что для достижения компетентности необходима достаточно продолжительная и напряженная «вдумчивая практика» (К.А. Эриксон)). Таким образом, способности и компетентность оказываются разведенными по полюсам своеобразного континуума.

Обращение к этому понятию означало в первую очередь изменение парадигмы исследования: на смену измерению интеллекта на основе применения интеллектуальных тестов, лишенных выраженного предметного содержания, пришло сравнительное изучение характеристик интеллектуальной деятельности «экспертов» (обученных, эффективно принимающих решения в определенной предметной области) и «новичков» (необученных, малоэффективных в принятии решений). В качестве экспертов привлекались лица, достигшие успеха в освоении определенной предметной области, например, университетские профессора, опытные врачи, квалифицированные шахматисты, знатоки лошадиных скачек и т.п. Основным итогом многочисленных эмпирических исследований в этой области (Р. Глезер, М. Чи, У. Шнайдер, Дж. Равен и др.) стало описание своеобразия интеллектуальной деятельности экспертов, которое проявляется на уровне разных познавательных процессов. Так, знания экспертов лучше организованы с точки зрения выделения существенных и разнообобщенных признаков задач; при этом эксперты склонны опираться на признаки, которые не выводятся непосредственно из условий задачи; эксперты лучше ориентируются в собственном знании и управляют им, что свидетельствует о более сформированных метакогнитивных структурах. Характерно, что при этом не было найдено различий между «экспертами» и «новичками» в уровне психометрического интеллекта.

Однако по мере накопления эмпирических данных относительно природы компетентности и ее проявлений наметились определенные проблемные области. Во-первых, это чрезмерно расширительное толкование интеллектуальной компетентности за счет привлечения факторов, некогнитивных по своей природе. Например, Дж. Равен (2002) подчеркивает необходимость анализа компетентности в единстве интеллектуальных и ценностно-мотивационных факторов. Однако подобная аргументация кажется достаточно уязвимой в методологическом отношении, поскольку есть риск «растворения» интеллектуальных составляющих компетентности в многочисленных мотивационных и ценностных компонентах.

Во-вторых, описание компетентности лишь через ее результативные проявления приводит к расширению списка ее характеристик, которые в принципе представляются исследователю важными, но далеко не всегда четко определяются и типологизируются. (Дж. Равен приводит описание 37 «видов компетентности»). Очевидно, что, двигаясь далее в подобном направлении, исследования интеллектуальной компетентности могут оказаться в том же методологическом тупике, что и психометрический подход. Точно так, как интеллект «исчез» в своих результативных проявлениях, компетентность может «раствориться» в своих не менее многочисленных эмпирических характеристиках.

В-третьих, возникает вопрос о природе различий между так называемой «узкой» и «широкой» компетентностью. По сути, речь идет о переформулированной в новом теоретико-экспериментальном русле хорошо известной проблемы «переноса навыка». Действительно, насколько важным новообразованием в интеллектуальной деятельности человека является интеллектуальная компетентность, если она характеризует его достижения лишь в достаточно ограниченной области, типа лошадиных скачек? В этом отношении психометрический подход оказывается в более выгодном положении, поскольку на основании IQ, согласно заявлениям его сторонников, можно предсказать успешность человека по отношению к широкому кругу деятельности. Исследователи компетентности указывают, что это нечто большее, чем совокупность навыков в отношении какой-либо деятельности. Дж. Равен в этой связи говорит о «компетентности высокого уровня» и отмечает, что виды компетентности могут быть перенесены с одной деятельности на другую. Если определенный вид компетентности развивался в процессе достижения некой конкретной цели, то человек будет способен реализовать его и при достижении другой цели. Однако условия формирования подобной («широкой») компетентности и критерии, позволяющие отличать ее от других видов, остаются пока размытыми и неопределенными.

В основе описанных трех проблем лежит, на наш взгляд, одна общая причина, а именно: невозможность понять сущность какого-либо феномена, опираясь только на анализ его результативных характеристик. В данном случае речь идет о сформулированном Л.М. Веккером принципе, согласно которому задача научного психологического анализа состоит не в уяснении совокупности некоторых свойств или проявлений психической реальности (в нашем случае, проявлений интеллектуальной компетентности), но в объ-

яснении этих свойств, исходя из особенностей устройства и функционирования их психического носителя. По мнению Л.М. Веккера, «объяснить свойство — значит вывести его специфику из способов организации носителя этих свойств как системы элементов, состоящих из определенного материала и организованных в соответствующую целостную структуру». Таким образом, необходимый шаг в изучении интеллектуальной компетентности состоит в том, чтобы перейти от описаний ее *свойств* к исследованию *психического носителя* этих свойств. Таким «психическим носителем» свойств интеллектуальной компетентности является индивидуальный ментальный (умственный) опыт человека (Холодная, 1997; 2002). Названное направление поиска оказалось достаточно продуктивным на уровне эмпирических исследований. Но, тем не менее, остается ряд вопросов, требующих своего решения как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне.

Определяя компетентность как некоторое свойство, носителем которого является ментальный опыт, возникает вопрос о ее отношении к другим свойствам ментального опыта: дивергентным способностям, конвергентным способностям, обучаемости и познавательным стилям. Является ли компетентность еще одним свойством в этом ряду или же это нечто большее? Интуитивно ясно, что верен второй ответ. Но в таком случае свойством чего является компетентность?

В первом приближении, компетентность можно определить как свойство интеллекта «второго уровня» (в сравнении с перечисленными выше базовыми интеллектуальными способностями), обусловленное особенностями состава и строения ментального опыта и проявляющееся в возможности эффективного принятия решений относительно некоторой предметной области. В этом смысле удастся более четко определить область исследований компетентности в рамках данного подхода: словосочетание «интеллектуальная компетентность», по нашему мнению, избыточно. Кроме того, при таком рассмотрении оказывается возможным сохранить понимание компетентности как со стороны ее психического носителя (в качестве родового признака), так и ее проявление относительно определенной области (в качестве специфического признака). Конвергентные, дивергентные способности, обучаемость, познавательные стили по всей видимости можно считать такими свойствами ментального опыта, которые в большей степени обусловлены отдельными его составляющими (например, познавательные стили — прежде всего проявления сформированности мета-

когнитивного опыта); компетентность же в большей степени — это эффект интеграции разных составляющих ментального опыта. В зависимости от характера предметной области, относительно которой формируется компетентность, различные компоненты ментального опыта выступают в качестве ключевых, системообразующих, что, собственно, и определяет индивидуальное своеобразие интеллектуальной сферы компетентных людей.

Укажем на некоторые следствия, вытекающие из предлагаемого представления о природе феномена компетентности. Во-первых, ценностные и мотивационно-смысловые образования безусловно не входят в структуру компетентности, поскольку это свойство *интеллекта*. Но они представляют собой *условия* для ее развития. На этой основе возможна более обоснованная классификация этих условий.

Во-вторых, проблема «множественности компетентностей», а также узкой и широкой компетентности может быть понята за счет того, что она рассматривается не на уровне своих результативных проявлений, а с точки зрения своей основы. По всей видимости, «узкая» компетентность обусловлена избирательным формированием специализированных предметно-специфичных когнитивных схем, в условиях недостаточного развития или «блокирования» других составляющих ментального опыта и, следовательно, недостаточной их интеграции.

В-третьих, если следовать принципу структурно-уровневой организации психических образований, то компетентность как более высокоуровневое образование видоизменяет нижележащие «слои» этих образований. Эти изменения могут быть обнаружены на всех уровнях: своеобразном сочетании в структуре компетентности базовых интеллектуальных качеств, формировании специфических интенций и метакогниций, образовании предметно-специфических понятийных структур и когнитивных схем, изменении характеристик взаимодействия с окружающим миром на уровне стилей кодирования информации. Тот факт, что названные видоизменения пронизывают *все* слои нижележащих образований, а не обращены лишь к одному из них (например, понятийному опыту), позволяет объяснить необычный эффект «профессионального видения мира» на уровне семантизации условных контурных изображений (Е.Ю. Артемьева). В рамках предлагаемого подхода это не является парадоксом, а выступает как вполне закономерный факт. Более того, именно на данном уровне можно обнаружить наиболее существенные различия, поскольку

чем более высоким по своей организации является то или иное психическое качество, тем большим числом специфичных видовых признаков оно обладает. Следовательно, наиболее полно оно проявит себя именно на уровне родовых характеристик, т.е. в ситуациях актуализации образований нижележащего уровня.

ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ИНТЕЛЛЕКТА КАК ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ¹

М.А. Холодная (Москва)

Традиционно индивидуальные различия в интеллектуальных способностях описывались в показателях «уровня интеллекта» (в терминах IQ), на основе которых строился прогноз возможных интеллектуальных достижений человека. Однако психометрический подход отчетливо обнаружил свою недостаточность при изучении эффектов реальной интеллектуальной успешности взрослых людей (в том числе в условиях профессиональной деятельности).

Основные противоречия психометрической парадигмы: 1) коэффициент корреляции «уровня интеллекта» (*IQ*) с профессиональными успехами по разным профессиям в среднем составляет около 0.30 (т.е. он свидетельствует о том, что всего 9% общей вариации признака «наличие профессиональных достижений» зависит от изменчивости величины *IQ*); 2) лица с высокими и сверхвысокими показателями когнитивных способностей (в виде *IQ*) далеко не всегда достигают успеха в реально ориентированных видах деятельности; в то же время «эксперты» (лица с высокими реальными достижениями) демонстрируют эффект «порога интеллекта», поскольку их *IQ*, как правило, находится в пределах выше средних значений, не превышая 120 единиц (Schneider, 1993; Storfer, 1990); 3) в среднем и пожилом возрасте (35–75 лет) на фоне снижения показателей психометрического интеллекта (за счет флюидных способностей) может наблюдаться рост реальной интеллектуальной продуктивности.

На наш взгляд, изучение интеллектуальных способностей с учетом принципа экологической валидности предполагает

¹ Работа выполнена при поддержке РФНФ (проект № 04–06–00139 а).

использование новых подходов в психологии интеллекта. В качестве одного из таких подходов может выступить онтологическая теория интеллекта, в рамках которой интеллект рассматривается как форма организации ментального опыта субъекта (Холодная, 1997; 2002).

Можно выделить три теоретических источника онтологической теории интеллекта: 1) структурно-интегративный подход (Энгельгард, 1970; Юдин, 1970; Веккер, 1976 и др.); 2) субъектный подход (Рубинштейн, 1997; Брушлинский, 1994); 3) ресурсный подход (Дружинин, 1999, 2001).

Структурно-интегративная методология выводит на первый план представление о том, что свойства любого психического объекта производны по отношению к структурной организации его психического носителя. Соответственно в качестве психического носителя свойств интеллекта можно рассматривать ментальный (умственный) опыт человека. Вектор интеллектуального роста определяется процессами дифференциации и интеграции его компонентов («ментальных структур»).

Субъектный подход в психологии интеллекта предполагает исследование «внутренних условий» интеллектуальной деятельности, в том числе субъектного опыта, который «изнутри» иницирует и регулирует интеллектуальное поведение. С другой стороны, понятие «субъект» акцентирует индивидуально-своеобразный характер предпосылок и проявлений интеллектуальной активности.

Ресурсный подход ориентирует на необходимость выявления и описания некоторого набора базовых ментальных способностей (объем оперативной памяти, размерность ментального пространства и т.д.), которые, образуя индивидуальный когнитивный ресурс, определяют продуктивность интеллектуальной деятельности, в том числе предельный уровень индивидуальных достижений.

Итак, онтологическая теория интеллекта позволяет, во-первых, объяснять свойства интеллекта с точки зрения особенностей организации индивидуального ментального опыта (наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства и выстраивающихся в этом пространстве ментальных репрезентаций происходящего), во-вторых, рассматривать в качестве основы интеллектуального развития процессы эволюции ментального опыта «внутри» субъекта в контексте его естественной жизнедеятельности и, в-третьих, соотносить реальные интеллектуальные достижения с индивидуальным интеллектуальным

ресурсом в виде меры сформированности тех или иных компонентов ментального опыта.

В рамках анализа ментальных структур можно выделить три уровня (или слоя) ментального опыта, каждый из которых имеет свое назначение: 1) *когнитивный опыт* — это ментальные структуры, которые обеспечивают хранение, упорядочение и переработку информации о происходящем на разных уровнях познавательного отражения (архетипические структуры, способы кодирования информации, когнитивные схемы, семантические структуры, понятийные структуры); 2) *метакогнитивный опыт* — это ментальные структуры, которые отвечают за саморегуляцию процессов переработки информации (непроизвольный и произвольный интеллектуальный контроль, метакогнитивная осведомленность, открытая познавательная позиция); 3) *интенциональный опыт* — это ментальные структуры, которые лежат в основе индивидуальных интеллектуальных склонностей (предпочтения, убеждения, умонастроения).

Особенности состава, строения и эволюции когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта определяют свойства индивидуального интеллекта: проявления продуктивности интеллектуальной деятельности (на уровне частных интеллектуальных способностей — конвергентных, дивергентных и обучаемости, а также на уровне интегральных интеллектуальных способностей — компетентности, таланта и мудрости), а также проявления индивидуального своеобразия склада ума (в виде индивидуальных познавательных стилей, которые в процессе своего развития интегрируются в персональный познавательный стиль) (Холодная, 2002; 2004).

Обращение к устройству ментального опыта позволяет провести анализ новой феноменологии интеллекта, а именно интеллектуальной компетентности (Р. Глезер, К. Эрикссон, Дж. Равен, Р. Стернберг).

Интеллектуальная компетентность — это состояние интеллектуальных ресурсов субъекта, обеспечивающее высокий уровень реальных достижений в определенной предметной области (в широком смысле).

Интеллектуальная компетентность — это особенности организации ментального опыта, лежащие в основе построения объективированных ментальных репрезентаций происходящего и принятия эффективных решений относительно способов действия в предметно-специфической ситуации (в узком смысле).

Интеллектуально компетентная личность («эксперт»): опытный, обученный; обладающий разными уровнями знаний (декларативным, процедурным, рефлексивным, неявным); адекватно воспринимающий ситуацию с учетом ее объективно значимых аспектов, в том числе в экстремальных условиях; способный к экспертному заключению («решающему совету»); систематически успешный в разрешении релевантных в сфере его компетентности проблем.

Нами было проведено три серии исследований интеллектуальной компетентности в рамках эмпирической модели «эксперт — новичок». В качестве «экспертов» выступили лица, имеющие реальные достижения в разных областях научной деятельности (научно-педагогической, научно-технической и научно-исследовательской).

В *первой* серии изучались особенности понятийного и метакогнитивного опыта университетских преподавателей физики в статусе кандидатов и докторов наук (сравнительно со студентами старших курсов физико-математического факультета) (Савин, 2002). Полученные результаты позволяют говорить о следующих отличительных особенностях понятийного опыта экспертов: они формулируют более сложные проблемы как для профессионально-нейтрального («болезнь»), так и профессионально-значимого («ядерная энергия») понятий; предлагают большее количество разнообразных дополнительных условий при предъявлении незавершенной физической задачи, конструируя более сложный ее семантический контекст; в меньшей мере привлекают эмоционально-оценочные суждения при первичном анализе содержания «необычной» задачи. Что касается метакогнитивного опыта, то «экспертов» отличает рефлексивный стиль переработки информации; более выраженная метакогнитивная осведомленность относительно личностных качеств, препятствующих и способствующих профессиональной деятельности; их познавательные интересы связаны с общими закономерностями окружающей действительности; при формировании образа «вымышленного мира» (водная среда обитания людей) они строят более проработанные познавательные модели с использованием более сложных форм экстраполяции.

Во *второй* серии исследований «экспертами» были студенты старших курсов и аспиранты технического университета, имеющие реальные достижения в виде патентов, грантов, программных продуктов, докладов на научных конференциях и т.п. (сравнительно с хорошо успевающими студентами) (Холодная, Костри-

кина, Берестнева, 2005). Согласно полученным результатам с использованием метода поиска логических правил на основе нечеткой логики (системы WizWhy) существует пороговое значение когнитивных способностей (116 единиц IQ), ниже которого реальные достижения отсутствуют и выше которого их прогноз не представляется возможным. Кроме того, экспертов отличает наличие рефлексивного, мобильного полнезависимого и гибкого стилей переработки информации, которые являются референтами сформированности такого компонента метакогнитивного опыта, как непроизвольный интеллектуальный контроль (у мужчин).

В *третьей* серии исследований изучались особенности метакогнитивного и интенционального опыта лиц, занимающихся научно-исследовательской работой в разных предметных областях. В качестве «экспертов» выступали кандидаты и доктора наук, которые разрабатывают самостоятельное научное направление, возглавляют научно-исследовательскую лабораторию, имеют большое количество публикаций (сравнительно с лицами, имеющими от 1 до 3 лет опыта научно-исследовательской работы) (Полякова, Холодная, 2005). Предварительный анализ результатов позволяет говорить об особой роли интенционального опыта в организации интеллектуальной деятельности успешных ученых-исследователей. В частности, в группе «экспертов» отмечаются индивидуализированные стратегии переработки информации при решении задач в сочетании с их рефлексивным анализом; высокая избирательность при выборе предпочитаемых парадоксальных суждений; опора на коннотативные значения геометрических изображений как основы интерпретации содержания общих понятий («творчество», «истина» и т.д.); склонность концентрировать свое внимание при перечислении жизненных событий, оказавших радикальное влияние на их профессиональное становление, не столько на сами события, сколько на характер их воздействия на личное мироощущение (в отличие от «новичков», которые к таким событиям, как правило, относили случай, удачу, везение).

Таким образом, изучение интеллектуальной компетентности в области научной деятельности создает предпосылки для пересмотра традиционного психометрического взгляда на интеллектуальные возможности человека и смены методического инструментария для описания интеллектуальных ресурсов «эксперта».

СТРУКТУРА ЭВРИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

А.В. Хуторской (Москва)

Первичным элементом проектирования теории обучения является образ ученика. Именно образ ученика в динамике его развития является целевым фактором выстраивания системы его образования на основе педагогической теории. Наши исследования посвящены созданию дидактической эвристики — теории и технологии креативного обучения.

Для построения этой теории необходимо обозначить идеальный образ учащегося в форме ключевых способностей, составляющих базу эвристической компетенции. Такой образ ученика, служащий «путеводной звездой» его развития, может быть выражен группами личностных качеств.

Образ ученика как модель предвосхищаемых результатов обучения является планируемым результатом взаимодействия ученика с окружающей образовательной средой. Познавая реальную действительность, ученик выполняет следующие основные *виды деятельности*:

- 1) познание (освоение) объектов окружающего мира и имеющих знания о нем;
- 2) создание учеником личностного продукта образования как эквивалента собственного образовательного приращения;
- 3) самоорганизация предыдущих видов деятельности — познания и созидания.

Если определить минимальный набор личностных качеств ученика, соответствующих его предвосхищаемому образу, то это позволит целенаправленно конструировать образовательные программы, выбирать оптимальные педагогические технологии, отбирать тот учебный материал, который поможет организовать создание детьми образовательной продукции.

При осуществлении учащимся этих видов образовательной деятельности проявляются соответствующие им *качества личности*, из которых формируется предвосхищаемый образ ученика:

- 1) когнитивные (познавательные) качества — умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.;

- 2) креативные (творческие) качества — вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей и чувств, движений; прогностичность; наличие своего мнения и др.;

- 3) методологические (оргдеятельностные) качества — способность осознания целей учебной деятельности и умение их пояснить; умение поставить цель и организовать ее достижение; способность к нормотворчеству; рефлексивное мышление; коммуникативные качества и др.

Для построения теории креативного обучения необходимо определить соотношение между различными видами способностей: эвристическими, креативными и иными.

Способность, соответствующую творческой деятельности, ученые предложили называть *креативностью*. По мнению философов, креативность — это сущность, принадлежащая одновременно как самому субъекту, так и внешнему миру. В педагогике под креативностью чаще всего понимают такие различные способности, как изобретательность, оригинальность, фантазия, интуиция, способность решения проблем и т.д. Креативность, на наш взгляд, — это интегративная способность, вбирающая в себя целые системы взаимосвязанных способностей-элементов. Например, креативными способностями являются воображение, ассоциативность, фантазия, мечтательность.

Креативность является основной, но не единственной способностью, обеспечивающей эвристическую образовательную деятельность. Поскольку в результате творчества и опосредованной деятельности у учащегося непременно происходит процесс познания, то вместе с креативной деятельностью осуществляется когнитивная. Для того чтобы креативные и когнитивные процессы имели общую структурную основу и выражались в общеобразовательных результатах учащегося, необходима организационно-методологическая деятельность, осуществляемая на базе его соответствующих способностей. К оргдеятельностным способностям относятся такие качества, как целеполагание, целеустремленность, планируемость, нормозаданность, самоопределение, рефлексия и др. Необходимым условием организации творчества является ассертивность — способность делать все по-своему. Ассертивность означает своеобразие самовыражения личности в противоположность манипулированию ею.

Таким образом, эвристическое обучение опирается, по крайней мере, на три интегративные способности учащегося: креативную,

когнитивную и оргдеятельностную. В совокупности они обеспечивают создание учеником такой образовательной продукции, которая носит характер комплексного общеобразовательного результата, а не отдельных его элементов.

Под эвристическими способностями с данной точки зрения мы будем понимать комплексные возможности учащегося в совершении деятельности и действий, направленных на создание им новых образовательных продуктов.

Чтобы проиллюстрировать комплексный интегративный характер эвристических способностей, приведем пример. Ученик в процессе обучения создает различные образовательные продукты: придумывает знаковый символ на уроке математики, изготавливает подарочную салфетку на домоводстве, ставит цель своей творческой работы по естествознанию. Является ли основой создания перечисленных продуктов одна и та же эвристическая способность? Скорее нет. Даже если предположить, что это одна и та же способность, нельзя исключить ее связи с другими качествами ученика. Поэтому следует говорить не об отдельных эвристических способностях, а об их наборе, включающем широкий спектр качеств личности, как по отдельности, так и в совокупности обеспечивающих ученику продуктивную деятельность различных типов и видов. Например, целеполагание как личностная способность еще не гарантирует продуктивной образовательной деятельности ученика, в совокупности же с целеустремленностью она может обеспечить создание учеником собственных образовательных продуктов.

Эффективная творческая самореализация ученика обусловлена степенью развития отдельных его эвристических качеств, которые обеспечивают творчество необходимым «инструментарием». В работах психологов достаточно подробно исследованы такие эвристические качества, как воображение, фантазия, интуиция. Кульминацией творческого процесса выступает эвристическое действие, понимаемое обычно как внезапное озарение, инсайт.

Креативность как качество личности часто сравнивается с интеллектом, причем их взаимосвязь трактуется неоднозначно. Имеется, по крайней мере, три точки зрения на соотношение креативности и интеллекта:

1. Отдельных творческих способностей не существует. Творческая активность личности определяется ее когнитивной одаренностью, мотивацией, ценностями, чувствительно-

стью к проблемам, независимостью действий в ситуации выбора (А.Н.Маслов, Д.Б. Богоявленская). Д.Б.Богоявленская, например, вводит понятие креативной активности, которая свойственна креативным типам личности. Их творчество является ситуативно-нестимулированной активностью, проявляющейся в стремлении личности преодолевать заданные рамки.

2. Творческие способности существуют самостоятельно и практически не зависят от интеллекта (Я.А. Пономарев, Е.Р. Торрансе и др.) Творческие способности, согласно сторонникам данной позиции, проявляются по достижении определенного уровня интеллекта (например, по Е.Торрансу, при $IQ > 120$). То есть нет творцов с низким уровнем интеллекта, но есть интеллектуалы с низким уровнем творчества.
3. Творческие способности адекватны интеллектуальным, т. е. чем выше креативность, тем выше интеллект и наоборот. Отдельных творческих процессов без соответствующих им интеллектуальных процессов не существует (R. Sternberg и др.) Данная точка зрения, которую разделяют многие специалисты в области интеллекта, не очевидна для некоторых отечественных психологов (В.Н. Дружинин).

Мы не делаем жестких разграничений между интеллектуальными и творческими способностями детей, полагая их очевидную связь и взаимовлияние в обеспечении продуктивного образования. Однако в целях выстраивания целостной дидактической системы эвристического обучения и ее отдельных компонентов, мы ориентируемся на присутствие у учащихся как когнитивных, так и креативных качеств личности, которые в совокупности с организационно-деятельностными (методологическими) качествами обеспечивают их творческую самореализацию. Группа методологических качеств является необходимым условием обеспечения эвристической деятельности, поскольку формирует навыки преодоления препятствий, связанных с внедрением полученных продуктов.

Таким образом, триединство таких сущностей человека, как когнитивность, креативность и оргдеятельность, составляет основание того, что мы называем эвристическими способностями.

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАЗВИТИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В.С. Юркевич (Москва)

В последнее время в научную моду уверенно входит новый термин — «эмоциональный интеллект» (ЭИ). Востребованность этого направления определяется безусловной его практичностью и появлением целого ряда новых подходов в исследовании уже, казалось бы, хорошо разработанных научных направлений.

Понятие эмоционального интеллекта на сегодняшний день логически выстроенным не назовешь. В понимании ведущих авторов этого подхода ЭИ — это набор разнокачественных и даже разнонаправленных параметров, которые включают, во-первых, понимание собственных эмоций и, соответственно, целей и результатов собственного поведения, а с другой стороны, понимание эмоций и поведения других людей. Во-вторых, это умение регулировать свои собственные эмоции и собственное поведение и вместе с тем влиять на поведение других людей.

Хотя впервые термин «эмоциональный интеллект» был употреблен в 1990 г. Дж. Мейером и П. Саловеем, однако весьма популярным его сделал совершенно другой автор, а именно Дэниел Гоулман, который, включив это понятие в структуру социального и — шире — лидерского интеллекта, обеспечил этому термину огромную популярность.

Следует отметить, что и отечественные авторы уже в течение многих лет большое значение уделяли проблемам эмоциональной регуляции, например, при изучении проблем развития креативности (см. многочисленные работы В.Н. Дружинина).

Хотя несогласованность отдельных параметров этого понятия бросается в глаза, тем не менее, очевидно, что во всех случаях речь идет об эмоциональном постижении мира и опять-таки эмоциональных способах приспособления к нему (или изменения его). Важность такого подхода не только трудно *переоценить*, но для детского психолога, да и для любого человека, озабоченного судьбами развития общества, будет невозможным и *недооценить* практическую и научно-эвристическую ценность такого подхода.

В это понятие включены не только независимые характеристики, а, возможно, даже и те, что находятся в реципрокной связи, как это, судя по многим данным, происходит с уровнем самопо-

нимания, с одной стороны, и умением влиять на других людей, с другой. Тем не менее необходимость работы с этой системой понятий, фактов, подходов и концепций стала особенно очевидной в последние десять лет, так как трудности развития эмоционального интеллекта резко обострились и стали принимать социально опасный характер.

Современное общество, по всей вероятности, не только не способствует развитию эмоционального интеллекта, но еще и деформирует сами эмоции, превращая их в эрзац. Причин здесь много. Здесь и резкое увеличение рабочего времени женщин, их стремление сравняться с мужчинами по карьерным и даже материальным показателям успешности, что неминуемо влечет ухудшение эмоциональной связи матери и ребенка.

Дело здесь и в лавинообразном увеличении времени работы за компьютером, который — при всех своих несомненных плюсах — усиливает и укрепляет эмоциональную автономность еще не сформировавшегося эмоционально человека. Дело и в телевидении, которое создает упрощенную и уплощенную модель мира. Суть здесь не только в уплощенности самого сюжета или мысли, которые самым очевидным образом выступают в большинстве телевизионных передач, а в самой физиологии восприятия телевизионных сообщений, в которых изначально задана полная когнитивная и даже эмоциональная пассивность.

Конечно, в настоящее время происходит явное противодействие этой тенденции эмоциональной формализации. Так, бурное распространение жанра фэнтези и в кино, и в литературе явно вызвано противостоянием эмоциональному оскудению, стремлением увеличить долю воображения и фантазии в деятельности детей. Телевидение пытается стать интерактивным, с одной стороны, и самопрограммируемым, с другой, пытаясь усилить активность зрителя.

Появился даже новый жанр интеллектуальных задач «данетки», который для решения требует хорошего знания человеческой психологии и человеческого поведения в частности. Однако непонятно, что развивается быстрее — процесс уплощения человеческих эмоций или противодействие этому. И что, в конце концов, станет равнодействующей этого разнонаправленного процесса.

Многие ученые считают, что в силу особенностей современного развития детей именно снижение эмоционального интеллекта станет причиной появления новой породы человека — с бедными,

ограниченными и даже формальными эмоциями. Чем это грозит человечеству — не стоит и объяснять.

Особую важность и актуальность эта проблема приобретает в связи с тем, что сензитивный возраст для развития эмоционального интеллекта приходится на возраст до трех лет, и хотя известная пластичность мозга, достаточная для изменений в эмоциональном развитии, сохраняется вплоть до 20 лет, тем не менее очевидно, что начальный опыт в этом отношении может иметь решающее значение. По-видимому, базальные компоненты этого интеллекта, в частности умение различать эмоции других людей и влиять на других людей, закладываются именно в ранний период, а в дальнейшем происходит расширение репертуара способов эмоциональной регуляции.

Нас проблема развития эмоционального интеллекта волнует в связи с работой, связанной с развитием и обучением одаренных детей и подростков. В настоящее время такого рода работа ведется в особом интернате, созданном специально для одаренных подростков (Школа-интернат «Интеллектуал»).

Выяснилось, что у большинства одаренных детей в той или иной мере отмечаются те или иные трудности функционирования эмоционального интеллекта.

Не будет преувеличением сказать, что почти все проблемы развития одаренных детей в той или иной мере связаны с недостатком развития эмоционального интеллекта.

Рассмотрим, с точки зрения указанного подхода, основные из них.

Саморегуляция — умение управлять собственными эмоциями и поведением. Невозможно сделать что-либо без эмоциональной поддержки психики. Даже так называемые *волевые* привычки, которые составляют суть и механизм произвольной саморегуляции, формируются как некие функциональные образования, аналогичные интеллектуальным способам, судя по всему именно на основе эмоционального интеллекта. Проблемы саморегуляции в том или ином виде есть у каждого одаренного ребенка, а у значительной части детей они принимают характер драматический, когда в результате проблем саморегуляции нарушается процесс как самого по себе обучения, так и общения ребенка с другими детьми.

Приведем лишь некоторые факты из нашего опыта. Родители и учителя 90% особо одаренных детей рассматривают проблемы саморегуляции как основные в развитии ребенка или подростка.

Более того, почти 75% родителей, учителей, детей и подростков, относящихся к так называемой высокой норме, указывают на трудности произвольной саморегуляции.

Именно по причинам недостаточно сформированной произвольной саморегуляции многие одаренные дети не могут учиться в обычной школе, не могут общаться с обычными детьми.

Креативность. Нет никакого сомнения, что трудности развития креативности во многих случаях вызваны бедностью фантазии интеллектуально одаренных детей, недостатком сложных игр и любых других занятий, требующих эмоциональной захваченности, развитого воображения и координации с эмоциями других детей. Наше предположение о том, что у интеллектуально одаренных детей в силу раннего доминирования абстрактно-логического мышления происходит блокирование условий для развития так называемой «культурной креативности», подтвердилась в многолетнем исследовании умственно одаренных школьников.

Общение. Общение оказывается невозможным без умения понимать состояние людей. В специальном эксперименте обнаружилось, что 43% одаренных семиклассников неправильно «читают» выражение лица, тогда как в обычной, хотя и очень сильной школе таких обнаружилось только 12%. Правда, в отношении случаев особо точного «чтения» лиц результаты у особо одаренных детей не отличались от результатов, полученных у обычных детей.

Следует заметить, что создание специальных школ для одаренных детей вызвано не столько необходимостью создания более благоприятных условий для обучения, сколько настоятельными требованиями создания сколько-нибудь приемлемых условий для общения. Невозможно передать, что чувствуют одаренные дети, когда после многих лет травли со стороны сверстников, взаимного непонимания даже со стороны учителей они попадают в обстановку, где их странности, трудности, «лица необщее выражение» понимаются и принимаются.

Профорентация. Несомненно, многие проблемы, возникающие у одаренных детей в связи с поздней или даже неблагоприятной профорентацией связаны, кроме всего прочего, с неумением понимать себя, свои эмоции и свое состояние при выполнении той или иной деятельности. В настоящее время не вызывает сомнений тот факт, что процесс выбора профессии, а затем «прилаживание» к ней носит в самой значительной степени эмоциональный характер, опирается на способности подростка к самоанализу и саморефлексии.

В связи с поставленной проблемой возникает целый ряд вопросов.

1. Как соотносятся отдельные стороны ЭИ, и может ли быть выделен единый фактор эмоционального интеллекта, пусть даже как фактор второго порядка?
2. Понятно, что проблемы развития ЭИ ярко представлены у интеллектуально одаренных детей. А как обстоит дело у художественно одаренных детей, чья деятельность предполагает развитие эмоциональной сферы? Как у них идет развитие ЭИ?
3. Самый болезненный вопрос. Не есть ли преимущественное развитие отдельных сторон деятельности мозга (преимущественно интеллектуальное или же эмоциональное) одним из условий развития одаренности, и любое изменение сложившейся ситуации развития может повлечь за собой нарушение и темпов, и качества общего и умственного развития. Не запрограммирована ли обязательная специализация развития? Нам бы не хотелось получить утвердительный ответ на этот вопрос.

ПСИХОДИАГНОСТИКА СПОСОБНОСТЕЙ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ ПРОФИЛЬНОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Н.Н. Абакумова (Томск)

Современное состояние образования фиксирует большое количество традиционных и инновационных образовательных практик, реализуемых в государственных и частных образовательных учреждениях. Практики предполагают различные организационные решения (уменьшение количества учащихся в классах, тьюторство и пр.), новые формы и методы обучения. Однако проблема реализации персонифицированного подхода остается.

Концепция модернизации образования предполагает, что через реализацию процессов информатизации, профилизации и т.п. будут отработаны механизмы, обеспечивающие реализацию персонифицированного подхода. Указанные процессы дали толчок к развитию массовых образовательных практик — профильное и дистанционное обучение. Данные практики позволяют изменить сам подход к организации учебного процесса и оценке динамики личностного развития учащихся. В настоящее время образовательные практики в большей степени ориентированы на оценку продуктивных аспектов интеллектуальной деятельности. Вместе с тем, персонифицированный подход, по нашему мнению, предполагает выход и на стиливую составляющую интеллектуальной деятельности учащегося.

Рассматриваемые нами массовые педагогические практики указывают на все более проявляющуюся и усиливающуюся тенденцию персонифицированного подхода к учащемуся. На наш взгляд, здесь возможно зафиксировать противоречие между массовой педагогической практикой и ориентацией на «среднего» ученика, с одной стороны, и реализацией персонифицированного подхода, с другой. Преодоление сложившегося противоречия

возможно через введение в разработку и реализацию массовых педагогических практик когнитивно-стилевого подхода.

Когнитивно-стилевой подход заключается в попытке ввести безоценочный взгляд на интеллектуальные возможности человека (Холодная, 2002). В этом смысле предлагаемые нами к рассмотрению массовые педагогические практики: профильное обучение, дистанционное обучение будут характеризоваться ориентацией на персонализированный подход. В самом общем виде результативность описываемых педагогических практик будет представлена:

- в профильном обучении — технология «портфолио», отражающая сумму учебных и других достижений учащихся за определенный период;
- в дистанционном обучении — через оценку уровня сформированности и операциональности понятийного аппарата и сформированность различных типов мыслительных операций.

Индивидуализация массовой педагогической практики становится возможной за счет учета различных когнитивных стилей, когда субъекту предоставляют условия для выбора собственного способа интеллектуального поведения (т. е. учащийся самостоятельно делает выбор в пользу того или иного способа переработки информации, который в наибольшей степени соответствует его психологическим возможностям).

Рассматривая проблему индивидуализации массовой педагогической практики через призму гуманитарного исследования, можно зафиксировать следующее: объект исследования превращается в субъект познания. Становлению и развитию субъектной позиции способствуют: проблематизация предметного содержания, инициатива субъекта и пр. Вместе с тем, использование когнитивно-стилевого подхода сопряжено с рядом трудностей реализации методик диагностики когнитивных стилей. Ориентация ряда авторов на то, что когнитивно-стилевой подход должен преломляться через предметное содержание, в большей степени соответствует применению его в массовой педагогической практике. Таким образом, фиксируется проблема неразработанности диагностического инструментария.

Использование методик диагностики когнитивных стилей предполагает отсутствие нормы и работу с медианным критерием. Учащиеся относятся по выбранному критерию к одному из двух полюсов. Перспективным, на наш взгляд, является рассмотрение диагностического инструментария в контексте пере-

хода к типологическим критериям в оценке индивидуальных интеллектуальных возможностей. Когнитивный стиль конкретного учащегося будет иметь непосредственное отношение к продуктивности его интеллектуальной деятельности, следовательно, становится возможным применение оценочных характеристик деятельности учащихся при отслеживании ее динамики.

Проведенное нами исследование в ряде образовательных учреждений (МОУ средняя общеобразовательная школа № 25, 31 г. Томска, МУ средняя общеобразовательная школа № 196 г. Северска) показало, что индивидуализация происходит за счет использования часов школьного компонента образовательного учреждения, дополнительных образовательных услуг, консультаций и включения проектно-исследовательской деятельности учащихся в работу над элективными курсами. Вместе с тем, опрос педагогов-предметников и учащихся показал, что до 87% респондентов указывают на недостаточную персонализацию учебного процесса. Наиболее часто упоминаемые причины сложившейся ситуации — несформированность моделей организации индивидуальных образовательных траекторий, отсутствие механизма финансирования индивидуальных образовательных программ.

В указанных образовательных учреждениях после проведенного опроса и анализа сложившейся ситуации организация предметной деятельности учащихся в практике дистанционного и профильного обучения осуществлялась через таксономию учебных задач. Введение в образовательную практику таксономии учебных задач позволяет:

- обозначить четкие границы для оценки педагогом развивающего эффекта предлагаемых заданий;
- осуществлять системное проектирование и использование различного типа задач, направленных на развитие всех познавательных возможностей учащихся;
- избегать однообразия в порождаемых действиях и обеспечивать преемственность переходов от простых формально-логических действий — к сложным, от творческих заданий — к заданиям на репродукцию и запоминание.

Использование таксономии при построении индивидуальных образовательных траекторий учащихся оправданно, так как оно содержит систему запланированных целей и систему действий, которые ведут к достижению этих целей. Таким образом, использование таксономии позволяет проективно представить, что должен сделать учащийся с предметным материалом, чтобы его

Оценка сформированности и операциональности понятийного аппарата

усвоить. Введение и использование таксономии в практике профильного и дистанционного обучения основывается на нашем предположении о том, что если анализ учебного материала ведет к определению того, что учащиеся в конце обучения будут знать, то анализ учебных действий ведет к определению того, что учащиеся с усвоенным материалом должны сделать — определить, сопоставить, дедуцировать, применить и прочее, чтобы преобразовать их в знания. Классификация представляет собой определенную систему, включающую в себя возможность: 1) диагностирования; 2) проектирования условий, обеспечивающих успешное продвижение в уровне развития, тем самым создавая устойчивую положительную мотивацию.

Используемая нами таксономия Д. Толлингеровой (1994) предполагает разделение всех применяемых задач по их оперативной структуре, т. е. по операциям, необходимым для их решения. Так, задачи разделены на пять категорий, содержащих 27 типов учебных задач.

Практики профильного и дистанционного обучения могут быть эффективными, если в них заложены механизмы «улавливания» запросов учащихся (т. е. программа определяет момент перехода зоны ближайшего развития в зону актуального развития). Актуальный уровень развития может быть оценен через сформированность понятийного аппарата и операциональность понятийного аппарата, которые будут выражены через продуктивность интеллектуальной деятельности (которая является предметом развития) — развитие логических и речевых способностей (таблица 1).

Для преподавателя становится важным момент определения продуктивности интеллектуальной деятельности у учащихся по результатам работы (предпрофильная подготовка, профильное обучение, обучающие программы как модель дистанционного обучения). Следовательно, необходимо введение показателя — личностный рост (динамика развития) учащегося, который может быть отслежен по следующим параметрам: самооценка; коммуникативная компетентность; эмоциональное состояние; интеллектуальная личностная рефлексия (включающая в себя метакогнитивную осведомленность и саморегуляцию).

Рассматриваемые нами образовательные практики имеют принципиально новый подход в сравнении со всеми остальными, они ориентированы на проявление и развитие личностного и профессионального самоопределения учащихся. Данный подход по-

| Критерий | Показатели |
|--|---|
| Сформированность понятийного аппарата | <ul style="list-style-type: none"> - знание значения нового понятия; - выделение отличительных частных и общих признаков соответствующего понятия; - накопление и дифференциация опыта оперирования вводимым понятием; - расширение ракурсов осмысления понятия за счет включения разных вариантов его интерпретации; - расширение ракурсов осмысления понятия за счет увеличения числа варьирующих по степени существенности признаков; - расширение ракурсов осмысления понятия за счет наращивания межпонятийных связей; - рассмотрение ракурсов осмысления понятия за счет использования альтернативных контекстов его анализа |
| Операциональность понятийного аппарата | <ul style="list-style-type: none"> - применение усваиваемого понятия в знакомой (стереотипной) ситуации; - применение усваиваемого понятия в различных (нестандартных) ситуациях; - применение усваиваемого понятия в условиях самостоятельного выстраивания отдельных аспектов его содержания; - понятийное обобщение нового знания |

зволяет стимулировать и формировать механизмы, лежащие в основе продуктивного интеллектуального функционирования, так как предполагается реализация индивидуальных образовательных траекторий учащихся. Реализация профильного и дистанционного обучения на основании когнитивно-стилевого подхода позволит соотнести когнитивные стили учащихся с типами мыслительных операций, т. е. служит описанием процесса используемой мыслительной операции. Через предметное содержание, реализуемое в учебном процессе профильного и дистанционного обучения, становится возможным диагностировать сформированность метакогнитивной осведомленности учащихся.

Таким образом, схема диагностического исследования когнитивно-стилевого подхода совпадает с парадигмой гуманитарного исследования и в полной мере соответствует логике персонализированного подхода в образовании.

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ РОЛИ СИМВОЛА В ОВЛАДЕНИИ ПОВЕДЕНИЕМ ЛИЧНОСТИ

А.Г. Асмолов, А.В. Цветков (Москва)

В культурно-исторической психологии традиционно в качестве основного орудия овладения поведением личности рассматривается знак (Асмолов, 2001). Однако данные нейропсихологии и афазиологии о сохранности целостной личности и возможности регуляции поведения у людей с грубыми и очень грубыми нарушениями речи — основной знаковой системы опосредствования и сигнификации, по Л.С. Выготскому, — заставляют обратить внимание на иные системы психологических орудий, в частности на символ.

Проблема символа имеет междисциплинарный характер и разрабатывается в философии, религиоведении, культурологии, лингвистике и т.д., однако психологическое содержание символа пока раскрыто недостаточно.

Необходимым представляется психологический анализ отношений символа со знаком и знаковыми системами, изучение психических процессов, входящих в системное строение символа и психологического содержания символа на разных этапах онтогенеза.

Символ — интегративная структура, содержащая образный, когнитивный и эмоционально-смысловой компоненты, указывающая на отличные от себя предметы, для которых является неразвернутым знаком (Лосев, 1982). Основой формирования столь сложной структуры мы полагаем перешифровку информации (применяемый нейропсихологический метод исследования задает и определенный научный язык), относящейся к различным психическим процессам и сенсорным модальностям.

В рамках культурно-деятельностной концепции (Леонтьев, 1975; Асмолов, 2002) можно выделить следующие уровни перешифровки, перспективные для эмпирического изучения: 1) микрооперации, в частности, перешифровки звука в зрительный, а затем моторный образ буквы в устной и письменной речи; 2) операции и действия в рамках одного психического процесса; 3) действия и деятельность, включающие в себя систему высших психических функций; 4) уровень самосознания и смысловых образований личности.

Не менее важным представляется и выделение единиц анализа символа, в качестве которых могут выступать образы-представ-

ления (Цветкова, 1995) различной степени обобщенности — предмет, группа предметов одного класса, представление ситуации, включающей в себя предметы различных групп и отношения между ними, и т.д.

В данной работе сделана попытка создания системы методов изучения психологического содержания символа и его роли в овладении поведением личности на разных этапах психического развития, включающая следующие частные методики:

1. Проба «Перешифровка символов» из теста Векслера, модифицированная в соответствии с задачами исследования (полный образец и образец, содержащий одну строку символов для перешифровки, — для исключения трудностей перешифровки пространственного характера).
2. Образный ассоциативный тест, выполняемый на бланках формата А4, разделенных на 8 равных квадратов, с инструкцией подписывать нарисованное.
3. Вербальный ассоциативный тест в следующих вариантах: записывать любые слова, кроме имен и названий; существительные; глаголы; «Фрукты».
4. Методика рисуночного письма – записываются три предложения («Хлеб лежит на столе», «Мальчик упал на траву», «Карандаши хорошо наточены»), затем ребенок их рисует, записывая рядом с рисунком те слова, которые не может изобразить.
5. Проба «Эталоны» (модификация исследования воображения в методике нейропсихологического обследования детей Л.С. Цветковой, 2002) — нарисовать и назвать как можно больше предметов, содержащих части определенной формы (круг, квадрат, треугольник). Выполняется на бланках формата А4, разделенных на три части, в верхнем левом углу каждой из которых изображен эталон геометрической фигуры.
6. Рисунки несуществующего животного, растения, вида транспорта.
7. Подстановка пропущенных слов в короткий текст повествовательного характера (из книги для внеклассного чтения 3–4 класса); разделение этого текста, напечатанного без абзацев, на смысловые части; обозначение частей и составление плана к рассказу; обозначение всего текста.
8. Методика опосредованного запоминания (модификация А.Г. Асмолова и А.В. Цветкова, 2005)

9. Экспресс-методика нейропсихологического обследования ребенка Л.С. Цветковой (вариант 2002 г.).

Исследование по методикам 1–7 проводится в группе (на уроке), 8 и 9 — индивидуально.

Обследование проходят учащиеся трех этапов обучения — 1, 4 и 7 классов общеобразовательной школы, которым соответствуют возрастные группы 6–7 лет, 10–11 лет и 12–14 лет (сильный разброс по возрасту среди учащихся седьмых классов обусловлен сосуществованием систем трех- и четырехлетнего начального образования). Выбор указанных групп обусловлен данными Л.С. Выготского, а также Д.Б. Элькониной, Н.Г. Салминой и др., показавших, что формирование произвольной регуляции деятельности, процессов сигнификации относится к числу важнейших новообразований младшего школьного возраста (исследуются начальный и завершающий этапы данного возраста), обеспечивающих успешную адаптацию ребенка к школьному обучению, к новому типу социального взаимодействия и познавательной деятельности. В подростковом возрасте происходит существенная перестройка саморегуляции поведения, связанная с общей перестройкой личности и познавательных процессов (Э. Эрикссон).

Предварительные результаты проведенного исследования, в котором участвовало по 20 учащихся 1 и 4 классов и 30 — 7 класса, показали применимость предлагаемой системы методов.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСТВА ПРОЕКТИВНЫМ МЕТОДОМ

И.В. Берно-Беллекур, А.И. Серавин (Санкт-Петербург)

Творческое мышление связано с нахождением принципиально новых решений «на основе неоднозначных данных», т. е. решение, не зависящее от характера данных. Тесты Гилфорда, Торренса и др. исследуют дивергентное и конвергентное мышление, не касаясь творческого, поскольку основаны на поиске прогнозируемых решений в рамках заданных условий существующей системы (Серавин, 2005).

В прошлом столетии творчество исследовали следующими методами: объективно-аналитический метод, формирующий эк-

сперимент, самонаблюдение, биографический метод, контент-анализ, моделирующий эксперимент, лонгитюдное исследование, психогенетический эксперимент, констатирующий эксперимент.

Значимые результаты дали моделирующий эксперимент (например, В.Н. Дружинин, Н.М. Гнатко) и констатирующий эксперимент (Медник, Торренс, Гилфорд и др.). В связи с тем, что при помощи моделирующего эксперимента невероятно тяжело найти носителя творчества и они дороги в организации, мы решили начать разрабатывать новый диагностический материал в русле констатирующего эксперимента. Нами был разработан проективный тест для исследования творческого мышления. Перед началом выполнения теста задается следующая инструкция: *«Вот вам лист бумаги и карандаш. Придумайте себе задание и выполните его на пятерку, после выполнения расскажите, что в нем нового, что старого, почему вы думаете, что ваш продукт достоин пятерки, но помните, что пятерку, наивысшую отметку, получит только один из группы, тот, кто справится лучше всех»* (Серавин, 2005). Прежде чем перейти к лабораторным и полевым исследованиям, мы использовали логический метод, анализ и синтез соотношения понятия «творчество» и психологических тестов, а также проблемы измерения психических явлений с помощью тестовых заданий.

Сначала соотнесем понятия «тест» и «творчество» (таблица 1).

Помимо этого сама по себе оценка выполнения тестовых методик всегда осуществляется не в абсолютных, а в относительных единицах — в сравнении с нормальными показателями, полученными на представительной выборке испытуемых, соответствующих той, на которую они (методики) и были ориентированы. Выделение нормы по творчеству невозможно, так как это противоречит сути исследуемого явления.

Каким бы образом ни был построен тест, в основе его всегда лежат понятия нормы и отклонения от нее, позволяющие оценить особенности психического склада оцениваемого индивида. Вопрос в том, что уникальные отклонения или нормы можно найти только субъективно, а значит, понимание этого — искусство.

Семь основных недостатков психологических тестов были выделены Балиным В.Д. и Горбуновым И. А. (1998). К ним мы добавили еще три. Таким образом, восьмой недостаток связан с компетентностью исследователей, в связи с тем что невероятно велика разница в подготовке психологов, не говоря уже о тех специалистах, которые по своей профессии должны использовать

Таблица 1

| Тест | Творчество |
|---|---|
| Под тестом понимается некоторая стандартизированная процедура, позволяющая получить информацию о психических явлениях. По сути, тест есть стандартизированное измерение психического | Природа творчества не терпит стандартизации, поэтому тест по творчеству невозможно стандартизировать. По сути, творчество невозможно стандартизировать |
| Если анкеты, интервью, схемы наблюдений и прочее являются в чем-то одномоментным актом (ибо строятся под конкретную программу исследования), тесты всегда подразумевают единообразие проведения и обработки | Единообразие проведения теста по творчеству возможно, но обработка всегда будет уникальна, так как обрабатывается внесистемный продукт, нечто принципиально новое |
| Сама по себе оценка выполнения тестовых методик всегда осуществляется не в абсолютных, а в относительных единицах — в сравнении с нормальными показателями, полученными на представительной выборке испытуемых, соответствующих той, на которую они (методики) и были ориентированы | Выделение нормы по творчеству невозможно, так как это противоречит сути исследуемого явления |
| Каким бы образом ни был построен тест, в основе его всегда лежат понятия нормы и отклонения от нее, позволяющие оценить особенности психического склада оцениваемого индивида | Вопрос в том, что уникальные отклонения или нормы можно найти только субъективно, а значит, понимание этого — искусство |

и применять психологический инструментарий, например учителя. Девятый недостаток – проблема помехоустойчивости, т. е. окажут ли значимое влияние на результаты теста фоновые шумы. Десятый недостаток связан с тем, что достаточно сложно и дорого обходится организация исследования, при котором нужно количество и состав испытуемых смогут и пожелают пройти тестирование в лабораторных условиях.

М.А. Холодная пишет о том, что перейти к прогнозированию интеллектуальных достижений в реальной жизнедеятельности по результатам тестов на конвергентные интеллектуальные способности невозможно, а результаты тестов дивергентных способностей, как правило, весьма слабо предсказывают реальные творческие достижения человека в его обыденной и профессиональной деятельности. Со временем выяснилось, что показатели дивергентного мышления отнюдь не являются однозначным

свидетельством наличия креативности как творческой интеллектуальной способности. Так, за нестандартностью или «редкостью» ответа могут стоять совершенно разные психологические явления: собственно оригинальность как проявление творчески-продуктивных возможностей испытуемого, «оригинальничанье» как проявление личностной гиперкомпенсации интеллектуальной несостоятельности либо психическая неадекватность (Холодная, 2002).

Проективный тест на творческое мышление не даст должного психодиагностического материала без последующей психодиагностической беседы с испытуемым. Во время беседы для диагностики склонности и последующего прогнозирования творческой деятельности у конкретного человека необходимо выявить у него ряд необходимых для такой деятельности навыков:

- на пустом листе бумаги, в пустоте, увидеть или сделать нечто;
- уметь поставить самому себе задание, оценить его;
- осуществленная идея должна соответствовать ряду критериев: адекватность; новизна; оригинальность; доработанность, изящество и простота, наличие понимания, что в этой идее старого, что нового; понять, меняет ли полученный продукт существующие методы, традиции, основные принципы или существующую картину мира;
- готовность к тому, что социум, оценивая продукт, в первую очередь будет искать в нем старое, а потом уже принципиально новое;
- уметь объяснить уникальность своего продукта и соотносить его с тем, что могли сделать другие;
- человеку необходимо помнить и ориентироваться на то, что авторство и слава достанутся только одному, тому, кто справится лучше и быстрее всех.

При достаточной развитости вышеприведенных навыков возможна диагностика и прогнозирование появления творческих продуктов у испытуемого.

Субъективность прогноза можно снизить за счет использования батареи тестов (Берно-Беллекур, Серавин, 2005).

Основная задача нашего теста — это возможность прогнозирования на основе его результатов появления творческих продуктов у человека. У теста нет задачи получить творческий продукт за 8 минут, тестовое время взято по аналогии с Гилфордом. Выводы о способности к творчеству будут сделаны на основании последующих бесед, в ходе которых испытуемым предстоит

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МЕТАФОРИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЗАГАДЫВАНИЯ ЗАГАДОК

Е.Е. Брусенцев (Белгород)

аргументированно обосновать, что в ходе тестирования они задали направление, в котором возможно творческое открытие. Таким образом, если при индивидуальной беседе, демонстрируя свой продукт, испытуемый покажет, что владеет навыками для получения творческого продукта, то мы диагностируем возможность появления такого продукта у него в будущем.

Проективный тест на творческое мышление — это тест принципиально другого уровня. Практика показала, испытуемые решали математические задания, производили геометрические построения, писали рассказы, приводили обоснования теорий, сочиняли песни с музыкой, музыкальные ноты, стихи, шахматные комбинации, рисовали картины и рисунки, однако зачастую оставляли лист бумаги пустым, считая это особо оригинальным способом, не зная, что он наиболее типичен. Слабость этого теста — в субъективности интерпретации, а также в том, что невозможно дать заготовленный продукт как образец.

Задача теста, направленного на исследование именно творчества (а не конвергентного или дивергентного мышления), — это найти носителя уникального внесистемного продукта, создателя принципиально нового.

На студентах 14 групп (230 человек) нами был опробован проективный тест, направленный на исследование творчества.

В двух группах испытуемых мы также провели некоторые элементы тестов Гилфорда, Торренса, круги Вартега.

Пилотажное исследование не выявило выраженной взаимосвязи между показателями дивергентного и творческого мышления. Студенты, показавшие высокие результаты дивергентного мышления, не смогли успешно выполнить проективный тест на творчество.

Яркой особенностью проведения теста было то, что испытуемые неизменно в начале его выполнения впадали в шоковое состояние. Это шоковое состояние возникало вследствие парадокса свободы выбора (Серавин, Шаронова, 2005).

В целом нам представляется очевидным, что прогностичный достоверный результат в сфере исследования творчества можно получить только в случае, если из нескольких сотен тысяч школьников и студентов удастся выявить носителей уникальных творческих способностей, что до сих пор за всю историю психологических исследований творчества не было сделано. На данный момент нами разрабатывается система комплексной диагностики творчества.

Трактовка интеллекта в классической психологии когнитивных способностей как умения решать четко сформулированные проблемы, обладающие единственным решением, подвергается справедливой критике Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружининым, М.А. Холодной. Современное изменение критериев научности приводит к тому, что научное мышление становится открыто влияниям других форм мышления, других форм культуры, влияниям, которые существовали всегда, но не всегда осознавались и не всегда признавались. Каждому исследователю приходится создавать в качестве средств решения проблем некоторые конструкции, имеющие статус метафор, а не конечных продуктов научной деятельности. Поэтому должно измениться само представление о характере научного мышления как строго дисциплинарном, логичном, избегающем неясностей, метафоричности, условности.

Эмпиризм, рационализм и метафоризм — три базовых способа мышления, на основе которых строятся различные образы мира (Royce, 1974; Wardell, Royce, 1978). Метафоризм как стиль познания характеризуется стремлением к символизации и комбинированию различных областей знаний. В основе метафоризации лежит расплывчатость и многозначность обыденных понятий. О метафорической способности как умении мысленно сопоставлять отдаленные предметы говорил еще Аристотель. В народной педагогике этот эпистемологический стиль, по всей вероятности, складывался под влиянием загадки. Аристотель понимал загадку как «хорошо составленную метафору». Сообразительность и смекалка сказочных героев часто определяется с помощью загадок. В неклассической психодиагностике когнитивных способностей, как и в сказках, используется лишь разгадывание народных загадок (Щербаков, 2003). Мы предполагаем, что с творческими способностями личности более тесно связано конструирование метафоры, т.е. загадывание загадок. Метафорическое описание (в сочетании с прямым) определяет — полностью или в значительной степени — структуру огромного количества загадок, и эти загадки создают инерцию восприятия, т.е. подсказывают угадывающему преобразования, которые чаще всего ведут к разгадке (Журицкий, 1989).

Особенность загадки состоит в том, что развиваемые ею способности мышления не являются конкурирующими по отношению к способу мышления формируемому в ходе изучения научной дисциплины и предполагающему получение готовых знаний, т.е. усвоение предметной логики и структуры научного знания, «нормального» логического мышления, свойственного конкретной науке. По отношению к последнему их следует рассматривать как мета- или паралогические, как дополняющие и компенсирующие, обеспечивающие его существование. Что приводится в действие при создании загадки — логика или воображение? Пожалуй, и то, и другое одновременно. Чтобы сформулировать загадку, надо пройти три обязательных этапа: «остранение» — ассоциация — метафора (Дж. Родари, 1978).

Следует выделить два основных механизма конструирования загадки: разрушающий (операции остранения, ассоциации и сравнения) и созидающий (операция порождения метафоры). Первый связан с расшатыванием привычных представлений, вырыванием вещи из круга привычных ассоциаций и переносом ее в иной контекст. Второй — с построением нового смыслового ряда. Возникновение нового знания затруднено действующими стереотипами, поэтому его формирование предполагает выведение опыта из автоматизма привычного восприятия и понимания. Способность увидеть известное заново, сделав привычное необычным, В.Б. Шкловский удачно назвал остранением, а вслед за ним Д. Барлоу — дистанцированием, Б. Брехт — очуждением, Ж. Деррида — деконструкцией. Остраняющая способность свойственна любому творческому сознанию. Остранение — самый существенный момент, оно рождает наименее избитые ассоциации и самые неожиданные метафоры. Однако остранение не может быть самоцелью и предполагает конструктивную деятельность сознания по выстраиванию из остраненных значений новых композиций. Новые идеи — это не только разрушение привычного смыслового ряда, но и его пересоздание.

Загадывание загадок, в принципе, моделирует формирование научной терминологии в процессе познания. У этимологических истоков любого научного термина всегда стоит метафора, одно из значений которой фиксируется с помощью определений.

Любая самоорганизующаяся система в своем развитии реализует равновесие организации и дезорганизации, синтеза новой информации за счет разложения старой. Первая из сторон ведет к окостенению, заорганизованности, вторая — к распаду систе-

мы. Какая из этих тенденций доминирует в интеллекте, позволяет определить не разгадывание, а загадывание загадок? Разгадывание загадок в некоторой мере идет в русле традиционных методик толкования метафор и пословиц, направленных лишь на выяснение понимания переносного содержания условных обобщенных языковых выражений.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

А.В. Ведякина (Черемхов, Иркутская обл.)

Помощь и поддержка интеллектуально одаренных детей сегодня — это забота о развитии науки, культуры, социальной жизни завтра. В связи с обострившейся социально-демографической обстановкой — это интеллектуальный, творческий, движущий потенциал нашего региона, страны. Сложность проблем в различных сферах образования, самой жизни человека бросает вызов его интеллектуальным ресурсам. Характер этих проблем таков, что их решение требует личностной зрелости, духовности. И поэтому обеспечение личностного роста, духовного развития должно быть в центре внимания не только психологов — исследователей и практиков, но и всех работников образования, занимающихся одаренными детьми.

В нашей стране уже сложились некоторые благоприятные социальные условия, такие, как высокий уровень и возможности дифференцированного обучения, наличие специальных и профессиональных школ, проведение конкурсов среди учащихся, наличие отдельных учебных центров при вузах и университетах. Все это позволяет ставить и успешно решать проблему развития одаренных детей на основе современных знаний о природе развития одаренности (а не путем стихийного отбора) и разработки психологических средств стимулирования и помощи одаренным детям. Но нерешенных проблем в диагностике одаренности, установлении феномена одаренности, психологического сопровождения естественного развития одаренных детей, психологической помощи, коррекции и т.д. еще много.

Следует отметить, что проблема способностей — одна из сложнейших теоретических и практических проблем. Способность, так

же как и характер, является «наложенной» подструктурой личности, определенным сочетанием различных свойств личности. Поэтому изучать эту проблему нужно во взаимосвязи творческих способностей детей с их личностными особенностями.

Возникает вопрос, как взаимосвязаны между собой творческие способности подростков и их личностные особенности и каким образом они влияют на проявление одаренности.

Мы провели ряд поэтапных лонгитюдных исследований одаренных детей с 1997–2005 гг.

В первом исследовании приняли участие дети подросткового возраста (музыкально, поэтически и художественно одаренные учащиеся художественной, музыкальной школ, лицея УПК, кружков и студий Дома творчества детей и молодежи г. Черемхова).

Цель работы состояла в изучении творческих способностей подростков и определении не только специфических проявлений одаренности в том или ином виде деятельности, но и характерных особенностей личности одаренных подростков. Опираясь на понятие одаренности, как комплексного образования, «качественно-своеобразного сочетания способностей», мы при изучении детей, обладающих незаурядными способностями, использовали комплексный подход, заключающийся в исследовании: 1) личностных особенностей подростков; 2) творческих способностей; 3) интеллектуальной сферы; 4) психологических факторов, влияющих на проявление одаренности; 5) влияния социума (типа семейного воспитания). Одаренность детей прослеживалась в динамике: начиная от пренатального, натального и постнатального развития, включая особенности развития в дошкольном, школьном (последние три года в сравнительных характеристиках).

Составлялась история развития ребенка, индивидуально-психологическая карта.

Были использованы разнообразные методы исследования: наблюдение, беседа, опрос, анкетирование, тестирование, биографический метод.

Предварительный анализ результатов показал, что одаренные дети обладают высоким уровнем интеллекта, комплексным сочетанием творческих способностей, но в то же время обнаруживается невротический уровень личностного развития. Личностные характеристики одаренных детей обнаруживают высокий уровень индивидуальной андрогинии, низкий уровень эмпатии, выраженные типы акцентуации: циклотимный, гипертимический, демонстративный, экзальтированный.

Среди факторов, влияющих на развитие одаренности, значительную роль играют условия семейного воспитания, пренатального, натального, постнатального периодов развития детей, а также особенности их взаимоотношений в ближайшем социальном окружении (в семье, школе, студии).

В предшествующих исследованиях мы не изучали психоэмоциональную сферу детей, поэтому следующим шагом психологической диагностики было применение психоаналитического подхода к изучению творчества одаренных детей.

В исследовании психоэмоциональной сферы мы использовали рисунки в качестве достоверного и действенного средства психологической диагностики одаренных детей художественных школ города. Мы анализировали проективные и спонтанные рисунки, применяли экспресс-диагностику уровня тревожности, карту самочувствия с цветовыми предпочтениями, теппинг-тест (психомоторные показатели).

Анализ результатов показал: как проективные, так и спонтанные рисунки одинаково информативны и позволяют проникнуть в бессознательное их авторов. Психологи могут увидеть, как внутреннее состояние проецируется на окружающий мир, и как внешний мир влияет на внутренний. Но все-таки мы склонны к тому, что спонтанные рисунки оставляют ребенку больше простора для выражения его психоэмоционального состояния и чувств, а главное, для раскрытия творческих способностей детей.

Наши исследования показали, что наряду со специальными исследованиями отдельных особенностей одаренных детей необходимо включать естественный, длительный — лонгитюдный эксперимент, обеспечивающий возможность наблюдения и психологической помощи одаренным детям, а также их родителям и учителям. При выявлении и изучении одаренности детей необходимо использовать комплексную диагностику, учитывать психогенные факторы, влияющие на проявление одаренности, применять биографический метод, помогающий не только уловить действительно перспективные признаки одаренности, но и предостеречь против поспешных заключений о будущем ребенка по началу его жизни. Это комплексное неформальное изучение, которое должно завершиться психологической характеристикой, вбирающей в себя анализ и заключение по поводу того, что удалось увидеть и узнать (это и будет диагноз с элементами прогноза).

Выводы по результатам исследования психологических особенностей одаренных детей нашего города подтвердили гипотезу

о том, что развитие творческих способностей одаренных детей зависит от развития соответствующего уровня индивидуальных качеств личности (упорство, иногда даже упрямство, целеустремленность) и от объективных условий, при которых протекает их деятельность. При этом развитие одаренных детей может быть задержано, а иногда и загублено на любом этапе развития. Необходима специальная психологическая помощь и поддержка в развитии одаренной личности, психологическое сопровождение естественного развития одаренных детей.

Систематизация опыта, полученного при изучении одаренных детей, анализ трудностей и проблем, которые они испытывают, показали необходимость создания психологической помощи и психологической поддержки.

Нами был разработан проект «Центр поддержки творчески одаренных детей» г. Черемхова», основными задачами которого являются:

- 1) Создание системы и механизмов общественной поддержки одаренных детей с помощью средств массовой информации, общественных, государственных организаций, культурных и образовательных учреждений.
- 2) Обеспечение психологической помощью, материальной поддержкой творчески одаренных детей в сфере культуры.
- 3) Сбережение культурного потенциала города в лице творчески одаренных детей и его дальнейшее развитие.

«GREAT CHEMISTS» — НОВЫЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Е. В. Волкова (Екатеринбург)

Излагаются первые результаты компьютерной версии теста «Great chemists», предназначенного для оценки уровня развития химических способностей (степени сформированности когнитивных структур репрезентации химических знаний). Тест разработан для использования дома, в образовательных учреждениях, а также в лабораториях. «Great chemists» состоит из 16 субтестов. Среднее время выполнения теста — 1,5 часа.

Методологической основой разработки теста послужили данные Т.А. Ратановой и Н.И. Чуприковой, которыми было доказано,

что чем выше уровень способностей, тем больше скорость мышления, способность к выделению существенных признаков и отношений. Хорошо расчлененные и дифференцированные репрезентативно-когнитивные структуры позволяют производить за короткий срок более тонкий анализ и синтез признаков, позволяющих решать задачи в соответствующих областях деятельности.

Концептуальная основа теста. На сегодняшний день существует много разных подходов к определению понятия «способность», а следовательно, и разные идеологии для разработки инструментария, позволяющего диагностировать те или иные способности.

С нашей точки зрения, наиболее плодотворным является системно-структурный подход к раскрытию природных основ общих умственных и специальных способностей. Сторонники данного подхода полагают, что субстратом, материей развития способностей являются многоуровневые репрезентативно-когнитивные структуры (Т.А. Ратанова, Н.И. Чуприкова).

Репрезентативно-когнитивные структуры — своеобразный обобщенно-абстрактный продукт приобретенных знаний, умений и навыков является внутренней основой процессов приема и переработки информации и организации деятельности. Эффективность этих процессов зависит от уровня организации соответствующих структур. Диффузные, искаженные структуры становятся источником ошибок и существенно ограничивают возможности успешной деятельности.

Процесс переработки и приобретения информации подчиняется принципу системной дифференциации, согласно которому сложные многоуровневые когнитивные структуры высокого уровня интеллектуальных способностей развиваются из более простых нерасчлененных глобальных структур путем их многократной и многоаспектной дифференциации (Н.И. Чуприкова).

Развитие репрезентативно-когнитивных структур зависит от задатков (определенных базовых морфофункциональных особенностей мозга). Для успешного выполнения разных видов деятельности нужны свои специфические системы репрезентативно-когнитивных структур. В то же время какие-то структуры могут быть использованы в разных видах деятельности — такие структуры можно соотнести с понятием «общие способности».

«Актуальные способности» можно трактовать как достигнутый уровень сформированности репрезентативно-когнитивных структур, а «потенциальные способности» — как зону ближайшей

дифференциации и интеграции когнитивных структур, отражающих соответствующую область деятельности. Следовательно, диагностика строения и своевременная коррекция когнитивных структур (субстрата способностей) могут оказаться важнейшим фактором развития как общих, так и специальных способностей в различных областях деятельности. Но, к сожалению, современная психология еще очень мало знает о конкретном функциональном строении абстрактно-обобщенных репрезентаций применительно к разным сторонам действительности.

Одной из серьезных проблем при разработке диагностического инструментария «Great chemists» явилось отсутствие работ, посвященных собственно химическим способностям и, тем более, когнитивным структурам, отвечающим за их развитие.

Анализируя существующие психолого-педагогические исследования в области химии и биографии великих химиков, мы выделили компоненты химических способностей: химическая направленность ума, химическая память, химическая интуиция, язык химического мышления, химическое мышление, экспериментальные способности и способность осуществлять специфические количественные расчеты.

На основе структурно-логического анализа содержания учебной дисциплины была разработана семантическая модель когнитивных структур химических знаний и подобран стимульный материал, позволяющий определить степень сформированности некоторых когнитивных структур.

Описание стимульного материала к тесту. «Great chemists» состоит из 16 субтестов, которые выполняются без опоры на периодическую систему Д.И. Менделеева и без калькулятора. В первых 13 субтестах требуется безошибочно и как можно быстрее разделить предлагаемые стимулы на 2, 3 и более групп в соответствии с инструкцией задания. Каждое задание выполняется 2 раза, фиксируется затраченное время и число ошибок. База стимульного материала больше, чем число стимулов, предъявляемых для опознания (принцип избыточности базы стимулов). Поэтому вторая проба является своеобразным заданием «на перенос»: если все существенные признаки, необходимые для выполнения субтеста в первой пробе, выявлены полностью, то во второй пробе снижается и время, затраченное на классификацию, и число ошибок.

14-й и 15-й субтесты предполагают развернутые письменные ответы творческого характера из области неорганической и орга-

нической химии, которые позволяют выявить следующие характеристики: химическая направленность ума, гибкость мышления, оригинальность и разработанность.

16-й субтест — «арифметический», позволяет оценить степень сформированности когнитивных структур, отвечающих за способность осуществлять специфические количественные расчеты. Данный субтест состоит из 16 расчетных задач, которые нужно решить в умственном плане за ограниченное время.

Регистрация ответов испытуемого осуществляется в двух видах: компьютерный «блокнот» и регистрационный бланк.

Процедура разработки теста. Экспериментальная проверка теста осуществлялась на двух выборках: учащиеся 10 класса — 51 человек (из них 30 девушек и 21 юноша), 59 студентов 2-го курса химического факультета (из них 46 девушек и 13 юношей) и 3 победителя всероссийской олимпиады по химии среди студентов (юноши 3–4-го курса).

Несмотря на то, что победителей всероссийской олимпиады среди студентов всего 3 человека, наибольший интерес представляют именно их результаты для сравнительной оценки степени сформированности когнитивных структур репрезентации химических знаний. Анализируя полученные данные, мы видим, что при выполнении простых дифференцировок (субтесты 1, 2, 4, 7) из 42 заданий призеры олимпиад допускают 0–2 ошибки, студенты-отличники по химии — 0–6 ошибок, студенты — 1–8, школьники-отличники по химии 0–13 ошибок, школьники — 3–19. При выполнении заданий на сложные дифференцировки, где необходимо вычленять большее число признаков, которые к тому же часто вступают в конфликт, и обладать более высокой химической эрудицией (субтесты 3, 5, 8, 10, 11), призеры олимпиад допускают 0–6 ошибок, студенты-отличники по химии — 0–14, студенты — 1–14, школьники-отличники по химии — 6–21, вся выборка школьников — 12–22. При выполнении заданий на сложнейшую дифференцировку (субтесты 6, 9, 12, 13) требуется на основании более тонкого анализа и синтеза выделенных признаков делать прогноз о направлении химического процесса (12-й субтест), изменении реакции среды (13-й субтест), сравнивать геометрическую форму молекул (9-й субтест). Призеры олимпиад допускают 5–9 ошибок, студенты-отличники по химии — 8–18, студенты — 12–18, школьники-отличники по химии — 20–27, вся выборка школьников — 23–28. Более дифференцированная и интегрированная структура репрезентации химических знаний позволяет

ВОСПРИЯТИЕ ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ РЕЧЕВОГО СИГНАЛА¹

**Е.С. Дмитриева, В.Я. Гельман, К.А. Зайцева, А.М. Орлов
(Санкт-Петербург)**

студентам с высоким уровнем способностей при решении задач разного уровня сложности выявить существенные данные задач и выбрать наиболее оптимальную схему решения (субтест 16).

Сравнивая в целом по выборкам учебную успеваемость по химии с результатами теста «Great chemists», можно отметить, что более успешные студенты и школьники, как правило, обладают более дифференцированными структурами химических знаний, и это явление особенно выражено для студентов и объясняет тот факт, почему одни студенты учатся легко и с радостью, а у других, бывших школьников-отличников по химии — неуспех, потеря интереса. Эти данные подтверждаются также анализом индивидуальных результатов школьников, которые показывают, что отметка по предмету — слишком грубый инструментарий для прогноза успешности и что диапазон различий между учащимися с одинаковой школьной успешностью велик. Многие способные по химии хорошисты и троечники по ряду причин не реализуют свои возможности. С горечью приходится констатировать, что современное образование нацелено в основном на усвоение знаний, умений и навыков, а не на развитие, становление новых способностей и новых качеств личности.

Выводы:

1. Разработанная нами тестовая методика позволяет выявлять степень сформированности когнитивных структур репрезентации химических знаний.
2. У более способных химиков обнаружена более высокая дифференцированность и интегрированность когнитивных структур.
3. Выявлена неравномерность развития отдельных компонентов химических способностей, а следовательно, и структур, отвечающих за их развитие: когнитивные структуры «вещество» развиты в большей степени, чем структуры «химический процесс». Хуже всего сформированы структуры, отвечающие за способность осуществлять специфические количественные расчеты. Что, впрочем, согласуется с принципом дифференциации: структуры более высоких способностей формируются на основе более простых. Недоформированность структур низкого уровня не позволяет реализовать потенциал структур более высокого уровня, и при решении задач испытуемый опирается на работу памяти, а не на анализ существенных признаков задачи, позволяющих применить ту или иную схему решения.

Связь развития когнитивных способностей ребенка не только с его личностными характеристиками, но и с влиянием окружающей среды становится в последнее время все более актуальным вопросом возрастной психологии.

Условиями среды, наряду с общим интеллектом, В.Н. Дружинин в значительной мере объяснял развитие креативности и обучаемости детей. В работе В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой (1994) также высказывается мнение, что среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, обладает высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью (богатством возможностей). Эти идеи были положены в основу настоящей работы применительно к изучению развития на разных этапах онтогенеза способностей детей, принадлежащих к разным «человеческим типам»: «мыслительному» и «художественному», что вызвано часто встречающимся противопоставлением способностей мышления людей этих «типов». При этом в качестве параметра воздействующей среды рассматривалось речевое сообщение, как одно из средств коммуникации в акустической среде.

Известно, что в речевом сигнале присутствует, кроме лингвистической, также и невербальная – эмоциональная информация, которая является жизненно важной для адаптации человека к окружающей среде. Предполагается, что функциональные взаимоотношения между эмоциями и мышлением являются двусторонними, эмоциональное развитие предшествует и прокладывает путь дальнейшему эволюционному становлению психики человека, и сложные понятия не могут развиваться, если нет достаточно прочных чувственных восприятий и представлений. В то же время еще в XIX в. было высказано предположение о связи когнитивных способностей детей с сенсорным восприятием внешнего мира.

Однако исследования психофизиологических механизмов восприятия эмоциональной информации речи творчески одаренными

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 04-06-00367а).

детьми практически не проводились. В немногочисленных исследованиях механизмов обработки лингвистической информации взрослыми людьми было показано, что существует взаимосвязь между специфическими полушарными отношениями и степенью одаренности. Динамика этих отношений, по-видимому, может наблюдаться в онтогенезе при формировании когнитивных функций.

Целью настоящей работы являлось изучение практически не исследованных ранее характеристик церебральной латерализации восприятия эмоциональной составляющей речевого сигнала одаренными детьми, принадлежащими к разным «человеческим типам»: «мыслительному» и «художественному». При этом анализировались онтогенетические и половые особенности церебральных механизмов восприятия и их влияние на развитие степени одаренности этих детей.

Для исследования были выбраны математически и музыкально одаренные дети обоих полов разных возрастных групп и контрольная группа школьников. Выборка состояла из 142 детей 7–17 лет, 53 ребенка — в контрольной группе, 41 — математически одаренных и 48 — музыкально одаренных детей. Все дети были разбиты на три возрастные группы: 7–10, 11–13 и 14–17 лет.

Испытуемые должны были:

- иметь нормальные пороги слуха в диапазоне 80–8000 Гц;
- быть правшами на основании проверки по краткому Эдинбургскому вопроснику;
- не иметь опыта подобных обследований;
- иметь удовлетворительную успеваемость в средней общеобразовательной школе.

Применялась психоакустическая методика, позволяющая выявить различия в развитии церебральных механизмов, лежащих в основе восприятия эмоций в речи одаренными детьми и контрольной группой испытуемых. В ходе эксперимента тестовая фраза с тремя эмоциональными интонациями (радость, гнев, безэмоционально) предъявлялась испытуемому через головные телефоны, и регистрировались его ответы по определению типа эмоции.

Подача тестового сигнала осуществлялась по одному из каналов на правое или левое ухо. Одновременно на контралатеральное ухо по другому каналу подавался белый шум той же интенсивности, что и полезный сигнал. Данный метод был признан релевантным для изучения латерализации речевой функции (на-

ряду с дихотическим тестированием) и применялся в исследованиях ряда авторов (Oldfield, 1971). Регистрировалась эффективность распознавания эмоций (ЭР), время реакции (ВР) и вычислялся коэффициент асимметрии.

У одаренных детей, как музыкантов, так и математиков, была выявлена более высокая ЭР, более короткое ВР и большее преимущество правого уха при восприятии эмоциональной компоненты речи по сравнению с контрольной группой. Надежное восприятие положительной эмоции формируется раньше эмоционально нейтральной информации и отрицательных эмоций.

Проведенный дисперсионный анализ выявил статистически достоверные различия между группами, причем факторы возраста и пола были высоко значимыми. Наблюдаются отличия в восприятии, связанные с полом детей: характер восприятия у девочек меньше, чем у мальчиков, отличается от контрольной группы. Обнаруженные возрастные особенности в восприятии позволяют предположить, что механизмы, обеспечивающие опознавание эмоций в речевом сигнале одаренными детьми (музыкантами в большей степени), формируются в онтогенезе с опережением по сравнению с контрольной группой, хотя характер формирования сохраняется.

Обнаруженная у одаренных детей преимущественная активность левого полушария позволяет говорить о специфике межполушарных отношений при анализе эмоциональной информации, которая как у музыкантов, так и у математиков зависела от пола и возраста испытуемых. У девочек процесс обучения способствовал смещению в левое полушарие преимущественной активности при обработке эмоциональной интонации речи, а у мальчиков — обнаруженное в младших возрастных группах выраженное преимущество левого полушария в процессе дальнейшего обучения не закреплялось. В группе одаренных детей не было обнаружено различий в межполушарных отношениях между «мыслительным» и «художественным» типами.

ИЗУЧЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОЭНЦЕФАЛОГРАФИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

И.А. Дубынин (Иркутск)

Первая волна исследований, посвященных поиску электроэнцефалографических (ЭЭГ) коррелятов интеллектуальных способностей, наблюдалась в 60-х годах. Этому вопросу было посвящено довольно много работ. К сожалению, исследователям того времени так и не удалось получить надежные и повторяемые результаты, которые бы позволили сделать хоть сколько-нибудь определенных выводы о связи показателей ЭЭГ с интеллектом.

Представляют интерес исследования, проведенные советским ученым В.Д. Небылицыным. Он выдвинул предположение, что нейрофизиологическую основу проявлений индивидуальных особенностей человека, в частности его интеллекта, следует искать в общих свойствах центральной нервной системы, а именно в параметрах деятельности регуляторного аппарата мозга. В.Д. Небылицын рассматривал интеллектуальную деятельность в связи с параметрами общей активации. Эта проблема получила широкое обсуждение в психофизиологии в связи с изучением соотношения психофизиологических показателей. В.Д. Небылицын почитал необходимым выделить так называемую умственную активность, которая, по его мнению, должна иметь специфические ЭЭГ корреляты. Он опирался на ряд исследований о роли лобно-ретикулярной системы в регуляции активности сложных психических процессов.

Показатели умственной активности определялись данным автором при письменном решении испытуемыми специально подобранных арифметических задач. В качестве характеристик активности выбирались различные критерии добровольного стремления испытуемых к интеллектуальной нагрузке (стремления к разнообразию, новизне, умственному напряжению и т.д.).

Оказалось, что в качестве электрофизиологических признаков умственной активации могут выступать десинхронизация и увеличение частоты мозговой ритмики преимущественно в лобном отделе головного мозга. Гипотеза В.Д. Небылицына о том, что нейрофизиологической основой индивидуальных различий по уровню умственной активации являются особенности деятельности лобно-ретикулярной системы головного мозга, хорошо

согласуется с современными данными, полученными в исследованиях Э. Голдберга.

Э. Голдберг показал особую роль префронтальной коры в обеспечении целенаправленного поведения, которая служит координатором и «дирижером» всего мозгового «оркестра». Лобные доли содержат богатейшие двунаправленные связи со многими корковыми и подкорковыми структурами мозга, в том числе с ретикулярной формацией, которая является для них своеобразной «батареей», обеспечивающей заряд активности.

С другой стороны, В.Д. Небылицын был весьма осторожен в своих выводах. Рассуждая о предполагаемой нейрофизиологической основе умственной активности, он писал о том, что эта основа носит не одномерный характер, т.е. представляет собой не единственный физиологический параметр или какое-то одно свойство нервной системы. Скорее всего, конечная индивидуальная характеристика умственной активности определяется несколькими такими параметрами, несколькими общими свойствами нервной системы в их сочетаниях.

В последние годы А.Н. Лебедевым и др. активно разрабатывается волновая теория деятельности мозга, в рамках которой авторами была выдвинута гипотеза наличия специфического нейронного кода, представляющего собой «язык» мозговых процессов и находящего отражение в волнах ЭЭГ. Авторы полагают, что некоторые параметры ЭЭГ линейно и достоверно связаны с интеллектуальной одаренностью. Было выдвинуто предположение, что различия в интеллектуальной одаренности должны обнаруживаться в ЭЭГ не только при выполнении когнитивных задач, но, прежде всего, в обычном, спокойном состоянии. Эти предположения базируются на работах академика М.Н. Ливанова, который показал связь между мозговой активностью при различных психических процессах и когерентностью биоэлектрической активности в соответствующих зонах мозга. Далее дискриминативные параметры ЭЭГ включались в уравнение множественной линейной регрессии, с помощью которого производилась предикция интеллектуальной одаренности. Лебедев А.Н. и др. сообщают об удовлетворительной способности предсказания интеллектуальной одаренности подобными регрессионными моделями.

Полный обзор первых исследований корреляций между параметрами вызванных потенциалов и интеллектом дан Ч. Шагасом в его, ставшей теперь классической, монографии, которая посвящена психофизиологическому изучению возможностей метода

вызванных потенциалов. Остановимся чуть подробнее на некоторых особенно интересных работах.

Исследования Д. Хендриксона и А. Хендриксона привели к созданию оригинальной парадигмы, объединяющей ранние работы по изучению связи между характеристиками вызванных потенциалов и интеллектом. А. Хендриксон предположил, что при обработке информации корой головного мозга происходят ошибки, связанные, возможно, с процессами в синапсах. Чем больше количество ошибок, тем ниже IQ. Для оценки степени верности обработки информации были предложены две характеристики вызванного потенциала: изменчивость и конфигуративная сложность, которые, как предполагалось, выражают погрешности прохождения нервных импульсов в виде сглаживания волн вызванного потенциала. Д. Хендриксоном и др. был проведен ряд исследований, подтверждающих теоретические представления А. Хендриксона. Привлечение критерия изломанности вызванного потенциала позволило достичь коэффициента корреляции 0,8, т. е. такого же порядка, как корреляция между тестами интеллекта.

Г. Айзенк пишет о том, что этими исследователями была обнаружена конкретная, измеряемая биологическая основа IQ. В свете полученных данных, по мнению Г. Айзенка, больше невозможно постулировать теорию интеллекта, которая игнорирует его биологическую основу или исходит из того, что наблюдаемые различия в умственных способностях являются полностью или преимущественно следствием культурных, социальных и образовательных влияний.

Е. Шафер предложил несколько иную теорию. Он предположил, что индивидуальные различия в модуляции биоэлектрической мозговой активности новыми или неожиданными стимулами связаны с различием по уровню интеллекта. Его гипотеза заключается в том, что эффективно функционирующий мозг нуждается в меньшем количестве нейронов для обработки уже известных стимулов, в то время как появление нового стимула вызывает активацию большего количества нейронов. Таким образом, по мнению данного автора, уровень IQ связан с эффективностью работы мозга, которую можно оценить по амплитуде вызванного потенциала на различные по степени новизны стимулы. Измерения Е. Шафера основаны на оценке нервной адаптивности с помощью сопоставления индивидуальных средних амплитуд вызванного потенциала в ответ на серии неожиданных и ожидаемых стимулов.

Индивид с высоким интеллектом и, соответственно, высокой нервной адаптивностью будет обнаруживать более быстрое привыкание к стимуляции, т. е., по сути, более быстрое затухание ориентировочной реакции. Это должно отразиться в более низкой амплитуде вызванного потенциала. С другой стороны, тот же индивид будет с большей интенсивностью воспринимать неожиданные стимулы, что, напротив, вызовет повышение амплитуды вызванного потенциала. В предпринятом Е. Шафером и др. исследовании высказанные предположения получили некоторое подтверждение. Коэффициент корреляции между IQ и показателями амплитуды вызванных потенциалов достигал 0,8.

В целом литературный обзор работ в области поиска возможной связи между интеллектом и электрофизиологическими параметрами, такими, как электроэнцефалограмма и вызванный потенциал показывают, что последние действительно содержат определенную информацию о высших интегративных процессах головного мозга. При этом параметры даже «элементарных» сенсорных вызванных потенциалов, похоже, отражают эффективность обще-системной мозговой деятельности, которая выражается на поведенческом уровне в успешности выполнения испытуемыми заданий теста и составляет психометрический интеллект (IQ).

К сожалению, методические недостатки ранних работ: несовершенство регистрирующей аппаратуры, способов обработки данных, неучет множества переменных, потенциально влияющих на электрофизиологические показатели и др., не позволили получить устойчивые результаты. Проведение повторных исследований часто давало неопределенные, противоречивые, а порой и отрицательные результаты. Основная причина неудач, однако, нам видится не только в перечисленных выше недостатках.

Более поздние исследования, подкрепленные теоретическим фундаментом достижений нейрофизиологии, а также более совершенные в методическом плане, позволили выявить ряд интересных закономерностей. Эвристичны, на наш взгляд, представления о связи IQ с точностью и скоростью обработки информации в нейронных сетях, с участием высших координирующих центров префронтальной коры, с ролью активизирующих мозговых систем, с наличием специфических паттернов согласованной активности различных отделов мозга.

Рассмотренные нами работы очень продуктивны в плане разнообразия теоретических и методологических подходов, подкрепляемых соответствующими исследованиями. Однако приходится

констатировать, что уровень разработки проблемы психофизиологических коррелятов интеллектуальной одаренности в настоящее время находится на стадии продуцирования и проверки различных гипотез, каждая из которых в основном затрагивает определенную ограниченную область приложения. Приходится признать, что задача диагностики уровня интеллектуальности на базе психофизиологических показателей еще очень далека от своего решения и, соответственно, использования в повседневной работе психолога.

Основная ошибка большинства работ, по нашему мнению, заключается в поиске простого электрофизиологического критерия (критериев), однозначно отражающего уровень развития «непростого» интеллекта. При использовании в качестве стимулов простых сенсорных раздражителей, таких, как тоны, щелчки, вспышки возможности обнаружения в вызванных потенциалах мозговых событий, связанных с когнитивной деятельностью, ограничены, поскольку восприятие и последующая обработка таких стимулов возможны без участия новой коры. Исключения составляют экспериментальные ситуации, когда простые стимулы служат сигналами для испытуемого. Например, классическая методика регистрации когнитивного потенциала Р300.

Тем не менее, использование простых стимулов не лишено смысла для диагностики и прогноза интеллектуального развития у детей раннего возраста. Еще Л.С. Выготский говорил о том, что в раннем возрасте большое значение имеют именно первичные сенсорные зоны коры, которые в последующем определяют развитие «высших зон». Современные исследователи отмечают, что недоразвитие «низших» зон неизбежно вызывает в виде вторичного системного эффекта недоразвитие более высоких, надстроенных образований. У взрослых же, напротив, ведущее значение имеют «высшие» зоны, поражение которых может влиять на элементарные функции восприятия.

По-нашему мнению, фокус психофизиологических исследований интеллектуальных способностей должен быть сосредоточен на изучении уже в значительной степени сформированной системы структур высших функций. Предполагается, что будет целесообразным применять более сложные стимулы или организовать экспериментальную ситуацию таким образом, чтобы задействовать те мозговые структуры, которые занимают «верхние этажи» в иерархии мозговых зон. При этом необходимо помнить, что в реализации поведения и высших форм сознательной деятельности важны не конкретные структуры, а их слаженный ансамбль — функциональная система.

ПСИХОДИАГНОСТИКА ВЕРБАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

А.К. Жалгасбаева (Актобе, Казахстан)

Проблема совершенствования речевой деятельности приобретает в последнее время все большее общественное значение. В школах, лицеях, гимназиях, вузах в учебный план вводятся такие предметы, как ораторское искусство (риторика), актерское мастерство, выразительное чтение, психология общения. Взаимодействовать в ходе занятия — значит понять, как преподавать свой предмет с точки зрения его культурной ценности; как организовать систему работы над качеством речи; как овладеть диалоговой формой общения; как работать над развитием речевых жанров, в конечном счете, формировать личность.

Речевая культура представляет собой органический сплав общей и профессиональной подготовки. Присутствуя во всех видах человеческой деятельности, речевая деятельность превращается в категорию профессионально значимую, выступая в качестве функциональной категории. Именно это происходит в педагогической деятельности, где обычные условия и функции речевой деятельности получают дополнительную нагрузку, так как из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессионально значимые.

В качестве объектов исследования были выбраны студенты различных факультетов Актюбинского государственного университета им.К. Жубанова, учителя школ различного типа, преподающие различные предметы. Эксперимент на различных факультетах вуза был обусловлен следующим: диапазон специальностей (будущие учителя математики и физики, химии и биологии, истории, казахского и русского языков и литературы, иностранных языков) повышает репрезентативность полученной информации. Всего в исследовании было задействовано 297 человек.

Речь учителя является не только средством общения, но и образцом, усваиваемым учащимися. Исследования по выразительности, красоте, адекватности речевых возможностей педагога показали, что в системе образования сегодня требуется речь не только и не столько выразительная, сколько целесообразная.

Для качественного показателя сформированности выразительной речи нами был использован коэффициент словарного разнообразия, определяющий соотношение разных и вообще

всех используемых учителем слов. Он вычислялся по формуле

$$K = n / 2N ,$$

где n — количество разных выразительных слов в тексте, отрывке разговора, выступлении, а N — число всех слов. Таким образом, нами проверялся показатель речевого действия. Среднее значение его для преподавательской выборки составляет от 10 до 15 относительных единиц. Студенческая аудитория менее активна в выборе выразительных средств речи (8–10 относительных единиц). Следует отметить, что качественный показатель зависит не от времени обучения в вузе, а от общего уровня культуры студента, гуманитарного склада мышления, наследственной предрасположенности к речевой деятельности, что перепроверялось различными методами.

Методика «Словесный лабиринт» использовалась для изучения индивидуальных особенностей мыслительной деятельности будущих учителей — лабильности, ригидности мышления. В данной методике активно проявляется взаимосвязь мышления и речи. Показателем лабильности (подвижности) мышления в методике выступает время, затраченное испытуемым на решение каждого из десяти словесных лабиринтов. Увеличение временных показателей и особенно их неравномерность по отношению друг к другу свидетельствуют о трудностях переключения с одного способа решения на другой (картина ригидности). Наоборот, низкие и ровные по отношению друг к другу временные затраты свидетельствуют о легкой переключаемости с одного способа решения на другой (картина лабильности мышления).

Количественные и качественные показатели послужили индикатором классификации испытуемых на лабильных (подвижных) и ригидных (инертных). Срез результатов работ дал нам следующие данные: высокие — 15,6%, низкие (неуспешные) — 58,9%.

Известно, что основным показателем хорошей речи является адекватное использование языковых средств. Для измерения различных речевых процессов, для определения ориентирования в системе семантических связей слов нами использовались два основных метода оценки: прямой и косвенный.

С помощью прямого метода студент дает осознанные ответы по поводу самых существенных признаков различных языковых знаков. К прямым методам мы относим также различные задания аналитического типа: найти в предложении главные или второстепенные члены, согласовать различные слова, ответить на вопро-

сы, составить самим вопросы, обобщить содержание текста в одном предложении, выделить главную мысль текста.

Косвенные методы в меньшей степени требуют от студентов осознанных реакций. Из косвенных методов были использованы ассоциативные психофизиологические методы, игровые методы и методы семантического дифференциала.

Данные прямых и косвенных методов позволили определить через ассоциативные словесные реакции тенденции к лидерству. К лидерству тяготеют студенты, предпочитающие прямые методы.

Анализ результатов показал, что 1-е курсы тяготеют к прямым методам (53%), косвенным методам в системе семантических связей слов отдают предпочтение 2–4-е курсы вуза (63%). Профиль выбранной специальности существенным образом не сказался на результатах опроса. При ассоциативном выборе студенты негуманитарного профиля в большей степени склонны выбирать лексические отношения (64%); выбор слов, связанных с какими-либо грамматическими признаками, предпочитали студенты гуманитарного профиля (72%).

Аудирование является важнейшим видом речевой деятельности личности. От верного восприятия и истолкования информации часто зависит продуктивность всей речевой деятельности. Известно, что не каждый человек выступает в роли говорящего (если не считать профессии, основным инструментом которых является речь), а в роли аудитора — ежедневно каждый. Проведенные нами методики по определению профиля слушателя позволили нам сделать вывод о потере 40% информации слушателями. Методика «Построение профиля слушателя» помогает определить проблемы, связанные с аудированием. Перепроверялись результаты исследования при помощи ответов на контрольные вопросы, пересказ услышанного, перечисления основных фактов сообщения.

«Цепной ассоциативный тест» позволил нам определить уровень речевого развития, уровень владения студентами цепной связью родственных слов, гнезд, по отношению которых концентрируется внимание испытуемых.

Длина предложенных цепных ассоциаций (слов, словосочетаний, предложений) по отношению к слову-стимулу, подбор изобразительно-выразительных средств (метафор, метонимий, гипербол и т.д.), конкретность или абстрактность понятийных отношений дали нам возможность определить качественные и количественные показатели лексических связей. Так, более половины

студентов (58,6%) показали семантические парафазии, т.е. недостаточное знание и неверное использование внутренних структурных связей слов, предложений; четверть ответов (25,7%) испытуемых соответствовала неадекватным реакциям и только 16,4% респондентов справились с заданием. Результаты цепной ассоциации показали заторможенность речемыслительных процессов (вместо возможных 20 слов в минуту, студенты (86%) показывали 10 слов в мин.).

При норме 3–4 гнезд за 1 мин. со средним размером в 5–6 слов в гнезде студенты показывали результаты вдвое меньше. Если половина студентов за время, увеличенное в 3 раза, все же количественно и качественно улучшали результаты, то при определении названий самых крупных семантических гнезд ответы студентов оставались первоначальными.

Данные тесты позволили нам оценить не только знание языка, но и умение логически мыслить, соотносить различные типы связей, дифференцировать индивидуальные особенности. Нас интересовали причины заниженных показателей. Анализ результатов показал следующее процентное соотношение: плохое знание языка (54%), ригидность мышления (27,4%), усталость (10%) и др.

Студенты в ходе беседы «Роль речевого мастерства в жизнедеятельности человека» связывали речевое мастерство с ораторской речью, с различными критериями (содержание, методика изложения, язык и стиль изложения), но не считали возможным рассматривать речевое мастерство как тяжелый интеллектуальный труд, затрагивающий и духовную сферу. Большая часть респондентов (79,6%) не смогли указать критериальные элементы устного выступления. Студенты частично указали критерии оценки публичного выступления, но не смогли систематизировать их. На вопрос: «Замечаете ли Вы в речи (своей и окружающих) отклонения от норм?» — значительное число студентов ответили утвердительно (85%).

В следующем задании студентам предлагалось определить речевые ошибки. Анализ работ показал, что только 45% опрошенных справились с заданием, что вдвое ниже предварительных данных. При характеристике речи преподавателя, близкой к идеальной, студенты затруднялись в определении показателей культуры речи. Задание показало, что студенты, указывая некоторые критерии культуры речи (лексические, грамматические), не могут классифицировать их элементы. С помощью теста-тренинга мы

определяли тип оратора, который показывал доминирующие позитивные и негативные признаки оратора.

Сложившаяся в настоящее время модель подготовки специалистов в отечественной высшей школе нуждается в серьезном совершенствовании. Растут профессиональные требования к педагогической подготовке преподавателя, учителя. В соответствии с формирующейся новой образовательной парадигмой образование требует соединения технологической и гуманитарной грамотности. В полной мере эта задача относится и к частному вопросу — речевой подготовке в современной системе образования, поскольку отсутствие диагностирования, речевого тестирования, речевых программ-тренингов, практикумов не позволяют в полной мере говорить о качестве речевой подготовки будущих учителей и преподавателей, профессиональной областью которых является речевая среда.

Профессиональная речь является основой общей культуры будущего учителя. Чем выше уровень владения мыслью, словом, действием, тем выше уровень как межличностных, так и социально-политических отношений. Педагог призван формировать личность с учетом тех социальных условий, в которых она будет жить и работать. В связи с этим возрастают требования к профессионально значимым качествам личности педагога, основным из которых является уровень владения словом как важным и активным средством воспитания и обучения.

ПРОГНОЗ ПСИХОМЕТРИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ ПО ПАРАМЕТРАМ ЭЛЕКТРОЭНЦЕФАЛОГРАММЫ

Т.С. Князева (Москва)

Проблема идентификации творческих способностей человека остается одной из актуальных проблем психологии. Выраженное проявление креативности, творческой одаренности обычно связывают с особо благоприятными внутренними предпосылками психического развития, базальными особенностями каждого человека. Поэтому другой важной проблемой для развития теории и практики современной психологии является проблема нейрофизиологических оснований способностей личности. Основной задачей современной нейронауки является расшифровка

волновых узоров электроэнцефалограммы, нейронных кодов высших психических функций. Согласно развиваемому в работе подходу к нейрофизиологической природе психических процессов (Лебедев, 1996; Князева, Лебедев, 2000) волны активности, вызванные внешними воздействиями, уменьшаются по амплитуде, но не затухают до конца после прекращения воздействия. Они хранят информацию об окружающем мире. Сходным образом, по нашей гипотезе, организовано хранение информации и о внутреннем мире человека, его способностях, склонностях, особенностях личности, в том числе и творческих, — в виде устойчивых циклических колебаний, отраженных в узорах электроэнцефалограммы. Таким образом, мы предполагаем, что креативность — это устойчивая личностная характеристика, запечатленная, подобно другим личностным особенностям, в наборе определенных нейронных кодов, т. е. в определенном наборе параметров электроэнцефалограммы. Найти наборы параметров ЭЭГ, выявляющие креативность, — цель нашего исследования.

В нашем эксперименте приняли участие 65 испытуемых — школьники и студенты. С испытуемыми проводился тест на креативность Е. Торренса (фигурная форма А) и записывалась электроэнцефалограмма покоя. Триста два ЭЭГ-показателя, полученных в результате обработки фоновой электроэнцефалограммы, сопоставлялись с тестовыми показателями креативности. Проведенное исследование показало, что каждый показатель креативности, измеряемый с помощью теста Торренса, тесно связан со своим кругом электроэнцефалографических параметров. В целом, «креативный» мозг описывается через показатели спектральной мощности ритмов в разных зонах мозга и показатели синхронизации колебаний. Оказалось, что не существует четко разграниченных участков мозга, обеспечивающих креативность. И хотя вклад правого полушария в обеспечение креативности несколько больше, чем левого, а вклад фронтальной области значительно больше, чем затылочной (по параметру спектральной мощности ритмов), нельзя осуществить четкую «привязку» креативной функции к той или иной области мозга. Можно говорить об интеграции, взаимосвязи обоих полушарий, которые являются частями одного рабочего органа. Так же как показатели креативности описывают разные стороны единого креативного процесса, так и найденные электрические характеристики мозга образуют единую систему, нейрофизиологический фунда-

мент, который обеспечивает протекание сложной психической деятельности.

Наиболее высокие по абсолютной величине корреляции (предикторы) были включены в уравнения множественной регрессии для индивидуального прогноза показателей «Продуктивность», «Гибкость», «Оригинальность», «Разработанность» по параметрам электроэнцефалограммы. Во многих случаях совпадение прогнозируемых и реальных значений креативности достигало 100% точности, хотя, естественно, в ряде случаев наблюдались расхождения. В целом, по группе испытуемых, для всех четырех показателей креативности, коэффициенты корреляции между прогнозируемыми по ЭЭГ и реальными (тестовыми) значениями достоверны и положительны. Это значит, что возможно, опираясь только на параметры электроэнцефалограммы, без дополнительных психологических измерений, построить индивидуальный количественный профиль креативности. Полученные результаты вносят вклад в психофизиологию и дифференциальную психологию, раскрывая конкретные биоэлектрические характеристики, значимые для креативного развития человека в современном изменяющемся мире. Электроэнцефалограмма информативна для оценки творческого мышления, и в ее узорах запечатлен потенциал креативности, «скрытая» способность к творчеству. Индивидуально-обобщенные интеграции физиологического и психического в составе функциональных систем являются инвариантной составляющей разнообразной активности человека. Останутся ли в процессе реальной деятельности ЭЭГ-показатели идентичными найденным предикторам — вопрос будущих исследований.

ПСИХОСЕМИОТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ КРЕАТИВНОСТИ

И.М. Кыштымова (Иркутск)

Диагностика творческих способностей — одна из наименее разработанных областей психодиагностики, что связано со сложностью исследуемого феномена. При этом существует ряд методов диагностики креативности, созданных в рамках разных

научных парадигм. Мы предлагаем диагностировать креативность с помощью психосемиотического анализа авторского текста.

Особенность диагностики креативности заключается в том, что, резюмируя наличие или отсутствие исследуемого признака (творческих способностей), исследователь получает лишь относительно значимый результат. Это объясняется двумя причинами. Во-первых, креативность как интегративное личностное свойство присуща каждому человеку; таким образом, диагностировать мы можем только выраженность или невыраженность креативности, т. е. измерению поддается актуальная креативность. Во-вторых, творческий процесс непрост и своеобразен, он непредсказуем и принципиально нецелелеположен; методы диагностики творческих способностей, предполагающие создание творческого продукта (например, тест Е. Торренса) в условиях временного и пространственного ограничения и с целью, заданной извне (психодиагностом) противоречат необходимой для творчества аутостимуляции «изнутри».

Способы диагностики креативности мы условно разделили на две категории: прямые и опосредованные. Опосредованная диагностика опирается на положение о тесной положительной взаимосвязи креативности с другими психологическими свойствами личности. Таким образом, диагностируя, например, уровень интеллекта, степень объективной новизны творческого продукта, уровень самоактуализации или «неконечность личности» в методике Н.И. Непомнящей (2001), исследователь опосредованно определяет уровень креативности исследуемого.

Кроме монофакторных тестов, измеряющих уровень творческих способностей, существует ряд полифакторных диагностических методик, направленных на изучение комплекса личностных параметров и креативности «в том числе». Так, тест чернильных пятен Г. Роршаха, ММРП Г. Мюррея наряду со многими другими качественными характеристиками позволяют в некоторой степени определять и уровень креативности человека.

Проективные методы психологической диагностики, являясь преимущественно полифакторными, дают возможность определять уровень креативности личности с достаточной степенью точности.

Существует мнение, что креативность не есть самостоятельный психологический феномен, а творческое поведение человека обусловлено мотивацией, личностными чертами, ценностями (А. Маслоу, А. Танненбаум, А. Олох, Д. Б. Богоявленская и др.).

Принимая данный подход, исследователь решит проблему диагностики креативности, используя методы измерения познавательной активности, личностной независимости, самоактуализации и др.

В значительной части научных исследований творческие способности рассматриваются с точки зрения их отношения к интеллекту. При принятии положения о положительной корреляции интеллекта и креативности проблема диагностики творческих способностей будет решаться достаточно просто — путем использования тестов интеллекта, недостатка в которых нет.

Одним из надежных методов диагностики уровня творческих способностей является анализ продуктов творчества человека: вербальных (литературное творчество) и невербальных. Анализ продуктов творческой деятельности может производиться специалистами в данной области деятельности (экспертная оценка) или психологом-диагностом. Нами предложен метод диагностики креативности посредством анализа текста, созданный в рамках психосемиотической парадигмы развития научного знания.

Психологическая семиотика — активно развивающееся направление современной психологической науки. Для отечественной психологии психосемиотический подход является органичным — проблемы семиотической (знаковой) детерминированности человеческой психики отражены в работах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.В. Брушлинского, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелева и других ученых. В контексте психосемиотического подхода мы исследуем проблему креативности, способов ее развития и диагностики.

Нами предложено авторское определение креативности как интегративного динамического качества, представляющего собой реализацию личностного смысла средствами культуры. Согласно развиваемому нами подходу к проблеме творчества, актуализация потенциальной креативности предполагает, во-первых, наращение личностного смысла, во-вторых, его реализацию средствами культуры. Соответственно, диагностика креативности производится с помощью определения уровня выраженности в авторском тексте данных структурно-содержательных компонентов (Кыштымова, 2002).

Личностный смысл — сложное для определения понятие. Смысл, по определению Д.А. Леонтьева, имеет «природу Протея — он изменчив, текуч, многолик, не фиксирован в своих

границах». Не строгим, но бесспорным является понимание личностного смысла как системы отношений человека к миру. Единным является сегодня мнение ученых о том, что личностный смысл развивается в общении. Общение понимается при этом в семиотическом значении — как взаимодействие смыслодержущих текстовых реальностей или семиозис.

Процесс порождения и изменения значений в любой семиотической системе — семиозис — рассматривается нами в контексте психологии творческого развития как процесс наращивания личностных смыслов, обусловленный взаимодействием содержательно-структурных компонентов коммуникативных текстовых реальностей.

Направленное моделирование психосемиотического пространства с целью развития креативности школьников осуществлялось нами в течение десяти лет в процессе внедрения психолого-педагогической технологии, предполагающей реализацию в условиях основного учебного процесса в средней школе.

Трансляция личностных смыслов, являющихся основными элементами креативности, рассматривается как основная психологическая функция художественных вербальных текстов. Текст является знаковым выражением внутреннего мира, отношения к жизни автора (коммуникатора), «знаковой моделью мира». Психологический семиозис, таким образом, предполагает изменение субъективной реальности (модели мира), участвующей в процессе развития личности, порождение и изменение значений в ее семиотической системе.

Детерминированная текстовым общением динамика смысловой сферы личности актуализируется в порождаемом личностью (вторичном) тексте, в частности, в вербальных продуктах ее творчества. Вербальный текст является естественным, психологически адекватным проективным материалом для диагностики выраженности креативности.

Согласно нашему пониманию феномена креативности, его проявление определяется, в частности, степенью владения человеком средствами выражения личностного смысла, органичными для культуры. Адекватным средством диагностики креативности человека, таким образом, может быть анализ психосемиотической структуры созданного им вербального текста. Личность презентует смысл посредством текста, задача диагноста — «читать» его, анализируя знаковую систему, которой пользовался автор. Нами предпринята попытка осуществить анализ продуктов вер-

бального творчества школьников с позиции их психологического содержания через анализ текста как знаковой модели смысловой сферы личности. В качестве исследуемого материала может выступать любой продукт вербального творчества: поэтические тексты, письма, жанровая проза или рассказы, составленные по заданному стимульному материалу, каковыми являются, например, тексты испытуемых при использовании классического в психодиагностике метода — ТАТ.

Анализ психосемиотической структуры вербального текста предполагает определение его содержательных особенностей, задаваемых контекстом. Смысловые компоненты личности выражаются как через тематику, проблематику, пафос текста, так и через его структуру: особенности композиции, поэтики, синтаксиса, стилистики.

Креативность личности, актуализированная посредством вербального творчества, оценивается прежде всего критериями объективной художественной значимости созданного текста. Такой способ оценки сформировался в культуре безотносительно к процессу психодиагностики и отражает отношение к творчеству как к художественному, гармонично структурированному самовыражению личности. Данный параметр оценки текста представляется объективно значимым и в частном случае психодиагностической интерпретации текста.

Первым шагом интерпретационного анализа, который должен определить логику выстраиваемого психологом диагностического алгоритма, является актуализация целостного эмоционально-содержательного восприятия текста. Таким образом, определяется общий художественный уровень текста как объективный критерий его творческой значимости, обозначаются семантические и стилистические доминанты смысловой реальности автора.

Анализ структурных особенностей текста предполагает исследование композиции: сложная архитектура составляющих частей, например, кольцевая композиция или авторские отступления являются показателями высокого уровня владения художественными средствами самовыражения. Дальнейшую логику анализа задает текст; алгоритм текстового исследования при диагностике креативности гибок, подчинен психологическому содержанию и структуре текста.

В ряде работ (Кыштымова, 2002; 2004) нами показан алгоритм исследования динамики креативности посредством анализа

психосемиотической структуры поэтических текстов, рассказов ТАТ и школьных сочинений на свободную и заданную тему.

Диагностика психологических особенностей человека, в том числе его креативности, по тексту — естественный, обусловленный формой культурного существования метод. М.М. Бахтин, рассматривая текст как первичную реальность всякой гуманитарной дисциплины, утверждал: «Там, где человек изучается вне текста и независимо от него, это уже не гуманитарные дисциплины». В условиях диагностической бедности современной психологической науки, отсутствия адекватных методов диагностики креативности вообще и основанных на культурно обусловленной отечественной методологии, в частности, анализ психосемиотической структуры вербального текста может в некоторой степени восполнить существующий пробел психологического знания.

ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ В ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Н.В. Нижегородцева (Ярославль)

Первоначальный период обучения (период обучения грамоте) имеет важное значение для успешности всего школьного обучения и индивидуального развития учащихся: именно в этот период формируется психологическая структура учебной деятельности, развиваются базовые учебно-важные качества, закладываются психологические основы освоения чтения, письма и математики как особых видов деятельности.

Для исследования динамики учебно-важных качеств (УВК) учащихся был использован комплекс исследовательских процедур, разработанных и апробированных в русле концепции системогенеза профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, Ю.П. Поваренков и др.). Это позволило установить наличие общих закономерностей системогенеза учебной и профессиональной деятельности и сделать вывод о том, что готовность к школьному обучению имеет ту же природу, что и готовность к профессиональной деятельности и является вариан-

том более общего свойства индивидуальности — готовности к деятельности (Нижегородцева, 2004).

В целях анализа динамики психологической структуры УВК в первоначальный период обучения в школе были рассмотрены корреляционные зависимости УВК в группах условно «успешных» и «неуспешных» учащихся в начале (серии А) и в конце (серии Б) учебного года. Если принять в качестве исходного положение концепции системогенеза деятельности о том, что показатель эффективности деятельности одновременно является показателем сформированности системы, на гипотетическом уровне можно выделить три стадии развития психологической структуры УВК в процессе усвоения учащимися грамоты: 1-я стадия – первичная интеграция, 2-я стадия — дезинтеграция, 3-я стадия — вторичная интеграция.

1-я стадия. Первичная интеграция («неуспешные», серия А). Учащиеся этой группы, приступая к обучению в школе, не имеют достаточного опыта учебной деятельности и усвоения грамоты, действуют строго по инструкции взрослого. Выполнение ими учебных действий представляет собой воспроизведение заданной учителем последовательности операций.

Структура УВК в этой группе характеризуется избыточностью, в выполнении деятельности вовлекаются все возможности учащегося. На этой стадии успешность усвоения во многом определяется уровнем развития отдельных УВК, возможности установления компенсаторных связей ограничены. Образование взаимосвязей между компонентами структуры обусловлено не столько особенностями усваиваемого материала, сколько внешними взаимосвязями действий, выполняемых в соответствии с требованиями учителя. Объединение индивидуальных качеств в структуру на этой стадии ее формирования по характеру интегрирующего фактора является внешней интеграцией.

Базовые УВК: мотивы учения, отношение к школе, уровень обобщений. Ведущие УВК: произвольная регуляция деятельности ($P > 0,99$), мотивы учения ($P > 0,95$), вводные навыки ($P > 0,95$), вербальная механическая память ($P > 0,95$).

2-я стадия. Дезинтеграция («успешные», серия А). Учащиеся этой группы осуществляют деятельность исходя из индивидуального опыта и усвоенных в дошкольный период способов действий. Как правило, это дети, которых «готовили» к поступлению в школу. Общий уровень индивидуального развития УВК выше, чем на предыдущей стадии. Психологическое обеспечение учебной

деятельности, с точки зрения участия УВК, очень индивидуально. Высокий уровень показателей усвоения достигается различными способами, порою неадекватными целям обучения. На вероятностном уровне это проявляется дезинтеграцией структуры готовности, ее «распадом» на несколько подструктур, объединенных слабыми функциональными связями, уровень интегрированности структуры, по сравнению с 1-й стадией, снижается. Очевидно, здесь имеет место также активная перестройка структуры УВК: разрушение связей, неадекватных целям и содержанию обучения, и образование новых. Успешность усвоения в большей степени определяется не уровнем развития отдельных качеств, а их комплексами. Повышается возможность взаимокompенсации УВК и развития на этой основе качеств, необходимых для успешного усвоения грамоты.

Базовые УВК: логическая память, произвольная регуляция деятельности, зрительный анализ, уровень притязаний. Ведущее УВК: графический навык ($P > 0,95$).

3-й стадия. Вторичная интеграция («успешные», серия Б). Является результатом оптимизации функциональных связей УВК. Уровень интеграции структуры по сравнению с предыдущими стадиями — максимальный. Структурные компоненты образуют устойчивые функциональные связи, обеспечивающие их взаимодействие в процессе выполнения учебных задач. Успешность усвоения определяется уровнем развития структуры в целом, проявляется «эффект системности». Выражены две подструктуры УВК, обеспечивающие выполнение целенаправленной учебной деятельности и усвоение учебного материала.

Базовые УВК: мотивы учения, вводные навыки, принятие задачи, восприятие пространственно ориентированных структур. Ведущее УВК: отношение к школе ($P > 0,99$).

Структуре УВК в группе «неуспешных» в серии Б свойственны признаки первой и второй стадий развития: снижение уровня интегрированности, распад структурных связей, непосредственная зависимость успешности усвоения от уровня развития отдельных УВК. В этом случае, очевидно, имеет место нарушение процесса формирования психологической структуры учебной деятельности: либо замедление темпов развития, либо образование неадекватных целям обучения подструктур УВК.

Выделенные стадии развития психологической структуры готовности по своим характеристикам совпадают со стадиями освоения профессиональной деятельности (Шадриков, Дружинин,

1979), следовательно, имеют закономерный характер. Очевидно, освоение любой деятельности протекает в следующей последовательности: выполнение действий в соответствии с нормативно заданными требованиями (например, способ написания буквы, показанный учителем), затем перестройка психологической структуры в соответствии с индивидуальными особенностями субъекта деятельности (поиск наиболее приемлемого для индивида способа выполнения действия) и, наконец, формирование оптимальной структуры индивидуальных качеств в соответствии с задачами деятельности. Если по каким-либо причинам этот процесс нарушается, то в конце обучения имеют место низкие показатели эффективности деятельности.

Сравнительный анализ статистических характеристик стадий развития УВК в первоначальный период обучения позволяет выявить ряд закономерностей раннего системогенеза учебной деятельности.

Во-первых, отчетливо проявляется тенденция повышения эффекта системности структуры УВК от первой стадии к третьей (уменьшается количество взаимосвязей УВК при увеличении среднего веса компонента структуры и индекса когерентности психологической структуры деятельности, снижается число ведущих УВК); при этом развитие структуры УВК идет неравномерно и гетерохронно.

Во-вторых, в процессе обучения сглаживаются различия в показателях индивидуального развития учащихся. Так, если в начале обучения разница средних значений индивидуального индекса готовности к обучению (ИГ) между «успешными» и «неуспешными» составляла 9,9 и в отношении девяти УВК выявлены достоверные различия средних значений, то в конце обучения грамоте разница средних значений ИГ между «успешными» и «неуспешными» почти в пять раз меньше и составляет 2,1, и только в отношении двух УВК выявлены достоверные различия средних значений. Тенденция сближения средних значений развития УВК в группах «успешных» и «неуспешных» учащихся в серии А и серии Б достаточно наглядна, при этом имеет место значимое различие средних значений успешности обучения в группах «успешных» и «неуспешных» как в начале, так и в конце периода обучения.

В-третьих, на начальных этапах формирования психологической структуры УВК (стадия 1) имеет место более высокая вариативность индивидуального развития учащихся (ИГ) и меньшая вариативность успешности обучения; на более поздней стадии (стадия

3) противоположная тенденция: меньшая вариативность ИГ и более высокая вариативность успешности обучения. Иными словами, в начале обучения различия в успешности усвоения учебного материала обусловлены значительной вариативностью индивидуального развития УВК начинающих школьников, в конце обучения грамоте различия в развитии отдельных УВК становятся менее выраженными, но при этом различия в успеваемости становятся более отчетливыми. Это позволяет сделать заключение о том, что психологическая структура индивидуальных качеств в процессе обучения приобретает свойства системы: достижение результата деятельности на этой стадии обеспечивается не отдельными УВК, а их комплексами, начинают действовать компенсаторные механизмы, формируется индивидуальный способ деятельности.

Данные, полученные в ходе исследования динамики структуры УВК в процессе первоначального обучения, позволяют говорить о том, что полученные результаты отражают реальные изменения, происходящие в учебной деятельности учащихся, и могут рассматриваться как закономерности психического развития детей в условиях школьного обучения.

Закономерный характер выявленных тенденций подтверждается данными теоретических исследований первоначального этапа освоения чтения и письма (Ананьев Б.Г., Гурьянов Е.В., Егоров Т.Г., Лурия А.Р., Эльконин Д.Б. и др.) и результатами экспериментальных исследований процесса профессионального обучения (Шадриков В.Д., Дружинин В.Н., Карпов А.В. и др.), что позволяет сделать важный для понимания сущности исследуемых феноменов **вывод**: выявленные в исследовании стадии формирования психологической структуры индивидуальных качеств следует отнести к общим (всеобщим) закономерностям системогенеза деятельности.

ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Т.Г. Никитченко (Краснодар)

Несмотря на свободу выбора стиля работы, у психолога есть еще и границы, отделяющие квалифицированного мастера в его профессии и неквалифицированного не-мастера, но ремеслен-

ника, зачастую не лечащего, а калечащего души обратившихся к нему людей. Г.С. Абрамова (1996) выделила десять критериев, отличающих работу первого от деятельности второго:

1. *Цели психологической помощи.* Квалифицированный психолог убежден в том, что его клиент — потенциально культурно-продуктивная личность, способная к личностному росту за счет нахождения собственного решения возникшей проблемы. В этом случае задача самого психолога состоит в том, чтобы способствовать нахождению этого решения, поддерживать клиента на этом пути, помогать ему выработать собственный «маршрут». Психолог же неквалифицированный стремится в первую очередь самоутвердиться за счет клиента, «провести в жизнь» свои способы решения заявленной клиентом проблемы, не учитывая того факта, что клиент — это Другой человек, что его убеждения, структура личности и просто набор биографических фактов иные, а значит, и его проблемы требуют иного решения.

2. *Отклики или реакции практического психолога в ситуации профессиональной деятельности.* Особенности поведения квалифицированного психолога являются его разнообразные, адекватные моменту вербальные и невербальные реакции, а также полное отсутствие оценочности. Неквалифицированный психолог, напротив, склонен к шаблонным, стереотипным реакциям, которые сопровождаются стремлением оценить действия и личность клиента.

3. *Мировоззрение (концепция) практического психолога.* Рефлексивная позиция квалифицированного психолога по отношению к профессиональной деятельности и понимание сложности предмета своего исследования и воздействия заставляют его постоянно расширять диапазон своих теоретических знаний в области психологии и практических методик психологической помощи. Неквалифицированный психолог, не имея ясной концепции своей деятельности, ограничивается рамками какой-либо одной психологической школы, причем и ее основания он, как правило, не понимает или понимает недостаточно глубоко.

4. *Культурная продуктивность практического психолога.* Квалифицированный психолог способен к выработке множества мыслей, слов и моделей поведения в своей культуре и в рамках других культур. Его индивидуальная и культурная эмпатия, наблюдательность являются основой для культурной продуктивности. Это позволяет ему присоединиться к миру клиента и идти вместе с ним по пути решения проблемы. Это позволяет

квалифицированному психологу обрести понимание жизненного пути, отличного от собственного. Соответственно неквалифицированный психолог строит отношения с клиентом и реализует культурную продуктивность на основе исключительно своей собственной «Я-концепции», которая, как правило, в таких случаях недостаточно глубоко разработана.

5. *Конфиденциальность*. Квалифицированный психолог всегда соблюдает этот принцип. Более того, он владеет юридическими нормами, регулирующими те или иные нетипичные ситуации. Он четко разграничивает Заказчика психологической информации, Клиента и Пользователя психологической информации. Нарушение конфиденциальности — один из признаков неквалифицированности практического психолога.

6. *Ограничения в деятельности практического психолога*. Квалифицированный психолог прекрасно знает сферу своей профессиональной компетенции, свои ограничения и осознает невозможность помочь всем и всегда. Поэтому понимание и принятие своих ограничений являются для него не ударом по самолюбию, а источником профессионального роста. Неквалифицированный же психолог берется за все проблемы без ограничений, не желает сотрудничать со своими коллегами и представителями смежных специальностей, не стремится повышать уровень своей профессиональной компетенции.

7. *Межличностное влияние в работе практического психолога*. Квалифицированный специалист воспринимает взаимодействие с клиентом именно как *взаимодействие* — как изменение в процессе общения не только чувств и состояний клиента, но и своих собственных. Неквалифицированному же психологу ошибочно кажется, что только клиент меняется под его влиянием, его же собственное состояние остается неизменным. Иными словами, он не отслеживает своей личностной вовлеченности в процесс консультирования (тренинга, диагностического сеанса и проч.). Это часто приводит к невозможности оказания психологической помощи из-за явлений, подобных контрпереносу.

8. *Человеческое достоинство*. Уважение к клиенту — это одна из первых заповедей практического психолога. Отсутствие уважения — признак неквалифицированности и даже профессиональной непригодности практического психолога.

9. *Обобщенная теория*. Квалифицированный практический психолог следит за всеми разработками в научной психологической сфере, расширяет свою теоретическую подготовленность. Под

влиянием приобретаемых знаний он постепенно вырабатывает собственную концепцию и систему психологической помощи. При этом, даже если он и придерживается какой-либо одной теории, он всегда открыт для новых методов, если видит, что они будут полезны. Неквалифицированный психолог ригиден в своих теоретических установках и используемых методах, т. е. он не осознает ограниченности своей теории, которая не является результатом его собственных наблюдений и практического опыта. Следовательно, и стремления совершенствоваться у него не возникает.

10. *Отношение к обобщенной теории*. Квалифицированный психолог разграничивает основное содержание любой теоретической концепции (в том числе и своей собственной) и те моменты в ней, которые являются результатом половой, возрастной, социальной, национальной, религиозной и проч. характеристик ее автора. Это дает возможность «отделить зерна от плевел» — объективное, имеющее непосредственное отношение к реальности от субъективного, исходящего из внутреннего мира психолога-автора теории. Неквалифицированный психолог такого разграничения не проводит, что является причиной непонимания им степени объективности теории и возможности приложения ее к тем или иным реальным ситуациям.

С.В. Петрушин утверждает: «Психолог — это не человек, а профессия». Он пишет: «Одна моя знакомая так и заявила: «Зачем учиться на психолога? Это просто хороший человек. Вот я, например, настоящий психолог! Главное, чтобы он выслушал, посочувствовал и дал ценный совет. Многим своим подругам я так и помогаю». В ее словах проявилось распространенное заблуждение, связанное с неясностью сути роли психолога. На самом деле, психолог не дает советов, не сочувствует, да и слушает больше себя, чем клиента. Отличие профессионального общения от обычного, «человеческого» в том, что оно носит *рабочий* характер. Смешение рабочих отношений с другими видами взаимоотношений не только усложняет, но и делает невозможным решение психологической проблемы. С клиентом не дружат, друзей не консультируют. Рабочие отношения — это отношения чистого зеркала. «Человеческие» отношения искривляют восприятие. Например, влюбленность как зеркало идеализации, дружба — зеркало взаимозависимости, приятельские отношения — зеркало тактичности» (Петрушин, 2001).

Таким образом, автор формулирует общепринятый закон психологического консультирования: невозможно оказать

профессиональную психологическую помощь человеку, который воспринимается не как клиент, а как человек, входящий в твою личную жизнь (друг, враг, приятель, родственник...).

Однако, на наш взгляд, нельзя воспринимать установку С.В. Петрушина буквально: ведь если психолог — не человек, а функция, то невозможны будут ни эмпатия, ни рефлексия, ни раппорт — ничто из конститутивных компонентов консультативного психологического пространства. Это утверждение приводит к следующей позиции, которая является не альтернативным, а необходимым дополнением предыдущей. Она гласит: «Психолог — это прежде всего человек». В качестве аргумента в пользу такого взгляда хочется процитировать притчу: «Много дней подряд шли соревнования в стране самураев. Один за другим отступали побежденные воины. И вот остались только сильнейшие из сильнейших. Из огромного количества воинов — только три. Один из них был более всего похож на атлета — огромный, накачанный, со свирепым выражением лица. На вопрос «как тебе удается побеждать?» он ответил: «Я встаю с восходом солнца и до самого его захода тренируюсь, тренируюсь, тренируюсь... В нескольких милях от моего дома не осталось ни одного дерева, которого я бы не разнес в щепки». Второй был более всего похож на аскета — сухопарый, ни грамма лишнего веса, чуть впалые щеки, сконцентрированный взгляд. На вопрос «как тебе удается побеждать?» он ответил: «Я встаю с восходом солнца и до самого его захода медитирую, медитирую, медитирую...». Третий внешне абсолютно ничем не отличался от самого обыкновенного человека. И когда ему задали вопрос «как тебе удается побеждать?», он ответил: «Просто во всем, что я делаю, Я ПРИСУТСТВУЮ» (цит. по: Дьяченко, 1997).

Поскольку никогда нельзя настолько качественно разграничить и отделить друг от друга «человеческую личность» психолога и его «профессиональную личность», чтобы быть окончательно уверенным, что психолог-человек совершенно не присутствует на консультации, следует отдавать себе отчет в незримом присутствии последнего. Как пишет Р. Ассаджиоли, «первая и наиболее общая задача психотерапевта — осознать, какое огромное влияние он как личность — или, скорее как человек — оказывает на пациента. Это происходит спонтанно, естественно и неизбежно, но затем это неосознаваемое влияние преобразуется психотерапевтом во все более сознательное и направленное. Далее, он устраняет те аспекты влияния, которые могут оказаться вредными или создать препятствия лечению, и усиливает конструктивные и по-

лезные его стороны — или даже развивает их, если они как таковые отсутствуют» (Ассаджиоли, 2002).

Итак, можно сделать вывод, что основополагающими способностями, необходимыми практическому психологу, являются эмпатия, психологическая гибкость и одновременно с этим умение сохранить себя как личность, с тем чтобы избежать эмоционального выгорания.

КОНКУРЕНЦИЯ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ СПОСОБНОСТЕЙ¹

А.Н. Поддьяков (Москва)

Понятие «конкуренция средств психодиагностики» имеет несколько существенно разных значений.

1. Под ним может пониматься конкурентная борьба представителей различных групп за использование и распространение той или иной диагностической стратегии, того или иного диагностического средства для оценки развития обучаемых. Сюда входят доказательства преимуществ одних средств и показ недостатков других, их реклама и антиреклама, принятие решений о выборе одной диагностической стратегии и об отказе от другой и т.д. Такая борьба может вестись на различных уровнях: научном, бюрократическом, экономическом, политическом и т.д.

Помимо конкурентной борьбы средств психодиагностики между собой имеет место борьба с эффективным применением этих средств. Разрабатываются и публикуются рекомендации по оптимальным стратегиям прохождения тестирования: обходу ловушек психодиагностических методик и даче таких ответов, которые создадут желаемый психологический портрет человека, проходящего тестирование. Но в этой ситуации психодиагносты обязаны разрабатывать новые приемы, нейтрализующие «продвинутые» стратегии прохождения тестирования — хотя бы для того, чтобы обезопасить других людей от потенциально опасных субъектов (А.Г. Шмелев). Поэтому в настоящее время идет все более интенсивная гонка тестовых и противотестовых «вооружений».

¹ Работа поддержана исследовательским грантом ГУ-ВШЭ 2005 г.

2. Под конкуренцией средств диагностики можно понимать ситуации, когда два или более различных тестов, предназначенных для диагностики одних и тех же способностей, но разработанных, например, разными авторами, дают противоречащие друг другу результаты. По одному из тестов человек может систематически получать более высокие баллы, а по другому — значительно более низкие, и неясно, какие результаты считать адекватно характеризующими данного человека. Для выбора необходимо провести специальную исследовательскую работу по оценке валидности тестов, в том числе их конкурентной валидности.

Заметим, что распространение или же сокрытие информации о конкурентной валидности психодиагностической методики может служить средством конкурентной борьбы в первом значении.

3. Под конкуренцией средств диагностики способностей можно понимать такое их интерферирующее взаимодействие на внутрипсихологическом уровне, когда практическое использование одного диагностического средства снижает показатели другого из-за сложной динамики возникающих психических процессов. В.Н. Дружинин (2001) показал: если провести тестирование творческих способностей (креативности), а вслед за ним — тестирование интеллекта, то результаты испытуемых по тесту интеллекта оказываются ниже, чем без предварительного тестирования креативности, и наоборот. В.Н. Дружинин назвал это явление «реципрокной зависимостью: актуализация одной способности препятствует актуализации другой».

Эта интерференция тестов способностей имеет как теоретическое, так и практическое значение. Она означает относительность получаемых оценок тестирования, возможность систематических ошибок диагностики познавательного развития, а также открывает возможности преднамеренной манипуляции.

Тесты интеллектуальных, творческих и исследовательских способностей. Основным требованием к любому методу исследования в любой области (и не только в психологии) является его способность актуализировать, сделать явным, «выпятивать» и «окрасить» именно изучаемое свойство и одновременно проигнорировать, нейтрализовать, «погасить» на время эффект всех остальных свойств, не являющихся предметом изучения. Поэтому необходимым средством достижения цели любого конкретного психологического исследования является такой метод, который, с одной стороны, «выпячивает» изучаемое психологическое свойство, а с другой — игнорирует все остальные свойства, оставляет их «в режи-

ме спячки» или даже активно, пусть и на время, подавляет, чтобы не затеняли картину. Например, в инструкции к личностным тестам нередко дается указание отвечать как можно быстрее, без раздумий — тем самым подавляется рефлексия человека, которую авторы теста считают в данном случае мешающей, вредной.

Какие именно способности актуализировать и развивать с помощью диагностических и обучающих процедур, а какие игнорировать или подавлять — определяется в конечном счете мировоззренческими взглядами того, кто эту помощь или противодействие осуществляет (Поддьяков, 2000, 2003).

Ф.Е. Василюк (2003) дает блестящий сопоставительный анализ теорий И.П. Павлова и Б. Скиннера и показывает, как представления о сущности психического в каждой из этих теорий трансформируются в свой образ идеальной исследовательской ситуации и какие непосредственные практические следствия для испытуемого из этого вытекают. Можно показать, что принципиально та же ситуация сохраняется и в отношении тестов интеллекта, креативности, исследовательских способностей и т.д.

Исторически первыми, на рубеже XIX–XX вв. возникли тесты интеллекта, измеряющие способности человека быстро перерешать большое количество стандартных задач, которые, во-первых, уже четко кем-то сформулированы, а во-вторых, имеют заранее известный способ решения и единственно правильный ответ. Позднее, в 30-е годы, для преодоления односторонности тестов интеллекта стали разрабатываться тесты другого типа — тесты дивергентного мышления. В них используются задания с открытым концом, т. е. имеющие не один-единственный правильный ответ, а предполагающие возможность множества ответов. Эти задания призваны актуализировать способность развертывания мыслительной деятельности по множеству разнообразных путей, что является важнейшей частью творческих способностей (Гилфорд, 1965). Как было сказано выше, тесты интеллекта и дивергентного мышления демонстрируют реципрокные отношения между собой при последовательном предъявлении. Кроме того, и при отсроченном предъявлении тесты интеллекта и креативности обнаруживают сложные и неоднозначные отношения друг с другом: во многих исследованиях между ними не было обнаружено корреляций или же обнаружены отрицательные. Это согласуется с положением М.А. Холодной (2002): чем выше общий уровень развития познавательной сферы человека, его познавательных способностей, тем более разнообразны и непредсказуемы проявления этих способностей.

Соответственно, тем меньше однозначных связей обнаруживается между ними и на уровне корреляционного анализа.

Д.Б. Богоявленская (2004) показала, что тесты креативности, актуализируя дивергентные способности субъекта и создавая иллюзию почти неограниченной свободы, подавляют при этом способности к содержательному, теоретическому обобщению. Успешные испытуемые часто ориентируются на быстрый поиск внешне оригинальных решений, не затрагивающих сути анализируемого явления, и это оказывается хорошей стратегией для получения высокого тестового балла.

В 60-х годах XX в. века для изучения сторон познавательной деятельности, не охватываемых тестами интеллекта и креативности, стали применяться тесты исследовательского поведения (Поддьяков, 2000; Keller, Schneider, Henderson, 1994). Они диагностируют способности человека приобретать новую информацию при реальном взаимодействии с неизвестными объектами со скрытыми связями, действовать практически в условиях новизны и неопределенности, самостоятельно ставя и решая различные исследовательские задачи. Никакой конкретной задачи перед испытуемым обычно не ставят, оценивается лишь объем информации, который он сумел получить за отведенный срок достаточно свободной, нерегламентированной деятельности. Эти тесты часто имеют отрицательные корреляции с тестами интеллекта (Поддьяков, 2000; Henderson, 1994). Также были обнаружены отрицательные корреляции между показателями тестов исследовательского поведения и тестов творчества (Бурова, 2003).

Из фактов отрицательных корреляций между различными тестами познавательных способностей вытекают важные практические следствия. Так, в России для оценки познавательного развития используются в абсолютном большинстве случаев только тесты интеллекта, а стандартизованных тестов исследовательского поведения нет. Это означает принципиальную односторонность получаемых результатов, которую необходимо учитывать хотя бы на качественном уровне. А именно, если ребенок получил низкий балл по тесту интеллекта, то с большой вероятностью он получил бы высокий балл по тесту исследовательского поведения, т. е. проявил бы себя как достаточно хороший исследователь новизны и неопределенности, способный самостоятельно ставить и решать исследовательские задачи при реальном взаимодействии с объектами. К сожалению, верно и обратное: если ребенок получил высокий балл по тесту интеллекта, то с большой вероятностью он получил бы более низкий

балл по тесту исследовательского поведения, и следует обратить внимание на развитие его исследовательского потенциала.

При этом следует понимать, что в реальной познавательной деятельности интеллект, креативность, исследовательские способности образуют единство. Специфика же вышеописанных тестов как инструментов диагностики познавательных способностей состоит в том, что каждый из них претендует на актуализацию и измерение только своего фрагмента («обрубка») познавательной деятельности. В своем стремлении к максимальной чистоте измеряемой им способности тест теряет значительную часть реальных связей с другими познавательными способностями, вступает в конкуренцию с ними и может на время подавлять их, искажая общую картину познавательного развития.

Можно предполагать, что и в дальнейшем будут возникать новые психологические средства диагностики способностей, порождая и решая проблемы конкуренции во всех трех названных смыслах.

При этом следует подчеркнуть, что психологическое исследование — это изучение «систем, сравнимых с исследователем по совершенству» (В.А. Лефевр). Здесь неизбежно возникает вопрос о суждях чужого интеллекта и о задачах, которые одни люди придумывают для диагностики интеллекта других. Процесс выполнения теста — это социокогнитивное взаимодействие между: а) лицами, которые создают тот или иной психодиагностический инструментарий, будучи вооружены вполне определенными теоретическими установками, познавательными и практическими целями, и находятся при этом на том или ином уровне познавательного и личностного развития; б) лицами, исследуемыми с помощью этого инструментария, которые тоже имеют свои познавательные и практические цели и находятся на своем уровне познавательного и личностного развития — вовсе не обязательно более низком.

Можно предполагать, что конкуренция между «судьями» и «подсудимыми», а также между самими «судьями» — за наиболее совершенный инструмент «судейства» и наибольшее мастерство его использования — будет продолжаться всегда, и «окончательное решение» вопроса о диагностике познавательных способностей недостижимо. Человечество никогда не будет точно знать возможные направления развития творческого мышления. По ряду параметров оно сущностно непредсказуемо — как в силу культурных причин, так и в силу возможностей реализации различных генно-инженерных проектов (С. Лем, Ю. Хабермас). Мы не знаем, какие ранее

не известные способности будут открыты будущими гениальными психодиагностами и какие новые, не просто неизвестные, а ранее не существовавшие способности возникнут и разовьются. Поколение тестируемых может оказаться мало сопоставимо с поколением тестирующих по уровню развития.

В силу всего комплекса вышеуказанных причин человечество всегда будет не вполне готово к диагностике своего интеллектуального и творческого потенциала. Конкуренция психодиагностических средств может играть как положительную, так и отрицательную роль в развитии этой готовности. Как и в развитии любых явлений, куда вовлечена конкуренция.

ДИАГНОСТИКА СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОТБОРЕ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ УЧИЛИЩЕ

И.Г. Соснина (Пермь)

Профессиональное формирование артиста балета — это не только приобретение и шлифование профессиональных навыков, но в большей мере воспитание и развитие художественных дарований: способности к перевоплощению, чувства ритма, культуры движений, пластики, общей культуры и многих других качеств. Немаловажное значение приобретает психологическая готовность к обучению. Творческая индивидуальность, ее наиболее полное раскрытие и самоутверждение — проблемы, остро волнующие ученых-теоретиков и практиков театра.

Из большого потока абитуриентов, стремящихся поступить в хореографическое училище, как правило, требуется отобрать лишь немногих, но наиболее способных. При жестком отборе детей нелегко сделать точный выбор абитуриента.

Хореографические училища располагают на сегодняшний день методическим пособием по приему детей, которое разработано в Московском хореографическом училище С.С. Холфиной в соавторстве с М.Д. Иваницким.

Первый тур такого отбора имеет своей целью определение внешних сценических данных: рост, пропорции различных частей тела, тип телосложения. *Второй тур* предусматривает определение состояния здоровья путем всестороннего медицинского об-

следования. *Третий тур* выявляет наличие профессиональных физических данных, без которых невозможно освоение учебной программы. Это подъем, выворотность, шаг, прыжок, гибкость. Кроме того, на III туре определяется музыкальность, чувство ритма, танцевальность.

При всех своих положительных качествах, существующая методика не учитывает психологических аспектов проблемы.

Очевидно, что в способностях к сценическому искусству тесно переплетаются внутренние и внешние данные, образующие и формирующие индивидуальность, личность актера. Общеизвестно, что специальные способности — это такая организация взаимосвязанных качеств психических процессов и свойств, от которой зависит возможность успеха в специальной деятельности (Б. М. Теплов, Э. А. Голубева, В.С. Мерлин и др.). С позиций теории интегральной индивидуальности хореографические способности рассматриваются нами как сложное многоуровневое и многокомпонентное образование.

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе Пермского государственного хореографического училища. Испытуемые — учащиеся выпускных классов, будущие артисты балета (девушки и юноши) — 82 человека в возрасте 17–19 лет. Основная задача исследования — выявление симптомокомплекса и структуры компонентов хореографических способностей. Экспериментально выявлено, что психологическая структура компонентов хореографических способностей определяется профессиональными требованиями деятельности артиста балета. Результаты факторного анализа наглядно демонстрируют специфическую структуру хореографических способностей, которая представляет собой целостное многоуровневое и многокомпонентное образование, где выделяются уровни задатков, общих способностей и специальных хореографических способностей.

Симптомокомплекс хореографических способностей включает:

- на уровне **з а д а т к о в**: показатели роста-весового индекса, индекса нагруженности стопы, латерального отведения стопы, пластичности, импульсивности, экстраверсии, эмоциональной устойчивости и эмоциональной возбудимости;
- на уровне **о б щ и х с п о с о б н о с т е й**: показатели активности волевой регуляции, беглости мышления, гибкости мышления, разработанности и оригинальности мышления;

- на уровне специальных способностей: показатели координации движений, максимального теппинг-теста за 1 минуту, точности движений на малых, средних и больших амплитудах, точности отмеривания усилий, мотивации в овладении профессией, эмоциональной привлекательности движений и танцевальности.

На основании полученных данных о структуре и симптомо-комплексе хореографических способностей составлен психологический портрет способного учащегося:

Тип строения тела — астенический, латеральная ориентация стопы, хорошая координация движений и тонкая дифференциация пространственных и силовых параметров движений. Это пластичный, импульсивный, эмоционально невозбудимый, экстраверт, с устойчивостью эмоциональных реакций. Достаточно высоко развиты такие показатели творческого мышления, как беглость, оригинальность и разработанность. Танцевальный, с высокой активностью волевой регуляции. Направленность в достижении профессии, эмоциональное удовлетворение от занятий хореографией. Причем более пластичные, эмоционально невозбудимые, менее импульсивные, более тонко чувствующие движения на малой амплитуде добиваются больших успехов в профессиональной деятельности артиста балета.

Полученные результаты позволяют сделать ряд практических рекомендаций:

1. Дополнить существующую методику профессионального отбора при поступлении в хореографическое училище:
 - на третьем туре, при определении физических данных, необходимых для профессии артиста балета, выяснять индекс нагруженности и латеральную ориентацию стопы;
 - учитывать психологические свойства при зачислении в хореографическое училище, если необходимо сделать выбор при одинаковых баллах, полученных за внешние данные.
2. Поскольку возраст поступающих в училище детей 9–10 лет, решение о выборе профессии артиста балета принадлежит, как правило, родителям, необходимо проводить для родителей консультации. Диагностирование уровня развития специальных способностей на самой ранней стадии обучения детей в хореографическом училище поможет избежать серьезных психологических травм при отчислении по профессиональной непригодности в старших классах.

3. Экспресс-диагностика специальных способностей у детей, поступающих в хореографическое училище, составлена в виде пакета программ для персонального компьютера: определяются такие показатели хореографических способностей, как импульсивность, эмоциональная возбудимость, эмоциональная устойчивость, эмоциональная привлекательность движений, точность движений на малых амплитудах.

ДИАГНОСТИКА КРЕАТИВНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.И. Череповская (Киев, Украина)

Общие тенденции развития общества в эпоху постмодерна обуславливают необходимость выхода на социальную арену нового человека, способного творчески решать различные проблемы: от пересмотра «достижений» научно-технического прогресса и выхода из экологического, энергетического, социального и др. кризисов до демократизации общества и полноценной самореализации каждой личности. Воспитание нового человека, владеющего творческими умениями, стратегиями и тактиками как инструментарием в профессиональной и повседневной деятельности, предусматривает воспитание человека творческого, отражающего высокую степень развития, подготовленности к конкретным видам деятельности и жизни в целом, изменению стилей поведения, выходу из сложных и кризисных ситуаций, наиболее конструктивному и рациональному поведению в пограничных и катастрофических условиях (Моляко, 2005).

Известное положение о том, что каждый человек от природы наделен многими различными способностями, и творческие способности, как и любые другие, можно и необходимо развивать (А.Г. Маслоу), предусматривает учет общих условий формирования этих способностей: 1) отсутствие образца регламентированного поведения, 2) наличие позитивного образца творческого поведения, 3) создание условий для творчества, 4) социальное подкрепление (Дружинин, 2002). Однако перед тем, как развивать способности к творчеству, а точнее стимулировать их развитие, нужно выявить общий уровень проявления творческих способностей

с целью прогнозирования индивидуального подхода к каждой личности.

Творческие способности имеют отличие от *общих* (как особенностей каждого человека, определяющих успешность выполнения ряда деятельностей, его общий интеллект) и *специальных* (как задатков и склонностей к выполнению определенных видов деятельности) способностей: они ориентированы, прежде всего, на *изменение, преобразование, создание* чего-то нового, т.е. на выполнение главной функции человека, его предназначения — творческого преобразования мира. Поэтому каждому человеку в большей или меньшей мере присущ *творческий потенциал* — ресурс творческих возможностей, способность к осуществлению творческих действий, творческой деятельности в целом (Моляко, 2005).

В структуре творческого потенциала, разработанной В.А. Моляко (1994, 2005), способности к творчеству составляют ее центральную составляющую. Творческий потенциал, как система психогенетических (психофизиологических, психических, психологических) качеств человека, определяется как способность к продуцированию творческих стратегий и тактик.

Способность к творчеству, или творческие способности, В.Н. Дружинин определяет как *креативность*. В.А. Моляко — как *умения комбинировать, подбирать аналоги, реконструировать*. Согласно Т.Н. Третьяк (2005), в основе этих мыслительных умений лежат три универсальных принципа творчества природы и творчества человека: принцип *соединения*, принцип *подобия*, принцип *контраста*.

Например, умение *комбинировать* предусматривает не только мысленное соединение различных объектов или их элементов, а также любые количественно-качественные преобразования: перестановки, уменьшения-увеличения, изменения в расположении, изменения параметров мысленно оперируемых объектов. Комбинирование составляет основу таких художественных приемов, как агглютинация, гиперболизация, акцентирование, мультипликация, упорядочение элементов и т.п.

Умение *аналогизировать* предполагает использование способности человека к сравнению близких или более отдаленных различных объектов и незначительного, частичного или полного переноса определенных качеств с одного объекта на другой. Перенос качеств может быть осуществлен по внешним, функциональным и другим характеристикам. Аналогизирование проявляется в различных видах уподобления, аллегоризации, замещения атрибутом и т.д.

Реконструирование предусматривает превращение, трансформацию объекта во что-то совершенно другое или противоположное, контрастное: в свой антипод. Это действие предполагает установление очень отдаленной связи — аналогии по принципу, по общей идее — между двумя разными по классу объектами, а также предполагает умение видеть, находить в обычном объекте (явлении) необычное.

Наиболее творческим мы считаем *универсальное* сочетание всех названных умений, с возможным предпочтением одного из них в различных творческих ситуациях.

Следует заметить, что в свете стратегического подхода к творчеству, разработанного еще в 80-е годы двадцатого столетия В.А. Моляко (1984), эти мыслительные умения составляют основу творческих стратегий, которые определяются как система психических качеств, как организация мышления, знаний, сознания человека. Суть стратегии состоит в готовности к творческой деятельности, в использовании комплекса умений и способностей к осуществлению творческой деятельности, а также к продуцированию интеллектуальных средств. В процессе мыследеятельности, принятии решений субъект использует доминирующую стратегию. По мнению Моляко, стратегии обусловлены генетически, но человек под влиянием воспитания, определенной склонности, выбирает какую-то одну ведущую.

Стратегия — понятие масштабное и может быть применимо к большому отрезку времени, большому количеству действий. В психологии можно говорить о стратегии жизни, стратегии поведения, стратегии деятельности, стратегии решения задач, и эти последние входят в состав предыдущих, высших по рангу. Таким образом, стратегическая организация мышления, сознания — это одна из форм творческого проявления психики, субъективно значимый процесс, в результате которого субъект создает что-то новое для себя, других.

Поэтому, развивая творческие умения, мы соответственно будем стимулировать развитие и творческих стратегий личности. Но как указывалось выше, перед тем как развивать креативность, необходимо выявить общий уровень творческих мыслительных способностей. Диагностику мы предлагаем проводить на материале художественно-графической деятельности, которая, во-первых, по своей сути есть творческая, преобразовательная, а обучать креативности желательно в творческой обстановке, в процессе осуществления творческой деятельности; во-вторых, все дети

и взрослые имеют опыт элементарных графических умений, благодаря чему становится возможной объективация их творческих умений.

Одной из перспективных форм выявления креативности является предлагаемый оригинальный комплекс графических заданий. Итак:

Способность к мыслительным действиям *комбинирования* может проявиться в умении составлять и зарисовывать симметричные и асимметричные *орнаменты* (в горизонтальной и вертикальной полосах) и *узоры* (в квадрате, круге, треугольнике) из 2-х, 3-х и более элементов. Задание на создание *необычного животного* методом Леонардо да Винчи — также хорошее средство диагностики комбинаторных способностей.

Способность к *поиску аналогов* можно выявить методом *пиктограммы*, стимульные слова выражают понятия двух категорий: имеющие зрительную опору и нет. К первой группе относятся общие (растение, животное, мебель) и действенные (бег, обучение, строительство) понятия. Ко второй группе относятся абстрактные понятия, которые характеризуют отдельные качества и свойства предметов или человека (твердость, гладкость, мужество, героизм), а также эмоции, чувства, мысли, психические процессы (восприятие, память, воображение и др.); кроме того, к этой же группе относятся научные названия (химия, биология, история), социальные термины (демократия, корпорация, культура). Особенную группу составляют понятия всеобщие (материя, пространство, движение, время), которые используются для определения других (Ермолаева-Томина, 2003).

Реконструктивные способности могут проявиться в процессе выполнения тематического рисования, специфика которого предусматривает создание цельного символического образа на основе двух понятий противоположного (контрастного) содержания, например: Цветок и камень, Тьма и Свет, Добро и Зло, Жизнь и Смерть и т.п.

Универсальный способ использования всех выше упомянутых мыслительных умений может быть реализован методом изображения *Идеального образа мира*. В основе метода лежит мысленное конструирование идеального мира: это не изображение существующего мира или его фрагмента, а субъективный идеал совершенного мира. Идеальный образ мира создается в процессе идеализации и является продуктом мыслительной деятельности человека. Идеализация представляет актуализацию мировоз-

зренческих позиций (переживаний, знаний, убеждений), образной сферы человека и, конечно, мыслительных творческих умений в виде поиска аналогов, реконструкции, комбинирования (как в рациональной, так и в интуитивной форме). После мысленного создания образа Идеального мира его необходимо изобразить.

Предложенный комплекс заданий можно использовать также в диагностике художественного мышления как способности ребенка/взрослого к самостоятельному созданию художественных образов.

Важно отметить, что выполнение графических заданий на выявление креативности в некоторой мере уже стимулирует развитие творческих умений. Однако для более эффективного и целенаправленного стимулирования творческой активности нами разработан мини-тренинг. Он основан на модификации системы творческого тренинга КАРУС, созданного на материале конструкторской деятельности (Моляко, 1984). В тренинг входит комплекс выше предложенных графических заданий. Структура тренинга состоит из трех обучающих частей и одной итоговой. Каждая из обучающих частей тренинга нацелена на овладение одним из творческих умений: комбинированием, поиском аналогов, реконструированием. В свою очередь, каждая такая часть состоит из: а) выполнения творческого задания, б) проведения короткого теоретического курса, направленного на опосредованное ознакомление с сущностью определенного мыслительного действия и обязательной демонстрацией его воплощения в визуальный образ; в) повторного выполнения того же задания. Итоговая часть тренинга предполагает выполнение задания на закрепление всех творческих умений: создание Идеального образа мира как реконструкцию реальности с использованием аналогий, комбинирующих действий. В конце тренинга предусматривается обязательное обсуждение работ участников в позитивном ключе.

Своевременное выявление креативности с целью стимулирования развития творческих способностей и умений — это важный момент в реализации творческого потенциала каждого человека. Систематическое упражнение в творческих умениях приведет к их автоматизации с последующим переходом в сферу подсознания, которое, в свою очередь, выдаст эти умения «на гора» в виде всплеска интуиции, догадки, оригинального решения в будущих творческих поисках.

ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Л.А. Ясюкова (Санкт-Петербург)

Для повышения качества подготовки специалистов важное прикладное значение имеют исследования, связанные с проблемой формирования способностей к современным массовым профессиям, таким, как экономист, программист, юрист, менеджер и т.д. Согласно принятому в психологии определению, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием выполнения той или иной продуктивной деятельности, несводимые к знаниям и навыкам, которые можно приобрести в процессе обучения. Однако еще В.Н. Мясищев подчеркивал, что способности — это не какие-то отдельные качества человека, а целостные комплексы взаимосвязанных и взаимно усиливающих друг друга свойств. Эти комплексы складываются постепенно, оказывая влияние на формирование других качеств, и как показывают наши исследования, в своем развитии проходят несколько этапов. Их можно условно обозначить как: 1) этап формирования задатков (когда складываются отдельные профессионально важные свойства или качества); 2) ученический этап (когда формируется тип интеллекта, соответствующий типу задач, решаемых в определенной профессиональной области, и возникает профессиональная мотивация); и 3) заключительный этап, на котором происходит объединение в целостный комплекс необходимых для успешной работы представлений, знаний, навыков и индивидуально-психологических характеристик человека. Недаром А.Н. Леонтьев метафорически определял способность как прижизненно формирующийся функциональный орган.

Сравнительные исследования наиболее и менее успешных представителей ряда массовых профессий (с использованием тестов Амтхауэра, Равена, ФЛО Кеттелла, Розенцвейга, Тулуз-Пьерона, Фидлера и др.) позволили нам выделить и описать комплексы характеристик, которые имелись у успешных работников. Эти комплексы отличались не только уровнем развития входящих в них свойств, но принципами взаимосвязей между входящими в их состав компонентами. Ядром комплекса всегда оказывались специфичные для каждой профессиональной деятельно-

сти интеллектуальные характеристики. Многолетние исследования Ж. Пиаже и его сотрудников показали, что индивидуальный тип интеллекта формируется достаточно рано, к подростковому возрасту, сохраняя операциональную устойчивость на протяжении всей жизни человека. Логично было предположить, что уже у школьников 7–9 классов можно обнаружить интеллектуальные комплексы, соответствующие задаткам профессиональных способностей. Согласно концепции Л.С. Выготского о ведущей роли обучения, мы предположили, что интеллектуальные комплексы профессиональных способностей не только можно обнаружить у учащихся, но и сформировать, используя соответствующие учебные программы.

Возможности школьных программ в формировании профессиональных способностей изучались нами в ряде лонгитюдных исследований. Комплексы выделялись с помощью корреляционного анализа, достоверность различий оценивалась по критерию Стьюдента. Одно из исследований проводилось в 1994–2004 гг. в общеобразовательной школе (108 чел.), которая участвовала в эксперименте с апробацией программ культурно-эстетического цикла. В 1994 году в ней был открыт 1«А» класс, в котором детям предлагалось дополнительное музыкальное и эстетическое образование. Психологическое тестирование этих детей и учащихся других трех параллельных классов при переходе на вторую ступень обучения не выявило никаких достоверных различий в интеллектуальном развитии между учащимися данных четырех классов. Уровень интеллекта учащихся во всех классах по всем характеристикам был близок к нижней границе средней нормы, а по абстрактному мышлению — значительно ниже ее. Администрация школы, тем не менее, продолжила и расширила эксперимент: ввела в 5«Б» классе лингвистическую специализацию обучения, а в 5«В» классе — математическую. В 5«А» классе продолжили изучение музыки и предметов культурно-эстетического цикла. 5«Г» класс и далее обучался по стандартной общеобразовательной программе.

Влияние различий в учебных программах на интеллектуальное развитие школьников начало проявляться к 8-му классу, стало достоверно к 9-му и упрочилось к 11-му классу. Обследование (по тестам Амтхауэра, Равена, Тулуз-Пьерона, Белавиной) выявило высоко достоверные различия между учащимися параллельных классов, тесно связанные со специализацией обучения. Учащиеся «В» класса (с углубленным изучением математики)

к концу обучения достоверно превосходили учащихся параллельных классов по комплексу интеллектуальных показателей, характерных для способностей инженера-конструктора и экономиста. Причем в корреляционной плеяде наблюдалось «расчленение» комплекса на две подструктуры, связанные через абстрактное и понятийное мышление (A_6, A_3) с визуальным и пространственным мышлением (матрицы Равена и A_8 , т.е. база конструкторских способностей) или с практическим интеллектом и математической интуицией (A_1 и A_5 , т.е. база способностей экономиста). Интеллект учащихся математического класса по всем измеряемым показателям значительно превысил верхнюю границу среднего норматива и приблизился к уровню учащихся гимназий. У учащихся «Б» класса достаточно четко выделился интеллектуальный комплекс, который соответствует способностям к иностранным языкам (A_4, A_9 и данные теста Белавиной). По данным показателям они достоверно превосходили учащихся «А» класса и слабо достоверно математиков. Уровневые показатели лингвистических и гуманитарных способностей данных учащихся значительно превысили верхнюю границу среднего норматива, а остальные — приблизились к ней. У «музыкантов» оказались значимо выше, чем у учащихся других классов, скорость нейродинамических процессов и внимательность (тест Тулуз-Пьерона: V, K), а также слабо достоверно-понятийное интуитивное мышление (A_2 , или база гуманитарных способностей). В целом их интеллект достиг верхней границы средней нормы, а по гуманитарным способностям и показателям нейродинамики — несколько превзошел ее. Учащиеся «Г» класса, обучавшиеся по обычной общеобразовательной программе, уже к девятому классу достоверно отстали от математиков в развитии всех интеллектуальных способностей, которые так и оставались у них на средне-слабом уровне, и по большинству показателей — от лингвистов и «музыкантов». Имея при переходе в среднюю школу одинаковые с учащимися «А», «Б» и «В» классов, весьма средние, интеллектуальные способности, они не смогли их развить вследствие убогости базовой программы. Их мышление в своем развитии не достигло того уровня, который необходим для понимания учебных программ старших классов и для получения высшего образования.

Проведенное исследование вполне отчетливо продемонстрировало возможности школьного обучения в формировании профессиональных способностей. Благодаря углубленным програм-

мам даже те дети, которые не отличались особыми интеллектуальными способностями и не имели помощи в учебе со стороны семьи (а таких детей в наблюдаемых классах было абсолютное большинство), успешно развили свой интеллект и в настоящее время поступили в вузы.

Специфическое развивающее влияние математических и лингвистических программ было подтверждено в лонгитюдном исследовании интеллектуального развития учащихся 9–11 классов гимназии (63 чел). При сравнении учащихся 9-х классов, до начала специализации обучения, достоверных различий в интеллектуальном развитии не наблюдалось. При тестировании в 11-м классе уже наблюдались достоверные различия, а также четко проступили профили и структуры в соответствии с математическими (в большей степени к программированию и экономике) или лингвистическими способностями. Причем у учащихся, занимавшихся по углубленной математической программе, наблюдался наиболее интенсивный рост показателей понятийного, абстрактного, пространственного мышления и математической интуиции (A_3, A_6, A_7, A_8, A_5), а также произошла приостановка в развитии лингвистических способностей (A_4, A_9) и некоторое снижение гуманитарных (A_2). У учащихся, углубленно изучавших два иностранных языка, наиболее интенсивно развивались гуманитарные и лингвистические способности и снизились по сравнению с 9-м классом показатели A_5, A_8 . Исследование показало, что при интенсификации развития основных операциональных структур, соответствующих ядру какой-либо профессиональной способности, происходит как бы подавление непрофильных компонентов, соответствующих другим способностям.

Как показали наши дальнейшие экспериментальные исследования, интеллектуальные задатки к таким массовым профессиям, как экономист, программист, инженер-конструктор, а также способности к профессиям естественного и гуманитарного профиля и к иностранным языкам, могут быть вполне успешно сформированы во время обучения детей в средней школе. Они также свидетельствуют о том, что следует более пристально изучать формирующее влияние обучения на интеллектуальные способности школьников, а не возрастные законы развития. Именно от качества школьных программ зависит уровень и тип возникающих интеллектуальных структур. От того, по каким программам будет учиться ребенок, непосредственно зависят его возможности во взрослой жизни.

Специальное исследование было посвящено и изучению формирования профессиональной мотивации (учащиеся 11-х классов, 74 чел.). Оно показало, что собственно профессиональная мотивация возникает как раз тогда, когда у индивида оказываются сформированными интеллектуальные подструктуры способностей к соответствующему виду деятельности, так как только в этом случае оказывается возможным адекватно представить суть профессиональной деятельности, еще не владея необходимыми для ее реализации знаниями и навыками. Если необходимые интеллектуальные задатки отсутствуют, то возникают различные варианты «внешней» мотивации (прагматическая, статусная, коммуникативная и т.д.). Если у старшеклассников интеллектуальные характеристики представляют собой целостный комплекс, в котором еще не произошла необходимая структуризация в соответствии с какими-либо профессиональными способностями, то сохраняется и доминирует учебная (познавательная) мотивация.

Проведенные нами исследования позволяют утверждать, что попытки педагогов или психологов влиять непосредственно на развитие мотивации учащихся, формировать у них ту или иную направленность интересов вряд ли будут успешны. Ее становление является итогом определенного интеллектуального и личностного развития индивидуума. Психолого-педагогическая задача состоит в развитии интеллектуальных способностей. Мотивация возникает сама, когда складывается интеллектуальная база в виде определенных профессиональных задатков. Интерес и импульс к деятельности, которые привычно обозначают как профессиональная мотивация, создаются благодаря появлению новой интеллектуальной структуры. Интеллектуальные задатки к большинству массовых профессий, требующих высшего образования, можно успешно сформировать у учащихся любой общеобразовательной школы, используя соответствующие учебные программы.

ИНТЕЛЛЕКТ, КРЕАТИВНОСТЬ, ОДАРЕННОСТЬ: ИХ РОЛЬ В РЕГУЛЯЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

СПЕЦИФИКА КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**В.П. Алексеев, Е.В. Маркова,
Е.В. Рыбникова (Ярославль)**

Одним из принципов современного школьного образования является дифференциация. Ее сущность нацелена на реализацию индивидуальных образовательных программ для удовлетворения интересов, склонностей и способностей учащихся с учетом их возрастных психофизиологических особенностей. Понятно, что важно не только то, чему учить и как, но и то, какие стратегии и тактики применяют сами обучаемые в процессе получения и освоения знаний, а также какими индивидуально-психологическими особенностями они обладают при выборе того или иного способа взаимодействия с предметной или коммуникативной средой. Эффективность обучения рассматривается как совместная деятельность обучаемого и преподавателя и, прежде всего, зависит от знаний последнего о процессах познания первого, способах приема и переработки информации, а также типа общения между ними. Каждому человеку свойственны свои способы познания мира, т. е. у каждого вырабатывается свой определенный стиль, поэтому необходимо рассматривать именно индивидуальные стили человека, а не определенный вид памяти или внимания, свойственные именно данному индивиду. Таким образом, каждый субъект взаимодействует с окружающей средой по-разному, это приводит к необходимости изучения специфики такого взаимодействия, складывающегося при организации учебной деятельности. Обучающий, т. е. учитель, преподаватель, воспитатель, должен иметь представление о психологических, в частности стилевых особенностях познания и поведения его учеников.

Для характеристики индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности, понимаемых как индивидуально-своеобразные способы переработки информации, используются понятие когнитивных стилей. Когнитивный стиль — это индивидуально-своеобразные способы получения и хранения информации, характеризующиеся двумя противоположными полюсами. Он стабильно проявляется на различных уровнях интеллектуальной деятельности. Для когнитивного стиля не приемлемы оценочные суждения. В современной зарубежной и отечественной литературе можно встретить описания около двух десятков когнитивных стилей. Основу стилевого подхода составляют: полезависимость/полenezависимость; импульсивность/рефлексивность; узкий/ широкий диапазон эквивалентности; ширина категорий; ригидность/гибкость когнитивного контроля; толерантность к нереалистическому опыту; фокусирующий/сканирующий контроль; сглаживание/заострение; конкретная/ абстрактная концептуализация; когнитивная простота/сложность (Холдная, 2002).

Нами проводились исследования стилей полезависимость/полenezависимость (для диагностики использовалась методика «Включенные фигуры»), импульсивность/управляемость (психодиагностическая методика опросного типа для изучения импульсивности В.Н. Азарова), ригидность/гибкость когнитивного контроля (опросник Р. Нигневицкого, Калифорнийский опросник); импульсивность/рефлексивность; узкий/широкий диапазон эквивалентности, диагностика предметно-практического и визуального/вербального стилей (методика «Стилевые параметры обучения»).

В исследовании принимали участие школьники физико-математических и гуманитарных классов и студенты физического, математического и исторического факультетов Ярославского государственного университета. Всего в исследовании приняло участие 325 человек (137 школьников и 188 студентов).

В результате проведенного исследования выявлена следующая специфика когнитивных стилей у школьников физико-математических классов. Ученики таких классов принадлежат к полюсу полenezависимости; относятся к индивидам, склонным быстро принимать решения и расположены ближе к полюсу импульсивности; являются более самоуправляемыми по сравнению со своими сверстниками; по стилю восприятия и переработки внешней информации не отличаются от сравниваемых групп, успешно

используют в обучении все способы кодирования информации; в обучении проявляют себя и синтетиками, и аналитиками; относятся к полюсу ригидного познавательного контроля.

Специфика когнитивных стилей у школьников гуманитарных классов. Ученики расположены ближе к полюсу полenezависимости; относятся к индивидам, склонным быстро принимать решения и расположены ближе к полюсу импульсивности, демонстрируют импульсивность по стилю поведения; по стилю восприятия и кодирования внешней информации не отличаются от исследуемых групп, успешно используют все способы познания мира, в том числе интуицию; среднее значение по тесту расположено ближе к полюсу «аналитиков», чем «синтетиков»; относятся к индивидам с гибким познавательным контролем.

Специфика когнитивных стилей у студентов физического факультета. Студенты данной специальности относятся к полюсу полenezависимости; склонны к быстрому принятию, выдвижению решений и на шкале импульсивный/рефлексивный располагаются ближе к полюсу импульсивности, как и школьники физико-математических классов; демонстрируют самоуправляемость; при познании внешнего мира склонны больше полагаться на органы чувств, чем на собственную интуицию; большинство индивидов данной группы больше полагаются на зрительную информацию, чем на слуховую; при обучении используют и синтетические, и аналитические приемы; относятся к полюсу ригидного познавательного контроля.

Специфика когнитивных стилей у студентов математического факультета. Студенты данной специальности, среди рассматриваемых групп, ближе всего расположены к полюсу полenezависимости; на шкале импульсивности/рефлексивности по поведению относятся к полюсу импульсивности; по стилю поведения разграничения провести достаточно сложно, так как с учетом разброса их трудно отнести к какому-либо полюсу (индивиды проявляют себя и как импульсивные личности, и как самоуправляемые); при обучении полагаются больше на органы чувств, чем на собственную интуицию; внешнюю информацию лучше воспринимают визуально, чем вербально; при определении когнитивного стиля ригидного или гибкого познавательного контроля разграничения провести сложно, так как если учитывать полученный результат и доверительный интервал, то среди индивидов данной группы можно выделить личности, относящиеся к обоим полюсам данного стиля.

Специфика когнитивных стилей у студентов исторического факультета. Студенты данной специальности среди рассматриваемых групп ближе всего расположены к полюсу полезависимости; на шкале импульсивности/рефлексивности расположены ближе к полюсу рефлексивности; в поведении свойственна импульсивность; при обучении склонны более использовать словесно-речевой способ кодирования информации, чем визуальный; с учетом полученных погрешностей проявляют себя и аналитиками, и синтетиками; из всех рассмотренных групп ближе всех расположены к полюсу ригидного познавательного контроля.

На наш взгляд, необходимо продолжать психодиагностическое исследование школьников, обучающихся в профильных классах в рамках когнитивно-стилевого подхода. В дальнейшем полученные результаты о предпочтениях учениками определенных стилей получения, хранения и восприятия внешней информации по изучаемой дисциплине можно использовать для более эффективно-го процесса обучения.

КОГНИТИВНАЯ СЛОЖНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

З.М. Ахметгалева (Кемерово)

Индивидуальным способом построения картины мира и предсказания событий посвящена теория личностных конструктов Дж. Келли (Kelly, 1955). В рамках теории затрагиваются вопросы строения индивидуальной системы конструктов, ее упрощенности-многомерности, когнитивной простоты-сложности индивида.

С точки зрения М.А. Холодной (1998), когнитивная простота—сложность наиболее отчетливо представляет основную идею стилового подхода: каждый человек по-своему воспринимает, понимает, интерпретирует и прогнозирует действительность на основе собственной модели мира, которая может быть либо многомерной, либо упрощенной.

Стиль — это способ взаимодействия человека с миром. В когнитивной психологии стиль рассматривается как особенности переработки информации человеком. М.А. Холодная выдвигает предположение, что когнитивные стили и интеллектуальные спо-

собности — это «разные по своим проявлениям, но единые по своим глубинным психологическим основаниям формы интеллектуальной зрелости субъекта».

Стиль межличностного восприятия можно отнести к когнитивному стилю как «стабильные индивидуально-своеобразные способы приема и переработки информации» (Шкуратова, 1998). Устойчивый способ восприятия и оценки себя и других людей И.П. Шкуратова обозначает термином «социально-перцептивный стиль». Она рассматривает такие особенности социальной перцепции, как стабильность — вариативность оценок и величина идентификации себя с другими людьми и других людей между собой (Шкуратова, 1990). Когнитивная сложность в восприятии себя и других также является особенностью социальной перцепции личности.

Одним из показателей когнитивной сложности субъекта может быть «сила связей» между конструктами, генерированными им при заполнении матрицы репертуарных решеток или «балл интенсивности» Баннистера (Франселла, Баннистер, 1987), описывающий степень «рыхлости–жесткости» системы конструктов (Дж. Келли). Эта величина коррелирует с точностью предсказания поведения других людей, с тонкостью восприятия других (Шмелев, 1982).

Сравнение когнитивной сложности информативно лишь при сравнении крайних по этому параметру групп — наиболее и наименее когнитивно-сложных (Похилько, 1987; Тарарухина, Ионцева, 1997).

Цель исследования — изучение личностных особенностей молодых людей с крайними значениями когнитивной сложности. В исследовании приняли участие 220 юношей и девушек, учащихся техникума, в возрасте 15–19 лет. Применялась техника репертуарных решеток и ряд личностных методик: СЖО, САТ, СМОЛ, 16 PF.

Среднее значение меры Баннистера по всей выборке составило 0.461 ± 0.143 . Были выбраны испытуемые с крайними значениями когнитивной дифференцированности: группа испытуемых с крайне «рыхлой» системой конструктов составила 16 человек ($M=0.278 \pm 0.049$), а с крайне «жесткой» — 28 человек ($M=0.738 \pm 0.152$).

Когнитивно-сложные более тонко воспринимают людей — они используют значительно больше конструктов и большее число смысловых категорий конструктов, при обработке их индивидуальных матриц репертуарных решеток было выделено большее

число независимых факторов (еще один показатель когнитивной сложности (Петренко, 1997)).

При содержательном анализе конструкторов, употребляемых нашими испытуемыми, выяснилось, что когнитивно-сложные чаще называют такие качества, как отношение к себе, особенности мировоззрения, темперамента, интеллектуальные и другие способности человека.

Когнитивно-простые отличаются эмоциональной стабильностью (фактор С, 16 PF). Это значит, что они более способны управлять своими эмоциями и находить им адекватное объяснение. На вещи они смотрят серьезно и реалистично, хорошо осознают требования действительности, не скрывают от себя своих недостатков, не расстраиваются из-за пустяков, чувствуют себя хорошо приспособленными.

Когнитивно-простые более способны ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них (Sr, CAT).

По всем показателям теста СЖО когнитивно-простые имеют более высокие значения, чем когнитивно-сложные. Это значит, что у когнитивно-простых выше осмысленность жизни, в их психике лучше работают механизмы, придающие жизни цельность, осмысленность, упорядоченность.

Когнитивно-простые в большей степени стремятся преподнести себя в наиболее выгодном свете (контрольная шкала «L» СМОЛ). Л.Н. Собчик отмечает (2000), что повышение шкалы «L» часто встречается у людей с примитивным психическим складом и с недостаточным самопониманием. Однако далее она пишет о низких адаптационных возможностях таких людей. Данные нашего исследования, наоборот, свидетельствуют о больших адаптационных возможностях когнитивно-простых юношей и девушек. Кроме того, средние значения сензитивности (CAT) в обеих группах приблизительно равны. В данном случае мы можем предположить существование устойчивого социально-желательного образа «Я» у когнитивно-простых юношей и девушек, которого они стремятся придерживаться.

Итак, когнитивно-сложные более детально оценивают себя и других. Они чаще обращают внимание на собственно психологические характеристики людей. Образ их социального мира тоньше, но вместе с тем более хрупкий. Когнитивно-простые не так чутки в восприятии себя и других, зато имеют стабильный положительный образ «Я», эмоционально устойчивы, имеют четкие смыслы жизни.

Говорить о когнитивной простоте как об упрощенности восприятия, а о когнитивной сложности как о дифференцированности восприятия в нашем случае сложно. М.А. Холодная (2004) отмечает, что за когнитивной простотой может скрываться и недифференцированная (глобальная) система оценивания, и высоко дифференцированные, но вместе с тем взаимосвязанные конструкторы. В последнем случае речь идет о когнитивной интеграции. В свою очередь, за когнитивной сложностью могут одновременно скрываться совершенно изолированные шкалы либо дифференцированные шкалы, способные связывать и обобщать воспринимаемую информацию.

В.И. Похилько (1987) пишет, что в процессе обучения и освоения нового опыта когнитивная сложность вначале увеличивается, а затем, благодаря процессам интеграции, уменьшается. Нормальное развитие и состоит в параллельном протекании процессов прогрессивной дифференциации внутри гомогенных областей и прогрессивной интеграции (иерархизации, установления связей между подсистемами, укрупнения подсистем). Кроме того, старые системы конструкторов постоянно подвергаются перепроверке. В том случае, если старая система не обеспечивает точного предсказания событий, она подвергается перестройке, заключающейся в образовании новых конструкторов или замене имеющихся вновь созданными. Ломка старой системы конструкторов сопровождается временным ухудшением адаптации личности.

Если обратиться к возрастной периодизации Э. Эриксона, то задачей юношеского возраста является нахождение собственной идентичности. Эта стадия порождает вопросы: «Кто я?», «Как жить?», «Как относиться к себе?», «Как оценивать других?». Происходит формирование целостной идентичности из ситуационно зависимого, осколочного, фрагментарного Я, т.е. интеграция личности, происходящая в ходе самоопределения (конструирование теорий об окружающем мире и себе в этом мире) и формирования образа Я. Эго-идентичность включает в себя внутреннюю уверенность в направлении своего жизненного пути и способность к восприятию конкретных ситуаций как отдельных звеньев непрерывного процесса.

По-видимому, когнитивно-простые — это те юноши и девушки, которым удалось в той или степени выполнить задачу на поиск идентичности. Они свели множество различных, порой противоречивых сведений и фактов о себе в единую концепцию,

а когнитивно-сложные находятся в процессе поиска себя и своей эго-идентичности. Таким образом, процесс когнитивной дифференциации, а затем — интеграции выступает результатом и механизмом развития в юношеском возрасте.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРУКТУРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ АПОСТЕРИОРНОЙ ФОРМУЛИРОВКИ ГИПОТЕЗ В ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА

**Ю.Д. Бабаева, О.В. Митина, С.Р. Яголковский
(Москва)**

Качественное расширение возможностей использования вычислительной техники в гуманитарных и социальных науках, произошедшее за последние 10–20 лет во всем мире, как вширь (компьютер теперь стоит на столе практически у каждого исследователя), так и вглубь (объемы и скорости вычислений растут быстрее экспоненты) в полной мере способствовали тому, что сформировалось и достаточно успешно развивается направление анализа количественных данных, получившее название «Data Mining», дословно переводимое как «добыча данных» (Пройдаков, 1999).

Целью Data Mining (DM), рядом с которым часто соседствуют слова knowledge discovery — «обнаружение знаний», является выявление скрытых правил и закономерностей в наборах больших массивов данных, воспринять которые человеческий разум объективно не в состоянии. И тут ему на помощь приходят поистине безграничные возможности современных компьютерных технологий, позволяющие, просеивая неявную, неструктурированную, ранее неизвестную и не всегда понятную информацию, выделить определенные паттерны, обнаружить новые значимые корреляции, образцы и тенденции, а также представить их в виде, пригодном для реализации. DM — это инструмент «креативного поиска», позволяющий не только проверять априорные гипотезы, но и выдвигать новые непосредственно в ходе анализа данных, получать значимо новую информацию буквально на «кончике пера» (или с учетом новых технологий на «кнопке мышки»).

Однако процесс обнаружения знаний требует, чтобы исследователь знал, что ищет, основываясь на собственных гипотезах.

И тогда возможна ситуация, когда вместо подтверждения имеющейся гипотезы процесс поиска вызывает появление новых предположений.

DM — это не один, а совокупность большого числа различных методов и методологий обнаружения знаний. Один из них — структурное моделирование (СМ) или моделирование структурными уравнениями, — по сути дела, всеобъемлющая и необычайно мощная техника многомерного анализа, включающая большое количество методов из различных областей статистики. Можно сказать, что структурное моделирование представляет собой развитие многих методов многомерного анализа, а именно: множественной линейной регрессии, дисперсионного анализа, факторного анализа. Они получили здесь естественное развитие и объединение.

Преимуществом СМ является возможность комплексного анализа влияния детерминирующих переменных на детерминируемые, в отличие от, например, дисперсионного анализа или многомерной регрессии, позволяющих анализировать влияние одной или нескольких детерминирующих переменных на одну-единственную детерминируемую. Поэтому если в эксперименте измеряются несколько детерминируемых переменных, то дисперсионный или регрессионный анализ позволяют проанализировать их только по отдельности. Кроме того, достаточно сложно анализировать взаимосвязь детерминирующих переменных друг с другом. Если же мы хотим к тому же установить многоуровневую детерминацию (переменные первого уровня детерминируют переменные второго уровня, а переменные второго уровня детерминируют переменные третьего уровня и т.д.), то применение дисперсионного и регрессионного анализа становится очень проблематичным. Структурное моделирование в этой ситуации оказывается достаточно универсальным методом, позволяющим выявить не только несколько уровней детерминации, но также взаимосвязь между переменными внутри этих уровней, не ограничивая при этом число переменных в каждом уровне.

СМ предоставляет возможности для статистического сравнения различных моделей и оценки степени их соответствия экспериментальным данным. Например, исследователь в процессе анализа результатов эксперимента может добавлять или исключать те или иные детерминационные или корреляционные связи. Разумеется, принятие или отвержение новых статистически

значимых моделей происходит не автоматически. Оно обязательно должно быть теоретически обосновано.

Нами были использованы методы СМ для анализа данных, полученных в ходе эксперимента, проводимого для изучения эффекта обмена идеями на ход творческого процесса. Эта область психологии творчества недостаточно изучена, что во многом обусловлено сложностью и многоаспектностью анализируемого явления. В задаче исследования входило выявление закономерностей влияния различных характеристик обмена идеями (формы этого обмена, семантики стимульных идей, гендерных и возрастных различий респондентов) на динамику показателей креативности субъекта (Бабаева, Яголковский, 2004; Яголковский, 2005). В качестве *методического инструментария* использовался модифицированный вариант разработанного Дж. Гилфордом вербального теста творческого мышления. Испытуемому предлагалось придумать как можно больше необычных способов использования хорошо знакомого предмета. В первой серии экспериментов респонденты работали самостоятельно, а во второй — для основной группы испытуемых менялся не только предлагаемый в инструкции объект, но и условия работы. В контрольной группе респонденты выполняли оба задания при отсутствии стимульного материала. Для испытуемых основной группы использовались две схемы эксперимента, различающиеся по форме обмена идеями — опосредованная (респонденту предъявляли напечатанный список «стимульных идей», якобы предложенных другим испытуемым) и непосредственная (ассистент экспериментатора, имитируя творческую активность, предлагал респонденту в качестве «своих» предварительно заученные «стимульные идеи»). В каждой экспериментальной схеме испытуемые были разбиты на 4 группы в соответствии с содержанием получаемого ими стимульного материала. Первая группа получила материал с низким уровнем оригинальности; вторая — с высоким; третьей были предложены идеи агрессивного содержания; четвертой — бессмысленные идеи. В качестве параметров креативности анализировались продуктивность (количество предложенных испытуемым идей), гибкость (число семантических категорий, к которым относятся идеи), оригинальность (статистическая редкость идей).

Структурные модели строились для двух схем эксперимента и контрольной группы. Предполагалось, что пол и возраст (переменные первого уровня) детерминируют показатели креативности испытуемых (переменные второго уровня) в первой серии

эксперимента. Третий уровень составили семантические характеристики стимульных идей (если они предъявлялись). Переменные трех уровней могут детерминировать переменные четвертого уровня — показатели креативности респондентов во второй серии эксперимента.

Для контрольной группы значения показателей модели указывают на высокую степень ее соответствия экспериментальным данным. (Показатели согласия $\chi^2=9.579$, $df=13$, $CFI=1.000$, $RMSEA=0.000$.) Согласно модели, можно предположить, что продуктивность и гибкость являются устойчивыми параметрами. Коэффициенты детерминации этих показателей во второй серии одноименными показателями из первой серии значимо высоки. На продуктивность во второй серии, по всей видимости, значимо влияет успешность продуцирования идей (по всем трем показателям) в первой серии. Согласно статистическим результатам, мужчины демонстрируют более высокие показатели продуктивности (особенно во второй серии) и гибкости. Показатели гибкости молодых респондентов выше во второй серии. Старшие испытуемые скорее всего склонны давать более оригинальные ответы в первой серии.

В условиях *опосредованного взаимодействия* показатели модели были хуже (показатели согласия: $\chi^2=107.643$, $df=37$, $CFI=0.892$, $RMSEA=0.091$). Согласно этой модели, все показатели креативности сохраняют устойчивость. Однако динамика различных показателей зависит от конкретного содержания стимульных идей. Существенное позитивное влияние на оригинальность ответов оказывают оригинальные стимульные идеи. По всей видимости, испытуемые более старшего возраста по сравнению с молодыми демонстрируют большую гибкость и оригинальность. На втором этапе эта разница стирается. Согласно результатам, мужчины демонстрируют более высокие показатели продуктивности в обеих сериях эксперимента и показатели гибкости в первой серии.

Модель существенно улучшилась (показатели сравнения: $\chi^2=18.892$, $df=5$, $p<0.01$) после того, как мы апостериорно допустили возможность того, что переменные, характеризующие семантику стимульных идей, могут детерминироваться переменными первого и второго уровней. Семантическое содержание стимульных идей оценивалось экспертами. Однако можно предположить наличие значимых расхождений в восприятии соответствующей семантики испытуемыми и экспертами. Согласно этой теоретически возможной дополнительной модели получилось, что более

РОЛЬ ТВОРЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю.Д. Бабаева, П.А. Сабадош, Э.Ш. Тюктеева
(Москва)

молодые респонденты и женщины склонны воспринимать стимульные идеи как более оригинальные. Респонденты, продемонстрировавшие в первой серии большую гибкость, чаще оценивают чужие идеи как банальные. Женщины чувствительнее к агрессивной семантике. Высокие показатели продуктивности в первой серии способствовали усилению субъективного восприятия агрессивности.

Для ситуации *непосредственного взаимодействия* также тестировались две модели. (Показатели согласия: $\chi^2=62.302$, $df=35$, $CFI=0.900$, $RMSEA=0.090$). Гибкость и продуктивность в обеих сериях эксперимента устойчивы. Показатель оригинальности при непосредственном предъявлении стимульного материала менее устойчив и в значительной степени опосредуется влиянием оригинальности стимульных идей. Можно предположить, что женщины во второй серии проявили большую оригинальность. Численные показатели модели свидетельствуют о том, что более старшие по возрасту испытуемые в первой серии оказались более продуктивными, а во второй серии проявили большую гибкость. Показатели гибкости у молодых респондентов выше в первой серии, а оригинальности — во второй. Бессмысленные идеи во второй серии эксперимента статистически чаще оказывали положительное влияние на показатели продуктивности и гибкости, а агрессивные идеи способствовали повышению гибкости.

Согласно введенной апостериорной модели, значимо улучшающей соответствие (результаты сравнения $\chi^2=35.858$, $df=4$, $p<0.001$), молодые респонденты склонны к оценке стимульного материала как более оригинального или более «глупого». Респонденты, продемонстрировавшие большую гибкость в первой серии, значимо чувствительнее к агрессивной семантике. Респонденты, давшие менее оригинальные ответы, проявили чувствительность к «глупой» семантике.

Таким образом, применение СМ позволило провести комплексный многоуровневый анализ влияния различных характеристик процесса обмена идеями на динамику показателей креативности. Введение апостериорных моделей позволило сформулировать новые гипотезы о специфике субъективного восприятия семантики стимульных идей, а также утверждать, что их непосредственное личностное предъявление в существенно большей степени определяет детерминирующую роль семантики на результат выполнения теста и влияет на уровень субъективного восприятия, нежели в случае опосредованного обмена идеями.

Традиционными вопросами психологии творчества являются проблемы изучения структуры творческого процесса, диагностики и стимулирования творческих способностей (креативности). Мотивационный аспект творчества до сих пор относится к числу мало изученных. Наиболее разработанной в этой области является проблематика, связанная с дифференциацией «внешней» и «внутренней» мотивации и с выявлением влияния соответствующих мотивов на эффективность творческой деятельности субъекта. Возникновение, развитие и актуализация мотивов тесно связаны с системой личностных ценностей человека. В этой связи необходимо больше внимания уделять изучению субъективной ценности самого творчества.

Цель нашего эмпирического исследования заключалась в выявлении места творчества в структуре ценностей современного российского школьника, а также в выявлении связи субъективной ценности творчества с самовосприятием и креативностью. В качестве основной *методики* использовался тест «Ценностные ориентации» М. Рокича, в котором для индивидуального ранжирования предлагаются два набора ценностей: терминальные и инструментальные. Для оценки креативности школьников использовался Краткий тест творческого мышления (КТТМ) Торранса, адаптированный к отечественной выборке Е.И. Щеплановой и И.С. Авериной. Уточнение субъективных представлений школьников о творчестве проводилось с помощью специально разработанного нами опросника. Всего в исследовании приняли участие 197 учащихся 7–9 классов одной из школ г. Москвы (из них мальчиков — 49%).

Результаты. Согласно полученным данным, средний ранг терминальной ценности «Творчество» в целом по выборке оказался довольно низким (медиана=14), что говорит о том, что в глазах современных российских школьников творчество уступает по важности большинству других предложенных ценностей. Распределение ранговых оценок далеко от нормального, о чем свидетельствует расхождение мер среднего: при среднем

арифметическом 12,8 мода составила 18. Поэтому на основании распределения рангов для дальнейшего анализа были выделены две контрастные группы — с высокой (1–7 ранги) и низкой (15–18 ранги) ценностью творчества.

В первую из выделенных групп вошло лишь 17% от общего числа респондентов, при этом девочек в ней оказалось вдвое больше, чем мальчиков. Вторая группа составила 47% всей выборки (т.е. была почти втрое больше первой), причем в нее вошло 53% всех мальчиков и только 41% девочек выборки. Эти данные позволяют предположить, что мальчики имеют тенденцию ценить творчество меньше, чем девочки. Для дальнейших статистических процедур группы уравнивались по половому составу.

Анализ возрастной динамики отношения к творчеству выявил сходные показатели численности аналогичных контрастных групп в 7-х и 9-х классах наряду с некоторыми колебаниями в 8-х классах. В целом же можно говорить скорее об относительной стабильности оценки творчества в представленном возрастном промежутке.

В качестве меры схожести индивидуальных иерархий ценностей вычислялся коэффициент конкордации Кенделла (W). Для терминальных ценностей его значение было относительно невелико ($W=0,21$ по общей выборке), что свидетельствует о низкой согласованности мнений участников исследования по поводу ранжируемых ими ценностей. Если же, исключив переменную «Творчество», сравнить коэффициенты конкордации для двух выделенных контрастных групп, то можно установить некоторые характерные тенденции. Для первой группы $W_1=0,11$, что позволяет предположить наличие существенных разногласий в мнениях членов этой группы относительно оцениваемых ими терминальных ценностей. Во второй группе коэффициент конкордации значительно выше ($W_2=0,32$), что говорит о более высокой степени согласованности мнений испытуемых по данному вопросу. Согласованность инструментальных ценностей по группам при этом не различается и составляет 0,19 по общей выборке. Половых и возрастных различий в значениях показателей, характеризующих согласованность мнений участников исследования относительно ранжируемых ценностей, обнаружено не было ни по терминальному, ни по инструментальному набору. Согласно полученным результатам, респонденты из второй группы (с низкой ценностью творчества) оказались более единодушными в своих

предпочтениях остальных терминальных ценностей, чем респонденты первой группы (с высокой ценностью творчества).

Различия рангов отдельных ценностей между двумя контрастными группами определялись по критерию Манна-Уитни. Ценности «красота природы и искусства» и «познание» в первой группе оказались значимо выше, чем во второй, а ценности «Любовь», «Здоровье» и «Семейная жизнь» — значимо ниже. Эти результаты позволяют предположить, что субъективная ценность творчества положительно связана с важностью познавательного и эстетического отношения к миру и отрицательно — с ценностями домашнего очага.

Для определения возможной структуры терминальных ценностей проводился кластер-анализ на основе межранговых евклидовых расстояний. Данные общей выборки позволили выявить три устойчивых кластера. Первый из этих кластеров можно условно обозначить как «ценности дружбы и домашнего очага», поскольку в него вошли такие терминальные ценности, как «Друзья», «Любовь», «Семейная жизнь», «Здоровье». Второй кластер объединяет ценности «социального успеха» — «Активная деятельная жизнь», «Общественное признание», «Материальная обеспеченность», «Интересная работа», «Развлечения», «Свобода», «Уверенность в себе». Ядро третьего кластера образовано ценностями «Творчество», «Красота природы и искусства», «Счастье других людей», «Развитие», «Познание», «Продуктивная жизнь», «Жизненная мудрость». Таким образом, в содержании этого кластера отражено особое отношение к миру (творческое, познавательное, эстетическое и бескорыстно-альтруистическое).

Специально разработанный нами опросник был направлен на уточнение семантики термина «творчество». Анализ полученных с его помощью результатов не обнаружил существенных различий между двумя выделенными контрастными группами. Поэтому нет оснований предполагать, что высокие (или же, напротив, низкие) оценки субъективной значимости творчества связаны с различиями в понимании самого этого термина испытуемыми. Для выявления связи между относительной важностью терминальных ценностей, показателями креативности, полученными с помощью теста КТТМ Торренса, и количественными ответами на пункты опросника использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Была обнаружена положительная взаимосвязь ценности творчества с признанием наличия у себя творческих способностей и субъективной оценкой уровня их реализации.

Например, для группы учащихся 7-х классов (41 чел.) соответствующие значения коэффициентов ранговой корреляции равнялись 0,44 ($p < 0.01$) и 0,33 ($p < 0.05$). Вместе с тем не было обнаружено значимых корреляций анализируемых характеристик с показателями креативности, полученными с помощью КТТМ.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования позволили оценить место творчества в структуре ценностей современного российского школьника. Помимо этого была выявлена и проанализирована связь субъективной ценности творчества с познавательными-эстетическими и семейными ценностями в ценностной структуре личности, а также с показателями, характеризующими субъективное восприятие собственной креативности. С помощью кластер-анализа были выделены общегрупповые кластеры ценностей. Полученные данные наряду с научным значением могут быть использованы и в практической области, в частности, для совершенствования школьного образования в целях развития творческого потенциала учащихся.

ПРЕДМЕТНАЯ ИЗБИРАТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Е.А. Богомолова (Калуга)

Остро встающие сегодня в системе народного образования вопросы, такие, как дифференциация обучения, ранняя профориентация учащихся, связаны с необходимостью выявления и учета их интересов, склонностей, способностей. К сожалению, в школе внимание к этим сторонам развития ребенка начинает уделяться сравнительно поздно, в средних классах школы, когда различия в отношении учащихся к учебным предметам, в их успехах становятся очевидными. В начальной же школе учитель часто вообще не видит никаких способностей у большинства учащихся – для него это так называемые «средние» ученики, которые ко всем предметам относятся одинаково. Между тем исследования показывают, что учащиеся младших классов с разной глубиной понимания, с разной успешностью справляются с заданиями из разных предметных областей, обнаруживают различный темп продвижения в усвоении того или иного предметного материала. Уже

в младшем школьном возрасте разное предметное содержание вызывает у учащихся неодинаковое к себе отношение, обнаруживается какая-то оптимальная область знания, к содержанию которой они относятся пристрастно, в освоении которой достигают наибольших успехов (В.Н. Мясищев, Л.И. Божович, Н.С. Лейтес, В.А. Крутецкий, А.М. Матюшкин, И.В. Дубровина, И.С. Якиманская).

В существующих подходах к анализу способностей младших школьников не усматривается того, что в основе неодинаковой успешности в освоении содержания той или иной предметной области, различного темпа продвижения школьников в усвоении материала различной предметной специфики лежит избирательное отношение к признакам и связям различного предметного содержания, особая чувствительность к способам его логического преобразования. Для обоснования этих индивидуальных различий необходимо обратиться к предметной избирательности как системной характеристике индивидуальной психики.

Феномен *предметной избирательности* только начинает изучаться в психологии. Он получил первичное осмысление в связи с разработкой положения о предметности мышления (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и об активном избирательном отношении субъекта познания к действительности (Х. Гарднер, В.В. Знаков, О.К. Тихомиров, М.А. Холодная, И.С. Якиманская, Н.С. Лейтес, К.М. Гуревич, Е.И. Горбачева). Находят подтверждение данные о том, что определенный материал может обладать притягательной силой для субъекта, отвечать его природно-генетической базе, становиться неотъемлемой составляющей его умственной жизни. В той предметной области, которая вызывает у ученика пристрастное, избирательное к себе отношение, содержание которой устойчиво выделяется им как предпочитаемое, где обнаруживается эта природно-генетическая тяга, там зарождаются склонности и развиваются способности (Е.И. Горбачева).

В нашем исследовании предметная избирательность стала предметом изучения в рамках подхода к умственному развитию с точки зрения присущей ему качественной направленности (К.М. Гуревич, Е.И. Горбачева). Та или иная направленность, внешне выражаясь в пристрастном отношении субъекта к определенному предметному содержанию, в высоком уровне освоенности этого содержания, в качестве своего психологического критерия имеет избирательность к предметно-специфичному содержанию

и оперированию адекватными ему формами умственных действий. В умственной деятельности предметная избирательность обнаруживает себя в преимущественном выделении признаков и связей определенного рода в многозначном содержательном контексте и в готовности включать это значимое содержание в логическую обработку посредством релевантных структур умственных действий. Качественное своеобразие предметной избирательности проявляется в умственных предпочтениях, выказываемых учащимися при работе с содержанием различного предметного характера.

Накопленные в психологии данные о предметно-избирательной специализации младших школьников, о ранней дифференциации познавательных интересов и склонностей позволили выдвинуть предположение, что на данной образовательно-возрастной ступени складываются благоприятные условия для проявления и развития избирательности учащихся в отношении предметно-специфичных признаков и связей как основы развития способностей. Проверка данного предположения потребовала разработки оригинальных методик критериальной диагностики предметной избирательности в контексте умственного развития. Их особенностью явилось то, что это методики поливалентного типа. В состав таких методик включается предметный материал различной предметной специфики, в силу чего воспроизводится ситуация свободного выбора предмета мысли. Предполагалось, что выделение испытуемыми определенных единиц предметного содержания будет определяться их избирательностью. Задания методик конструировались на основе основополагающих понятий, относящихся к трем ключевым предметным областям, входящим в содержание современного начального образования — естественно-научной (природоведческой), математической и литературно-языковой. В основу разрабатываемых методик были положены умственные действия, получающие наиболее глубокую проработку в умственном развитии младших школьников, которые ученик должен уметь осуществлять по отношению к отобранным понятиям – определение критерия классификации, обобщение, установление аналогии. Поскольку присущая субъекту предметная избирательность ярко проявляется в избирательном характере мнемической активности (А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, Д. Норман, И. Хофман), в исследовании была использована специально разработанная методика, включающая задания на запечатление и воспроизведение текстов. В ее состав вошли три тек-

ста — естественно-научный, литературно-художественный и математическая текстовая задача. В соответствии с требованием поливалентности каждый текст включал, помимо материала, отражающего его предметную специфику, и иррелевантные, не соответствующие специфике текста, содержательные фрагменты. Предполагалось, что материал, отвечающий предметной избирательности учащихся, будет лучше запоминаться и воспроизводиться ими.

Применение данных методик показало, что различные предметные области вызывают неодинаковое, дифференцированное к себе отношение уже у первоклассников, а в образовательно-возрастной группе учащихся третьих классов отчетливо проявляется тенденция к устойчивому избирательному извлечению из многозначного содержательного контекста признаков и связей значимого предметно-специфичного содержания. Анализ индивидуальных показателей предметно-избирательной активности позволил выявить группы учащихся с математической, естественно-научной (природоведческой) и лингвистической предметной избирательностью на последовательных этапах обучения. Вместе с тем, было установлено, что преимущественное развитие в младшем школьном возрасте получают естественно-научная и математическая избирательность.

Изучение предметной избирательности младших школьников осуществлялось в ее связи с их умственным развитием. Исследовалось, как соотносятся между собой две линии развития младших школьников – общелогическая (общий уровень умственного развития, освоенность систем понятий и общелогического компонента умственных действий) и предметно-специфичная (ориентация на выделение признаков и связей определенного предметного содержания и сформированность предметно-специфичных компонентов умственных действий). Для выявления уровня умственного развития использовался тест умственного развития младшего школьника Е.М. Борисовой и В.П. Арсланьян. Полученные результаты позволили подтвердить гипотезу, что выраженная предметная избирательность обнаружится у младших школьников с различными уровнями умственного развития. В то же время, самый высокий процент младших школьников, проявляющих предметно-избирательную активность (77%), был зафиксирован в группе учащихся с высоким уровнем умственного развития, да и в характере предметно-избирательной активности учащихся с разными уровнями умственного развития обнаружены

существенные различия. У младших школьников с высоким уровнем умственного развития, выказывающих предметную избирательность, последняя проявляется в достаточно зрелой форме – для нее характерен не только активный выбор школьниками признаков и связей значимого предметного содержания, но и высокий уровень его логического преобразования. В то же время у учащихся с низким уровнем умственного развития особая чувствительность к специфическим характеристикам содержания не сопровождается должной логической обработкой. Для такой формы предметной избирательности характерна обращенность к содержанию, но не к способам его организации и преобразования.

Исследование динамики предметно-избирательной активности на последовательных этапах начального обучения и соотнесение ее с показателями умственного развития учащихся указали на существенный вклад младшего школьного возраста в развитие предметной избирательности, в первую очередь естественно-научной. Однако, если для младших школьников с высоким уровнем умственного развития, успешно овладевающих приемами логической обработки значимого для них предметного содержания, характерна прогрессивная динамика предметной избирательности, то у учащихся с низким уровнем умственного развития, у которых в первом классе было выявлено избирательное отношение к содержанию определенной предметной специфики, к третьему классу наметилась тенденция к снижению предметно-избирательной активности.

Полученные в исследовании результаты позволили сделать вывод, что прогрессивную динамику предметной избирательности на данной образовательно-возрастной ступени обуславливает становление умственных действий, релевантных значимому для младших школьников предметному содержанию. В свою очередь, предметная избирательность может играть решающую роль в динамике умственного развития учащихся младших классов, определяя прогрессивный характер овладения предметно-специфическими умственными действиями, и должна рассматриваться как один из факторов, влияющих на результаты умственного развития младших школьников.

Проведенное исследование обозначило проблему развития предметной избирательности в ее связи с развитием способностей в младшем школьном возрасте. Необходимость дальнейшего изучения феномена предметной избирательности очевидна. Сила предметной избирательности, ее прогрессивная ускоренная

динамика, темп продвижения ученика в усвоении материала определенной предметной специфики являются показателями развивающихся у него способностей. Дальнейшее проведение исследований в этом направлении позволит более глубоко проникнуть в природу и механизмы предметной избирательности, вскрыть индивидуальные ресурсы развития способностей уже на данной образовательно-возрастной ступени.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ПОНИМАНИЯ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Н.А. Ваганова (Киев, Украина)

Тенденции в общем развитии наук о человеке, в развитии психологической науки, безусловно, связаны с развитием наших знаний об интеллекте, познавательной и творческой деятельности человека, его психологической сущности. В свою очередь, разработка проблем когнитивного цикла в условиях чрезвычайно возрастающих объемов информации, которые необходимо перерабатывать не только в профессиональной, но и в повседневной жизни, вновь и вновь возвращают нас к необходимости углублять и расширять наши исследования такой важной проблемы, как проблема понимания.

Возрастающий интерес к исследованию проблемы понимания человеком новой информации в различных видах и формах, в понимании одним человеком другого, понимании самого себя и окружающего мира, начиная с ближайшего окружения, связан, как отмечают специалисты, которые работают в данном направлении, с принципиальной важностью этого психологического процесса, феномена в общем психическом развитии человека, в интеллектуальных и творческих проявлениях его деятельности. (В.В. Знаков, Ю.К. Корнилов, Г.С. Костюк, Г.П. Щедровицкий). Однако следует отметить, что проблема понимания и на сегодня остается недостаточно исследованной, особенно ее изучение на ранних этапах развития, в частности в дошкольном возрасте. Так, недостаточно исследованы вопросы сущности понимания старшими дошкольниками новой информации, проявления их мыслительной деятельности в достижении эффекта понимания, использования

разных приемов, тактик и стратегий в творческих процессах. Учитывая эти обстоятельства, мы определили основное направление нашего исследования, цель которого — выявить основные психологические особенности понимания старшими дошкольниками новой информации, представленной в различных формах.

Ориентируясь на психологические исследования, посвященные проблеме понимания, мы особенно акцентировали наше внимание на исследовании процесса понимания в интеллектуальной и творческой деятельности детей старшего дошкольного возраста: на тех моментах, которые касаются понимания как мыслительного процесса, а также как результата этого процесса, учитывая такие важные характеристики понимания, как его направленность, мотивационная основа; как опосредствованный процесс, который связан с новыми суждениями, понятиями, оценками, выводами, теми или иными решениями субъекта, когда новые предметы, явления, признаки включаются в систему этих понятий, знаний, образов, уже имеющихся в опыте субъекта.

Основу нашей рабочей концепции составляют положения, в которых определяются роль и место понимания в интеллектуальной деятельности детей, а именно:

- 1) одним из основных показателей интеллектуальной деятельности является процесс оценивания той или иной информации, ознакомления с условиями задания, новыми ситуациями и т.п.;
- 2) в зависимости от полноты понимания новой информации более или менее успешно решаются задачи, выполняется конкретная деятельность;
- 3) понимание старшими дошкольниками новой информации (его адекватность, полнота, скорость и др.) свидетельствует об уровне общей интеллектуальной одаренности (при условии анализа деятельности на протяжении длительного времени, а также с учетом характера информации, ее форм).

Понятно, что исследование особенностей проявления понимания, так же как и каких-либо других мыслительных процессов, связано со значительными трудностями в установлении более-менее объективных, надежных примет реального их протекания. Ясно, что при изучении этих процессов у дошкольников эти трудности приобретают особенное значение: дети не всегда могут точно проследить моменты достижения эффекта понимания, рефлексивные процессы у них развиты, как правило, в незначительной мере.

Поэтому особое внимание мы уделяли именно тем приемам, тактикам и стратегиям, которые используются для достижения понимания. Они более полно представлены в тех исследованиях, которые касаются деятельности школьников, студентов, профессиональных работников (Г.С. Костюк, Ю.К. Корнилов, В.А. Моляко), однако дошкольный возраст исследован явно недостаточно. Здесь мы, ориентируясь на разработки вышеназванных авторов, особое внимание уделяли роли сравнения, установления аналогий, роли комбинирования, а так же возникновения различных ассоциаций, которыми можно характеризовать интеллектуальную деятельность дошкольников при восприятии ими той или иной информации.

Как известно, понимание базируется на соответствующих знаниях и опыте субъекта и может осуществляться только при условии, что этих знаний достаточно для того, чтобы ассимилировать новую информацию. Поэтому дошкольники так же, как это делают старшие школьники, взрослые, строили свои суждения на основе предыдущих понятий, образов, знаний, которые у них уже имелись в наличии. При этом большую роль в процессе понимания играет процесс сравнения, который позволяет устанавливать аналогии или же находить отличия в предметах, явлениях, словах и т.п. Аналогия играет доминирующую роль в мыслительной деятельности старших дошкольников, и наши результаты дают основания утверждать, что поиски похожего составляют основу стратегической тенденции.

Вообще, в проявлениях понимания можно было выделить две основные тенденции: одни дети обращали внимание преимущественно на общий смысл задания, на рисунок в целом, другие — уделяли внимание деталям или какой-нибудь части условия, рисунка. Соответственно мы назвали их синтетиками и аналитиками. Дети преимущественно достигали понимания задания на протяжении определенного времени, после некоторых конкретных апробаций, вопросов, подсказок. Отмечались также случаи догадки, интуитивного понимания, которых было немного. Об адекватном, полном понимании мы принимали решение на основе полного выполнения задания.

Мы определяем старшего дошкольника как активно понимающего творческого ребенка, который, сталкиваясь с новой информацией, обогащает свой запас знаний, вырабатывая одновременно стратегии и тактики (приемы, умения) обработки информации, ее интерпретации, классификации, кодирования

и эталонирования, как это осуществляют профессиональные работники на значительно более высоком уровне (В.А. Моляко).

Так как в данном возрасте еще нельзя говорить о доминирующей роли «объективной логики», мы считали необходимым ввести рабочее понятие, условно говоря, «субъективной логики», тем более, что оно уже представлено в некоторых исследованиях (В.А. Моляко). И в связи с этим мы используем понятие субъективных ориентиров, которые детерминируют протекание процессов понимания. Этим мы подчеркиваем реальное проявление мышления дошкольников, которые при ознакомлении с новой информацией ориентируются на свои знания и определенные конкретные данные, которые представлены в новых заданиях. Безусловно, важным является вопрос о субъективном чувстве понимания, неполного понимания или непонимания, которые сопровождают деятельность ребенка. Эти чувства, конечно, также имеют определенную субъективную окраску и их также трудно определить экспериментатору, так как дети не думают об этом, не всегда могут адекватно описать, что они представляют.

Результаты нашего исследования можно кратко представить в следующих положениях:

- анализ основных подходов к изучению проблемы понимания свидетельствует о принципиальной важности всестороннего его изучения, о представлении понимания как интерпретации, как результата объяснения, как оценки, как декодирования, понимания как «перевода на внутреннюю речь», а также как узнавание, припоминание, интуитивную догадку. Выделяются такие основные характеристики понимания, как глубина, четкость, полнота, обоснованность (В.В. Знаков, А.Б. Коваленко, Ю.К. Корнилов, Г.С. Костюк, В.А. Моляко, А.А. Смирнов, Ж. Ришар и др.);
- старшие дошкольники, как правило, еще не имеют установившихся интеллектуальных способов для полноценной обработки новой информации, эти процессы у них осуществляются в основном стихийно или же полустихийно. У детей старшего дошкольного возраста преобладают упрощенные вариации проявлений аналогизирования (в основном) и комбинирования как тенденции, которые со временем могут трансформироваться в более четкие стратегии и тактики мышления, творческого поиска;
- знакомясь с новой информацией, старшие дошкольники фактически мыслят в пределах визуального узнавания, бо-

лее или менее сознательно ориентируясь на те «рабочие эталоны» (а точнее, это будут еще не эталоны, а отдельные, часто случайные образы для сравнения), которые позволяют узнавать конкретные элементы и достраивать структурно-функциональные составляющие для нахождения объекта понимания, его интерпретации, которая может быть основой субъективного понимания. Интегрируя разработки исследователей разных аспектов проблемы понимания и умственной деятельности старших дошкольников, мы взяли за основу нашей концепции положения о субъективных ориентирах в мыслительной деятельности детей и соответственно отобрали методические средства, ориентированные на данный возраст;

- субъективные ориентиры у детей при ознакомлении с новой информацией возникают или непосредственно на основе новой информации или — предшествующего опыта, имеющихся знаний. В первом случае дети фиксируют свое внимание на каких-то общих или отдельных частях; когда субъективные ориентиры выбираются из предшествующего опыта, то ими должны быть не обязательно объекты в конкретном контексте; здесь имеет место и творческий подход, обусловленный фантазией. Можно полагать, что субъективные ориентиры являются по существу ключевыми, на них базируется как узнавание, так и понимание: дети только тогда достигают уровня узнавания, а тем более понимания, когда у них появляется конкретная воображаемая система (структура), которая позволяет им считать, что они понимают новое задание;
- общая схема процесса понимания нового задания включала такие основные этапы: первое ознакомление с условием, выбор ориентиров в задании, появление субъективных ориентиров в пределах имеющихся знаний, первые уточнения, эффект общего понимания, выделение главного в условии, новые уточнения, более конкретное и полное понимание. Эта схема в основных своих чертах совпадает со схемами, полученными другими исследователями на разных возрастных уровнях;
- цикл специальных исследований, направленных на предъявление детям сравнительно сложной для них информации в форме стихов, сложных понятий, юмора, картин, позволил выявить такие основные проявления творческого мышления

детей как интуитивное понимание, которое достигается в виде быстрой догадки; аналитическое понимание, которое достигается выделением отдельных деталей; синтетическое понимание, связанное с акцентом на общей сущности информационной структуры; импровизаторское понимание, которое реализуется в форме субъективного комментирования и деструктивное понимание, связанное с деформацией смысла.

КОСМОБИОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОДАРЕННОСТИ

О.Д. Волчек (Санкт-Петербург)

В свое время сенсацию произвела статья Д. Мейо, О. Уайта и Г. Айзенка (1978). При обследовании 917 мужчин и 1407 женщин по опроснику EPI1 (экстраверсия—интроверсия, нейротизм—стабильность) в связи с зодиакальным месяцем рождения были найдены определенные зависимости. Однако их перепроверка другими исследователями не дала подтверждений, а Г.Ю. Айзенк вынужден был отказаться от соавторства в данной статье. Но он не потерял интереса к данной проблеме, о чем свидетельствует монография (Eysenck, Nias, 1984). Критикуя фетишизацию момента рождения в астрологии, авторы говорят о ее связи с космобиологией, которой принадлежит будущее, и необходимости исследований в этой области, прежде всего психологами. Есть ряд работ, основанных на изучении энциклопедических сведений по распределению представителей разных профессий, включая и нобелевских лауреатов, по 12 знакам Зодиака европейского гороскопа и восточного календаря. Есть уникальная работа французского психолога М. Гоклена, основанная на сведениях о 50 000 лиц. Им показано, что знаменитости в 10 видах профессий рождаются при восходе или кульминации определенных планет, существуют так называемые планетарные типы человека. Дети, независимо от пола, имеют тенденцию рождаться «под теми же планетами», что и их родители. Планеты служат своеобразным регулятором потока солнечного ветра и картины геомагнитного поля (Gauquelin, 1980). Новейшие данные в астрономии и физике доказывают, что действительно солнечная активность модулируется совместным положением планет.

Неслучайно и частота рождения одаренных, активных лиц имеет свои ритмы, сопряженные с динамикой солнечной активности (Виноградов, 1991; Максимов, 2000; Петухов, 2003; Ertel, 1996). К сожалению, перечисленные работы касаются выдающихся самоактуализированных лиц и не могут быть отнесены к обычным людям.

В.Н. Дружинин предложил помимо наследственности и воспитания учитывать и такой вид детерминант психического развития, как косморитмы (1990). Позже он провел теоретический поиск и собственные эмпирические исследования по поиску возможной связи между гороскопом и личностными особенностями на школьниках одного года рождения. Получены интересные данные. В частности, большинство диагностических характеристик групп, рожденных в разные зодиакальные месяцы, точно совпадают с описаниями, которые дают профессиональные астрологи. Но выявленные результаты серьезно расходились с результатами Д. Мейо и его соавторов. В.Н. Дружинин выдвинул следующую гипотезу. С момента зачатия идет воздействие космических факторов на развитие индивида. Оно может быть благоприятным и неблагоприятным. Поскольку развитие организма происходит в течение всей жизни, то это воздействие непрерывно, но в первые месяцы пре- и постнатального развития оно является наиболее существенным (Дружинин, 1995). Работы Н.И. Моисеевой (1995), Н.И. Хорсевой (2003, 2004) подтвердили эту гипотезу и показали повышенную чувствительность организма ребенка к космофизическим факторам в период эмбриогенеза и прежде всего в ранние сроки беременности матери.

Нами было введено понятие о хронотипах как совокупности психофизиологических особенностей, типичных для представителей конкретной временной когорты. Было предположено, что наряду с адаптивными типами в пространстве (экотипами, по Т.И. Алексеевой) должны существовать и хронотипы — адаптивные типы во времени, что проявляется в гено- и фенотипических личностных особенностях лиц, родившихся в разные годы и месяцы. В комплексном, многолетнем исследовании изучалась динамика серологических, антропологических показателей, функциональной асимметрии мозга и мышления, показателей темперамента, мотивации (по Б.И. Додонову) и личности (по методике POI) в связи с космофизическими условиями по дате рождения. Динамика изученных показателей оказалась сопряженной с динамикой геокосмических параметров периодов зачатия и рождения.

Для мужчин и женщин имеются существенные различия, обусловленные изначально различающейся генотипической чувствительностью к геокосмическим условиям — параметрам космической погоды. Поэтому существуют эпохи космической погоды более благоприятные для мужского или женского организма. Флуктуации геокосмических факторов — гравитация, солнечная активность, магнитные поля, совместное положение тел Солнечной системы — через погодные условия на Земле оказывают воздействие на темпы роста и развития в эмбриогенезе, а затем онтогенезе человека, что, в конечном счете, проявляется в интегральной индивидуальности человека, его парциальных свойствах нервной системы и способностях. Так, показатели потребностей в социализированных эмоциональных переживаниях, типе общей эмоциональной направленности, по Б.И. Додонову, а также креативности по тесту POI достоверно различаются в связи с геокосмическими условиями по месяцу и году рождения европейского и особенно восточного календаря (Волчек, 1995–2004).

Хронотипы можно рассматривать как конституциональные соматопсихические целостности в их привязанности к геокосмическим условиям на момент зачатия—рождения. Но воздействие природной среды неотделимо от влияния генотипа, условий воспитания и социальной среды, деятельности самого человека. И здесь уместно привести положения В.П. Эфроимсона по поводу биосоциальных факторов повышенной умственной активности, гениальности (1982). Им показано, что частота зарождения гениев и замечательных талантов относительно невысока. Частота полностью реализовавших себя гениев до уровня признания составляет одну десятимиллионную. Гений делает то, что должен, талант — то, что может. Главное отличие гения — фанатическая целеустремленность, увлеченность своим делом, способность к невероятному труду и стремление к совершенству. Этому способствуют такие биологические факторы, как повышенный уровень мочевой кислоты в крови (часто по наследству), высоколобье и гигантолобье, синдромы Марфана и Морриса, повышенный уровень андрогенов и безудержная сексуальность, гипоманиакальный синдром или циклотимия. Однако наличие биологических факторов не является гарантией гениальности и таланта. На первом месте находятся социальные факторы — уход, ласка, воспитание, преэмптенность, детские впечатления, творческая свобода и такой биосоциальный фактор, как питание в первые годы жизни ребенка, поскольку от пи-

тания зависит полноценное формирование мозга. Из 100 гениев 99 гибнут безвестными, и лишь сотый, преодолев несказанные трудности, достигает признания.

Таким образом, реализация гения, таланта — проблема социобиологическая. Наличие прекрасного генотипа и биологических факторов, рождение «под счастливой звездой» (по М. Гоклену) не есть гарантия становления таланта, гения. Без наличия необходимых социально-экономических условий в стране, в семье гению, а тем более таланту, почти невозможно развиваться. Кроме того, важно, чтобы талантливый, великий человек, который видит дальше других и хочет сильнее других (в науке, искусстве, технике, управлении), лучше других может служить общественным нуждам своего времени, был востребован (Плеханов, 1898; Эфроимсон, 1998). Именно по этой причине результаты М. Гоклена не выглядят столь убедительно. Они воспроизведены и подтвердились независимыми исследователями только для спортсменов-чемпионов, обладателей, согласно М. Гоклену, железной воли. Для них вероятность появления на свет при восходе или кульминации Марса достигает максимума. Но для реализации и признания человека в спорте социально-экономические условия могут быть не столь жесткими, как в других видах деятельности.

Чем больше рассматриваемый исторический период, чем больше амплитуда изменений геокосмических факторов, тем больше амплитуда адаптивных изменений тех или иных признаков интегральной индивидуальности человека. Годовые и многолетние вариации геокосмических параметров зачастую перекрывают их воздействие, вызванное природными ритмами с меньшими периодами. Поэтому отличия лиц, рожденных в те или иные годы, эпохи, проявляются более ярко, нежели те, что связаны с влиянием сезонных, суточных изменений. В свою очередь, многолетние и многовековые (и более длительные) природные ритмы провоцируют волновую динамику социальных процессов, смену многовековых суперкультур (П. Сорокин). Причина — постепенное изменение соотношений ведущих парциальных особенностей нервной системы, темпераментов и характеров, соотношений типов общей эмоциональной направленности и, как итог, картины ведущих ценностей в обществе.

Безусловно, В.Н. Дружинин прав, говоря о непрерывности геокосмического воздействия на протяжении жизни человека и его благоприятных и неблагоприятных периодах. Это доказывается исследованиями в области биоритмологии, динамики спортивных

достижений и творческой активности в разных сферах. Работы В.А. Геодакяна и обобщение имеющихся фактов убеждают в том, что мы являемся свидетелями смены климата и неблагоприятной эпохи космической погоды для мужского организма. Соответственно, политика воспитания в семье, образования в школе и вузе должна учитывать и по возможности создавать необходимые социально-экономические условия для проявления, развития и реализации лиц с разнообразными способностями и талантами с учетом половых особенностей. Условия, при которых, по выражению Б.Никитина, не будет необратимого угасания задатков и способностей, поскольку их развитие будет своевременным.

ПОНИМАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ УЧЕНИКАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Ю.А. Гулько (Киев, Украина)

Проблема понимания занимает важное место среди проблем психологии творчества. Эффективность творческой деятельности зависит от того, насколько понятна для субъекта суть поставленной новой задачи, насколько он понимает, как можно найти ее решение и воплощает это решение. Однако наименее изученной остается природа понимания именно творческих задач, и хотя уже осуществлены основательные разработки такой проблемы (Г.С. Костюк, В.В. Знаков, Ю.К. Корнилов, А.Б. Коваленко, Л.А. Моисеенко), она до конца не исчерпана и остается актуальной. Особую важность для ее изучения представляют идеи В.А. Моляко относительно стратегического творческого поиска и собственно сама системно-стратегическая теория творчества, автором которой он является и которая стала методологической основой нашего исследования, а также теория интеллектуального диапазона В.Н. Дружинина.

В своем исследовании мы исходили из следующих предпосылок. Понимание — нелинейный процесс. Описывая его протекание, целесообразно говорить о «потоке» решения в виде стратегической тенденции, основными системообразующими составными которой являются понимание условия задачи; гипотетическое понимание того, как можно решать задачу; понимание задачи как

конечное ее решение. В этом умственном потоке возможны возвращения на уже пройденные этапы, разнообразные локальные умственные действия, присущие лишь для конкретного этапа понимания. Умственный поиск обусловлен готовностью ученика понимать творческую задачу. Характерной его особенностью выступает доминирование продуктивных процессов над непродуктивными. Понимание может протекать как непродуктивный процесс с опорой на процессы памяти, а не на процессы мышления. Такие формы понимания названы пониманием — узнаванием и пониманием — припоминанием (В.В. Знаков, А.Б. Коваленко). Стратегическая тенденция понимания определяется нами как система интеллектуальных и творческих действий ученика, которые направлены на понимание новой для него задачи. Выстраивается такая система действий с учетом особенностей задачи, которую надо понять, субъективных психологических особенностей и возможностей ученика, который решает задачу, а также с учетом условий, в которых протекает творческая деятельность.

С целью определения влияния интеллектуального развития учеников на уровень понимания ими творческой задачи была осуществлена следующая экспериментальная разработка. Группе учеников для понимания был предъявлен ряд экспериментальных творческих графических и вербальных задач. Для исследования интеллекта учеников была избрана методика исследования структуры интеллекта Р. Мейли. Она дает возможность не только получить показатель индивидуального интеллектуального развития (в данном случае в процентном измерении), но и обнаружить структуру интеллекта, преобладающий вид интеллектуальной деятельности ученика.

Предполагалось, что уровень интеллектуального развития и доминирующий вид интеллектуальной деятельности существенно влияют на проявление стратегической тенденции понимания учеником 11–12 лет новой задачи. Ведь стратегическая тенденция понимания — это система именно мыслительных действий ученика.

Анализ полученных результатов дал возможность заключить, что поток умственных действий ученика направлен на понимание новой задачи и «оформлен» в стратегическую тенденцию. Стратегические тенденции понимания по их виду и уровню проявления можно классифицировать в диапазоне от не проявленной до творческой стратегии высокого уровня реализации. Для последней характерно доминирование высших интеллектуальных и творческих процессов. Сущность реализации стратегической

тенденции понимания состоит в сопоставлении информации, которая поступает с уже имеющимися у ученика знаниями, эталонами, в поиске и установлении аналога или варианте комбинации и последующем перенесении его в новую ситуацию. Установление известного аналога или варианта комбинации и есть возникновение понимания. А перенесение их в новую ситуацию характеризует завершение понимания. Причем перенос этот может происходить с более или менее существенными трансформациями. Проявление стратегической тенденции понимания зависит от своеобразности соотношения ряда субъективных и объективных факторов. Среди субъективных факторов наиболее значимы уровень интеллекта и преобладающий вид интеллектуальной деятельности ученика.

Для определения уровня реализации стратегической тенденции понимания использовался ряд показателей. Так, вид стратегической тенденции — аналогизирование или комбинирование, согласно В.А. Моляко, будет определять преобладающие умственные действия. Понимание может протекать путем поиска объектов, похожих по каким-то признакам: по форме, по внешнему виду (структуре) или по функции, и по аналогии к ним понимается другой объект. В таком случае речь идет о стратегической тенденции аналогизирования. Понимание может протекать как поиск нескольких известных ранее объектов, с которыми сопоставляется неизвестный, а затем добавление или изъятие других объектов, не одного, а нескольких. Их структуры или функции могут меняться местами, перестраиваться. Тогда речь идет о стратегической тенденции комбинирования. В отдельных случаях понимание может происходить по контрасту с каким-то объектом (объектами), в таких случаях мы говорим о понимании путем реконструирования. Такие случаи понимания не наблюдались у младших подростков.

Качественными показателями уровня реализации стратегической тенденции понимания выделялись нижеследующие. Во-первых, оригинальность подобранных аналогов или комбинированных конструкций, их нестандартность, нестереотипность. Показатель оригинальности мы использовали вместе с показателем осмысленности, что, как показано В.Н. Дружининым, позволяет отделить действительно творческое, осмысленное решение от девиантного. Во-вторых, показатель гибкости как способность подбирать аналоги или комбинировать части целого, взятые из разных сфер знаний. В-третьих, показатели критичности пони-

мания, завершенности понимания (разработанность придуманной идеи, достаточная детализация придуманной конструкции). С помощью названных показателей удалось выделить следующие проявления стратегических тенденций понимания учениками творческих задач: невыраженная стратегическая тенденция (примитивное аналогизирование или комбинирование); низкий уровень проявления стратегической тенденции (низкий уровень аналогизирования или комбинирования — малотворческие понимания—решения); средний уровень (творческие понимания—решения, обусловленные средним уровнем аналогизирования или комбинирования); высокий уровень (наиболее творческие понимания—решения, обусловленные высоким уровнем аналогизирования или комбинирования).

Ученики с высокими показателями реализации стратегических тенденций понимания проявляют высокие показатели развития индуктивного мышления, логичности мышления и высокий уровень развития абстрактного мышления. У них хорошо развиты мыслительные операции анализа и синтеза. Также им присущ высокий уровень общей осведомленности, внимательность, лабильность мышления, способность творчески переосмысливать имеющиеся знания, высокий или средний уровень пространственной перцепции.

Ученики со средними показателями реализации стратегической тенденции понимания демонстрировали средние показатели индуктивного мышления, логичности мышления и средний или низкий уровень абстрактного мышления. У этих учеников лучше развиты операции анализа, чем синтеза. У них достаточно высокий уровень общей осведомленности и внимательности. Они проявляли средний и низкий уровни умения видеть закономерности количественных изменений, средний уровень лабильности мышления, способности переосмысливать, способности одолевать инертность мышления и средний уровень развития пространственной перцепции.

Ученики с низкими показателями реализации стратегических тенденций понимания демонстрировали низкие показатели уровня развития индуктивного мышления, логичности мышления; операции анализа в них развиты лучше, чем операции синтеза. Эти ученики проявляют низкий уровень развития абстрактного мышления и пространственной перцепции, не усматривают закономерности количественных изменений, демонстрируют низкий уровень общей осведомленности, не способны

к творческому переосмыслению; встречались частные случаи высокого или среднего уровней общей осведомленности учеников, но такие ученики не могли преодолеть инертность мышления. У них преобладали репродуктивные, а не творческие процессы.

Как отмечалось выше, тест Р. Мейли дает возможность, кроме уровня интеллекта, устанавливать и доминирующий вид интеллектуальной деятельности учеников. Выяснилось, что ученики, у которых преобладает образно-конкретный вид интеллектуальной деятельности или логически-формальный, большей частью понимают творческие задачи путем поиска аналогов, а ученики, у которых преобладает комбинаторный интеллект, понимают такие задачи путем комбинирования. Ученики, у которых проявился аналитический интеллект или сензитивный, равномерно развитый интеллект, понимали творческие задачи путем аналогизирования или комбинирования.

Итак, проявления интеллекта шестиклассников — это важный фактор проявления уровня (высокого, среднего, низкого) реализации аналогизирования или комбинирования. Преобладающий вид интеллектуальной деятельности может обусловить вид стратегической тенденции — понимание по аналогии или понимание путем комбинирования.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.В. Емельянова (Иркутск)

Практика показывает, что раннее использование компьютерных технологий в учебной деятельности ребенка, а именно освоение основ программирования, развивает у ребенка интерес к таким сферам человеческой деятельности, как алгоритмизация решений математических задач и поиск их эвристического решения. Освоение структурной парадигмы мышления или эвристических приемов решения проблем, по Дж. Пойа, необходимо как историку, так и математику, как бизнесмену, так и слесарю-инструментальщику. Решение задач является специфической особенностью интеллекта, а интеллект — это особый

дар человека; поэтому решение задач может рассматриваться как одно из самых характерных проявлений человеческой деятельности. Таким образом, компьютер становится неотъемлемым инструментом развития интеллектуальных способностей ребенка.

Согласно Ж. Пиаже, ребенок является как бы зодчим, возводящим структуры собственного интеллекта. Действительно, дети от рождения одарены способностью к учению и задолго до школы осваивают огромный объем знаний благодаря процессу «научения без обучения». Любая работа за компьютером разрешает пользователю ошибаться. Программа как модель некоторой проблемы в представлении ребенка должна работать по определенной схеме, но компьютер «говорит», что есть ошибка или результат не соответствует предполагаемому. Таким образом, позволяя ошибаться, разрешая ошибаться, создавая возможности ошибаться, мы даем возможность ребенку познавать через противоречия, ибо ошибка — это источник противоречия. В свое время Ж. Пиаже показал, что ошибочные теории детей являются существенной частью процесса овладения мышлением.

Программирование, как один из способов применения деятельностного подхода в обучении, позволит школе продуктивно развивать мышление и компетенции учащихся в свете тех реформ, которым подвержено современное российское образование.

Когнитивные подходы к изучению интеллекта способствуют пониманию связи между умственными процессами и человеческими способностями.

С одной стороны, основным методом исследования в когнитивной психологии является информационный подход, подразумевающий, что операции, выполняемые компьютером, аналогичны когнитивным процессам. Компьютер получает информацию, манипулирует символами, сохраняет в памяти элементы информации. С другой стороны, процесс познания человека определяется как взаимодействие трех составляющих: *приобретения, структурирования и оперирования знаниями* (Н.С. Анисимова, И.Г. Сидоркина). Дж. Пойа перефразирует изречение И. Канта «Всякое человеческое познание начинается с созерцаний, переходит от них к понятиям и заканчивается идеями» таким образом: «Изучение начинается с действия и восприятия, переходит от них к словам и понятиям и должно заканчиваться выработкой каких-то новых особенностей умственного склада».

При решении задач Дж.Поля предлагает выделить некоторые операции из всего многообразия умственных операций: изоляция, комбинация, распознавание, вспоминание, перегруппировка, пополнение. Решение математической задачи подобно миниатюрной исследовательской работе: должна быть гипотеза и концепция исследования. Концепция может быть законченной, если нет ощущения в необходимости перегруппировки ее элементов, если не нужно вспоминать детали и пополнять концепцию задачи, все детали распознаны, и она нам кажется хорошо знакомой и близкой. Отчетливость в восприятии деталей обеспечивается их предварительной изоляцией и сосредоточением внимания на каждой из них в отдельности, а гармоничность концепции в целом является следствием удачной комбинации деталей. Прозрение наступает при приближении идеи решения.

Таким образом, для эффективности процесса изучения фаза исследования должна предварять фазу словесного оформления и образования понятий, в заключение же изученный материал должен влиться в общий запас знаний учащегося, способствуя повышению его интеллектуального уровня.

Существенную роль в процессах человеческого мышления (в процессах решения задач, в частности) играет способность учитывать нечеткие ситуации, способность к глобальному восприятию объектов (А.Р. Лурия), феномен целостности мыслительно-абстрактного и чувственно-сенсорного восприятия.

Существует несколько подходов к классификации знаний. Так, например, различают два типа знаний: декларативные и процедуральные. К декларативным знаниям относят описания фактов, изложение теорий, наблюдений. Процедуральные знания можно также назвать умениями, навыками. Человек овладевает процедуральными знаниями, когда он не только знает теорию, но умеет применить ее на практике (О.И. Ларичев, Е.В. Нарыжный). Основным внутренним механизмом обучения является компиляция знаний, при которой на основе декларативных знаний возникают процедуральные знания. Они представляют собой систему продукционных правил, определяющую последовательность действий. Только с помощью интенсивной практики можно добиться безошибочного и быстрого использования скомпилированного знания.

Альтернативный подход к построению моделей процессов обучения основан на известном принципе активного обучения, когда обучаемый сам «открывает» для себя правила решения задач на основе самостоятельного решения тщательно подобранных

примеров (А.М. Матюшкин). Вычислительные модели активного обучения базируются на исследованиях по формированию понятий, алгоритмах индуктивного обучения и адаптивных продукционных системах (Дж. Брунер, Э. Хант). При неявном обучении человеческая система переработки информации способна усваивать сложные зависимости, при этом она действует эффективнее, чем при явном обучении.

Понятия сознательного и неосознаваемого являются основными при определении моделей обучения. Мы будем считать сознательным то, что в настоящий момент осознается, неосознанным — то, что в настоящий момент не осознается.

Как видно из таблицы, озарение (инсайт) является непременной составляющей решения любой задачи и непременно содержится в себе интуитивный элемент. Например, математик сначала формулирует на основе результатов работы интуиции некоторый вывод, а затем уже его обосновывает на языке математической теории. Интуитивное мышление характеризуется тем, что в нем отсутствуют четко определенные этапы. Оно основано на свернутом восприятии всей проблемы сразу. В.А. Крутецкий назвал это свойство способностью к свертыванию процесса математического рассуждения и системы соответствующих действий. Способные к математике дети мыслят «свернутыми структурами».

Человек получает ответ, который может быть правильным или неправильным, мало осознавая при этом процесс, посредством которого он получил правильный ответ.

Открытие, по А. Пуанкаре, совершается по принципу аналогии и далее опирается на аксиому математической индукции. Другим фактором, существенно влияющим на формирование стиля математического мышления конкретного математика, можно назвать неявное знание. Это то знание, которым мы пользуемся неосознанно. Можно принять, что оно личностно и индивидуально и представляет собой результат неосознанного умозаключения. Интуиция и неявное знание практически формируют стиль математического мышления.

Условное деление математиков на «аналитиков» и «геометров» (А. Пуанкаре подразделял на «аналитиков» и «интуитивистов») можно соотнести с когнитивными различиями между людьми. Так, полученные И.А. Левочкиной характеристики «аналитиков» (абстрактно-логический тип мышления, слабая нервная система, рассудительность, замкнутость, интроверты) и «геометров» (наглядно-образный тип мышления, сильная нервная система, беззаботность,

Таблица 1

Уровни знания при творческом решении задачи

| Уровень | Б. Спиноза | А. Пуанкаре | Ж. Адамар | Б. Теплов | НЛП |
|---------|-----------------------|---|--|------------------|-----------------------|
| 1 | Механическое усвоение | Предварительная сознательная работа | Осознанное исследование проблемы – подготовительный этап | Анализ | Неосознанное незнание |
| 2 | Индуктивное понимание | Процесс бессознательного — подготовительный этап | Инкубация (трансформация образов в неявное знание) | Синтез | Осознанное незнание |
| 3 | Осмысленное понимание | Озарение | Озарение (вербализация неявного знания) | Озарение | Осознанное знание |
| 4 | Внутреннее понимание | Сознательная работа по упорядочению и проверке знания | Теоретическое преобразование неявного знания в явное | Решение проблемы | Неосознанное знание |

общительность, экстраверты) можно соотнести со стилевым параметром «аналитичность—синтетичность». В работах В.А. Колги установлено наличие взаимосвязи между инструментальными и уровневными (обучаемость и успеваемость) характеристиками субъекта. Наивысший уровень обучаемости и успеваемости выявлен при соразмерности процессов синтеза и анализа, где «синтетичность» познавательных процессов способствует переносу умения решать сходные задачи, а «аналитичность» — разнотипные.

Возвращаясь к вопросу решения задач с помощью компьютера, следует также вспомнить высказывание К. Дункера по поводу возникновения решения в проблемной ситуации: оно появляется при рассмотрении исходных данных задачи под углом зрения выходных в ходе реструктурирования ситуации, вследствие чего и возникают моменты внезапного понимания.

Рассмотрим компьютер как инструмент познания и развития математических способностей учащихся. В контексте решения олимпиадных задач по информатике условно можно выстроить следующие правила мыслительных операций:

1. Реструктурировать условие задачи (свести данную задачу к схожей, ранее решаемой).

2. Построить математическую модель:

2.1. Выдвинуть гипотезу исследования;

2.2. Выстроить концепцию исследования;

2.3. Составить план решения в прямом или обратном направлении — с точки зрения оптимизации решения;

2.4. Разработать систему доказательств правильности гипотезы (тесты);

2.5. Если тесты не работают, построить новую математическую модель.

3. Структурировать решение задачи: выделить вспомогательные подзадачи с переключением туда и обратно между различными семантическими уровнями, между глобальными и локальными образами.

4. Оформить результат.

Руководствуясь общей схемой, учащиеся с разными стилями мышления будут вырабатывать характерные подходы к решению задачи, свои критерии и способы принятия решений и прочее.

Задача учителя при подготовке учащихся к олимпиадам — научить одинаково хорошо пользоваться приемами синтеза и анализа, искусству организации своих мыслей, выработать качества, присущие представителям других стилей. Таким образом, смысл развития личности через обучение заключается в выработке у учащихся стилиевой гибкости.

МОДЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ДИАПАЗОНА В.Н. ДРУЖИНИНА: ПАРАМЕТРЫ И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ

А.С. Комков (Москва)

Термин «способность», как известно, обычно используется в контексте проявления индивидуальных различий, в том числе связанных с индивидуальной продуктивностью в деятельности. (Чудновский, 1986). Специальные способности рассматриваются как общие, приобретшие черты оперативности под влиянием требований деятельности. Под профессиональными способностями понимаются любые свойства психических и психомоторных

функций, обеспечивающих эффективное выполнение деятельности (Шадриков, 1994).

Различные авторы приводят разные данные о соотношении уровня интеллекта и успешности в профессиональной деятельности — от 0,20 до 0,50 (Hunt, 1995), причем в разных видах деятельности для достижений высокого уровня необходимы различные уровни интеллекта. Существует мнение, что если уровень интеллекта соответствует специфическим требованиям деятельности, то возрастает важность других переменных, например личностных особенностей, мотивационной включенности и т.д. (Дж.Рензулли).

Несмотря на всю широту теоретических разработок и эмпирических исследований, посвященных соотношению интеллекта и деятельности, в том числе профессиональной, в настоящее время представляется затруднительным говорить о какой-либо доминирующей концепции, исчерпывающе объясняющей взаимосвязь интеллекта и успешности деятельности. Во-первых, это связано с разными определениями интеллекта (флюидный, практический, эмоциональный, социальный, различные виды кристаллизованного интеллекта и т.д.). Во-вторых, различные авторы выделяют разные критерии оценки продуктивности деятельности. В-третьих, следует отметить, что результаты большинства исследований, как правило, получены в основном на недифференцированных выборках испытуемых (школьниках, студентах или представителях той или иной профессии), где не учитывалось влияние требований специфической среды к способностям субъекта деятельности.

Согласно модели интеллектуального диапазона В.Н. Дружинина, интеллект индивида выступает в качестве «верхнего ограничителя», потолка потенциальных достижений. Использует или нет индивид отведенные ему природой возможности — зависит от личностных переменных, мотивации, компетентности в соответствующей сфере деятельности, которую он для себя избрал, и, разумеется, от внешних условий. Нижний «интеллектуальный порог» определяется «регламентированностью» сферы, в которой индивид проявляет свою активность.

Цель данного исследования состоит в верификации модели интеллектуального диапазона В.Н. Дружинина на примере профессиональной деятельности в трех группах, связанных с различной спецификой деятельности («продажи», «обеспечение», «управление»).

В качестве основной гипотезы исследования выступило предположение о наличии интеллектуального диапазона продуктивности в профессиональной деятельности, как это было ранее показано В.Н. Дружининым на примере учебной деятельности. Параметры интеллектуального диапазона (нижние и верхние границы диапазона, величина диапазона) будут различны в разных видах профессиональной деятельности в связи со спецификой деятельности.

Второй гипотезой стало предположение о том, что в зависимости от специфики деятельности будут наблюдаться разные связи между разными видами интеллекта и показателями индивидуальной продуктивности, так как разные по специфике виды деятельности предъявляют разные требования к субъекту деятельности.

Третьей гипотезой (дополнительной) исследования было предположение о том, что в трех рассматриваемых видах профессиональной деятельности будут различны требования к личностным особенностям субъекта деятельности.

Объектом исследования выступили сотрудники крупной российской компании: 32 менеджера по продажам (сбытовая деятельность), 35 операторов ПК, бухгалтеров (обеспечивающая деятельность), 37 руководителей среднего уровня (управленческая деятельность) в возрасте от 22 до 48 лет, всего — 104 человека.

Предметом исследования явились различные типы интеллекта и индивидуальная продуктивность в трех группах испытуемых, связанных с разными видами профессиональной деятельности, а также личностные переменные.

Для оценки интеллекта были выбраны методики «Культурно-независимый тест интеллекта» Р. Кеттелла и «Тест Интеллектуального Потенциала», версия 3 (2004 г.), разработанный А.Г. Шмелевым. Для оценки личностных особенностей использовался опросник «Big five». Для оценки индивидуальной продуктивности субъекта в профессиональной деятельности были взяты объективные показатели эффективности рабочего места: выполнение своих обязанностей (соотношение план / факт), размер заработной платы с учетом переменной части, сложность замены сотрудника (измеряется в среднем сроке закрытия вакансии и стоимости закрытия вакансии), частота привлечения сотрудника в качестве эксперта для передачи опыта, выполнение норм исполнительской дисциплины, исполнительность и своевременность выполнения поручений.

В каждой из трех рассматриваемых в исследовании групп, связанных с различной спецификой профессиональной деятельности,

были обнаружены два основных кластера: «успешных работников с достаточным уровнем IQ» и «неуспешных работников с недостаточным уровнем IQ». Для каждой из групп («продажи», «обеспечение», «управление») были рассчитаны «интеллектуальные гандикапы» продуктивности. На статистическом уровне удалось обнаружить значимые различия по шкале IQ между двумя группами: «продажи» и «управление».

Анализируя взаимосвязи различных видов интеллекта и показателей индивидуальной продуктивности субъекта деятельности, удалось, в частности, выявить следующее. В общей выборке испытуемых между показателем общего интеллекта и индивидуальной продуктивностью значимых взаимосвязей нет. Однако флюидный интеллект оказался значимо связан с успешностью выполнения обязанностей, а вербальный интеллект значимо связан с такими показателями, как «сложность замены сотрудника» и «частота привлечения сотрудника в качестве эксперта для передачи опыта».

Однако в группе «продажи» существенных корреляций между показателями интеллекта и индивидуальной продуктивностью выявлено не было. В группе «обеспечение» выявлены значимые связи между флюидным интеллектом и успешностью выполнения обязанностей, а также между произвольным вниманием и выполнением норм исполнительской дисциплины и исполнительностью, своевременностью выполнения поручений. В группе «управление» была обнаружена значимая связь между вербальным интеллектом и сложностью замены.

Говоря о соотношении интеллектуальных и личностных факторов в модели интеллектуального диапазона В.Н. Дружинина, выявленные закономерности видятся весьма правдоподобными, если принимать во внимание специфику деятельности. Так, в выборке в целом предиктором результативности является флюидный интеллект, «согласие» влияет на размер заработка, частоту привлечения сотрудника в качестве эксперта и общую продуктивность, обучаемость является предиктором по отношению к сложности замены сотрудника.

В выборке «продажи» стаж в должности является предиктором для таких переменных, как результативность, размер заработка, сложность замены, частота привлечения в качестве эксперта и общая продуктивность. Также значима роль экстраверсии. В выборке «обеспечение» флюидный интеллект является предиктором результативности, внимательность — дисциплинированности

и исполнительности. Для группы «управление» характерны усредненные показатели по личностным шкалам, за исключением фактора «стабильность» (высокие значения).

В ходе оценки значимости различий по личностным характеристикам между рассматриваемыми профессиональными группами на статистическом уровне удалось выявить значимые различия по личностным факторам «экстраверсия» и «согласие» между группами «продажи» и «обеспечение».

На основе оценки стандартизированных средних удалось построить личностные профили, которые представляют «эталонный образ» для каждой из групп, связанных с различной спецификой деятельности.

В результате дисперсионного анализа личностных переменных успешных и неуспешных работников обнаружены значимые различия «успешных» и «неуспешных» работников по шкалам «обучаемость» и «согласие», наряду со значимыми различиями по шкалам общий и флюидный интеллект. Более того, были обнаружены соответствующие значимые различия в группе «продажи» по фактору «экстраверсия», в группе «обеспечение» — по фактору «согласие».

Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что действительно существует интеллектуальный диапазон продуктивности, как это было ранее показано В.Н. Дружининым на примере учебной деятельности. Параметры интеллектуального диапазона будут различны в разных видах профессиональной деятельности. Уровень нижней границы связан со спецификой деятельности. Верхняя граница зависит также от личностных факторов, что тоже является подтверждением одного из положений модели интеллектуального диапазона В.Н. Дружинина.

Также подтвердилась гипотеза о том, что в зависимости от специфики деятельности будут наблюдаться разные связи между разными видами интеллекта и показателями индивидуальной продуктивности, так как разные по специфике виды деятельности предъявляет разные требования к субъекту деятельности, в том числе и по отношению к разным видам психометрического интеллекта.

Результаты исследования подтверждают дополнительную гипотезу о том, что в трех рассматриваемых видах профессиональной деятельности будут различные требования к личностным особенностям субъекта деятельности. Соответственно, мы можем предположить, что личностная переменная «М» в формуле,

связывающей индивидуальную продуктивность и интеллект в модели интеллектуального диапазона В.Н. Дружинина $P_i = k G_{fi} - M$, была добавлена справедливо и содержит в себе как универсальные, так и зависящие от специфики деятельности переменные.

Предполагается, что данное исследование может послужить отправной точкой в дальнейшей работе по верификации модели интеллектуального диапазона В.Н. Дружинина. Актуально более детальное исследование составляющих личностной переменной, а также верификация модели в рамках других видов профессиональной, консультационной, творческой, учебной деятельности. В рамках психологического прогнозирования эффективности в профессиональной деятельности настоящее исследование дополняет практические исследования, связанные с построением «психологического профиля рабочего места».

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СПОРТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Г.Ю. Костив (Львов, Украина)

Высокий уровень современного спорта требует высокоразвитых способностей для эффективной спортивной деятельности. Прикладное значение проблемы способностей чаще всего рассматривается в связи с профессиональной пригодностью. Профессиональные способности связывают с особенностями овладения определенной профессией.

К.К. Платонов (1956) определяет профессиональные способности как совокупность достаточно стойких, хотя и непостоянных, личностно-психологических свойств, от которых зависит успешность обучения определенной трудовой деятельности. Специальные способности в спорте определяются показателями преимущественно сенсорного, интеллектуального и моторного характера.

Существует несколько точек зрения относительно природы способностей: способности являются врожденными; способности обусловлены влиянием среды; способности как задатки анатомо-физиологического характера и предпосылки развития способностей; способности определяются биологическими предпосылками.

Мы считаем, что способности определяются биологическими предпосылками, являются генетически обусловленными и зависят от обучения. При таком взгляде на способности не уменьшается значение естественной одаренности (одаренность генетически обусловлена) и влияние тренировочной среды, обучение и воспитание становятся дополнительными факторами. Ученые уже открыли разные гены: ген старения, ген молодости, ген смерти и т.п. У человека также есть ген способности к рисованию, танцам, поэзии и т.п. Они формируют целые группы генов или генные кластеры. По нашему мнению, в недалеком будущем учеными будет определен ген, который отвечает за спортивные способности.

И.М. Онищенко считает, что по своей природе способности спортсмена — многогранны, и их начисляют столько, сколько есть видов спорта. На этой основе определяют талантливых гимнастов, легкоатлетов, тяжелоатлетов, лыжников и т.п.

Особые объединения врожденных качеств в высокой степени их выраженности составляют феномен одаренности. Это качественно-своеобразное объединение способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в той или другой деятельности, называют одаренностью. От одаренности зависит не успех, а только возможность его достижения. Одаренность экономит время и силы. Основными составными спортивной одаренности являются физические задатки к определенному виду спорта, здоровье и психические способности.

Анализируя литературу, можно условно выделить определенные разновидности спортивной одаренности, определенные типы спортсменов. «Акселераты», «спортивные машины», «богатыри» — спортсмены с преобладанием физической одаренности. Более разнообразной оказалась группа спортсменов с преимуществом психической одаренности — это «артисты» (стремятся не столько достичь спортивного результата, сколько поразить публику), «атомные станции» (поражают окружающих своей подвижностью, жизнерадостностью, неисчерпаемостью идей), «ваньки-встаньки» (даже после очередного удара судьбы быстро восстанавливают свои силы) и «каскадеры» (потребность освоения нового и сложного). Уникальным социально-биологическим явлением выступает сплав естественной одаренности — физической, психической, специальных задатков и способностей «вундеркиндов» и «самородков». Для раскрытия способностей нет необходимости в продолжительном обучении. Способности —

своего рода наследственное умения («умное тело», по выражению тренера Сергея Бубки, В.А. Петрова).

Способности спортсмена, как правило, связаны с привычками, умениями и знаниями. Между ними существует определенная зависимость: наличие способности оказывает содействие успешному формированию привычек и умений, обеспечивает быстрое накопление специальных знаний.

Характерной особенностью способностей спортсмена есть то, что они всегда связаны с конкретными видами двигательной деятельности, формируются под ее влиянием. Вне деятельности они не существуют. Способности тесно связаны со спортивными интересами и с общим уровнем развития личности. При наличии высоких моральных качеств способности приобретают особую ценность.

Способности могут существовать только в развитии и возникают лишь в процессе конкретной деятельности. Этот процесс, как и любой другой, подчиняется закону борьбы противоположностей и протекает не прямолинейно. Именно поэтому много исследователей, начиная с Л.С. Выготского, выделяют сензитивные периоды развития способностей, когда резко повышается чувствительность человека к конкретным влияниям.

Успешность овладения двигательными навыками в значительной мере предопределяется объединением основных свойств нервной системы (силы, подвижности, уравновешенности). Спортсмены с подвижной нервной системой быстрее прогрессируют в видах спорта, которые имеют высокие требования к скоростным качествам (спринтерский бег, спортивные игры), сильные и инертные пользуются успехом в циклических упражнениях, связанных с выносливостью.

Темперамент — сложная система закономерно связанных свойств с широкими возможностями взаимокompенсации одних свойств другими. Темперамент непосредственным образом влияет на формирование индивидуального стиля деятельности спортсмена, и, как было показано в ряде исследований, за счет именно индивидуального стиля деятельности спортсмены с разными свойствами темперамента могут достичь одинакового высокого результата.

Настоящая характеристика способностей может быть составлена не экспресс-методами, а многосторонним анализом показателей их применения в достаточно длинной динамике, в продолжительной деятельности. Глубокий анализ многих полученных материалов, сопоставление, соизмерение их в динамике может дать

возможность характеризовать способности. И все же прогноз, который делается при профориентации и отборе, не должен быть категоричным.

СТРУКТУРА ПСИХОМЕТРИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ В ПРОГНОЗЕ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКСПЕРТНОЙ СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ¹

И.С. Кострикина (Москва)

Разработка проблемы достижений в жизнедеятельности человека в когнитивном и экзистенциальном аспекте привела В.Н. Дружинина к более широкой трактовке понятия «когнитивный ресурс» по сравнению с психометрическим интеллектом. Этот подход открывает путь к применению принципов структурно-функциональной аналогии и структурно-динамического моделирования интеллектуальной продуктивности и эффективности.

При этом модель диапазона интеллектуальных достижений В.Н. Дружинина преимущественно трактуется только как ограниченная концепция продуктивности интеллектуальной деятельности человека по параметру IQ. Если IQ субъекта деятельности выше IQ-емкости деятельности, то появляется возможность для креативности, выполнения параллельных действий, интеллектуальных экстраординарных достижений. Тенденция объединять эффект интеллектуального порога (Torrance) и понятие диапазона проявляется в понимании IQ как основы креативности. Например, если IQ ниже 115–120, то интеллект и креативность образуют единый фактор, а при IQ выше 120 креативность становится независимой величиной, т.е. нет креативных людей с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью.

Структуры, обеспечивающие продуктивность интеллектуальной активности на разных уровнях ее развития, обозначены В.Н. Дружининым как особые способности к овладению различными культуральными кодами, и, соответственно, эти структуры могут ограничивать или расширять проявления диапазона интеллектуальных достижений. Структура креативности, ограниченная

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект № 05-06-06518а).

нижним и верхним порогом интеллекта, также может вносить свои коррективы в проявления диапазона интеллектуальных достижений. Динамика овладения культуральными интеллектуальными кодами может иметь не только однонаправленный характер раскрытия интеллектуального потенциала личности и осуществления достижений на пути этого раскрытия, но и характер поступательного возврата на более ранние этапы освоения интеллектуальных действий и их видоизменения. Например, овладение символьным, математическим кодом и проявление способностей находить закономерности в символьном ряду могут изменить поведенческий и эмоциональный компонент взаимодействия индивида с действительностью.

В данном аспекте раскрытия особенностей различных структур психометрического интеллекта и креативности представляется возможным рассмотрение проблемы достижения экспертного статуса профессионального развития в деятельности, требующей активизации существенных интеллектуальных ресурсов. В рамках исследований «новичок-эксперт», уже имеющих статус отдельной парадигмы, сбор экспериментальных данных сосредоточен вокруг таких параметров, как обучаемость и трансфер, особенностей саморегуляции и метакогнитивных процессов, структуры знаний.

Например, выявлено, что различия между «новичками» и «экспертами» относятся к структуре знаний, а также механизмам распределения и регуляции интеллектуальной активности: эксперты различают значащие образцы (целостные паттерны) в информации, с которой они сталкиваются (deGroot, 1965), эффективно организуют знание вокруг главных принципов и концепций (Chi, Feltovich, 1994; Glaser, 1981), легко и быстро реагируют на контекст путем доступа к соответствующим знаниям (Glaser, 1992), остаются гибкими в применении знания (Hatano и Inagaki, 1986), применяют исправления в структуре индивидуального знания, легко приводят знания в релевантный формат (Spiro, Coulson, Feltovich, Anderson, 1994), отличаются способностью к саморегуляции распределения внимания и наличием обратной связи (Glaser, 1992; Wineburg, 1998). Достижение «опытного» решения, даже для эксперта, может существенным образом зависеть от самоконтроля в ходе решения какой-либо данной, конкретной задачи (Thompson, Licklider, Jungst, 2003). Также обнаружено, что «эксперты» более дифференцированно извлекают выгоду из обучения и тренинга, обладают более масштабным трансфером навы-

ков решения задач и проблем (Centner, Loewenstein, Thompson, 2003).

Роль креативности, соотношения ее различных структур, а также структур психометрического интеллекта остается за пределами внимания в поисках различий и построении прогностических моделей достижения экспертного уровня. Данное явление объясняется двумя полярными направлениями в психологии интеллекта: априорным принятием высокого уровня психометрических показателей как предикторов успешности, с игнорированием структурных особенностей этих компонентов, и отрицанием психометрических показателей как предикторов достижений, опять же с игнорированием структурной специфики психометрических показателей.

Экспертный статус профессионального развития основан не только на профессиональных, компетентностных достижениях, но имеет социальный аспект. Наличие позитивного бренда, включенность и признание профессионального сообщества и другие социальные компоненты обозначают достаточно тонкую границу между компетентным профессионалом и экспертом. Необходимо учитывать, что и экспертные достижения имеют свою внутреннюю динамику, отличающуюся от динамики формирования компетентности или ассимилятивного развития опытного знания.

При попытке ответить на вопрос, могут ли структурные особенности психометрического интеллекта и креативности и их взаимосвязи в виде особым образом структурированных, целостных паттернов свойств быть предикторами достижения экспертного статуса, мы обратились к специфической выборке испытуемых — представителям сферы информационных технологий (IT), обучающимся и специалистам в области системного программирования, администрирования и информационной безопасности. Именно на данной выборке структурные особенности IQ и креативности могут проявиться особенно ярко и иметь критическое значение для успешности достижения экспертного статуса по той причине, что область информационных технологий является одной из самых интеллектуально емких, требующих как высокого уровня IQ, так и развития регуляционных метакогнитивных компонентов интеллекта.

Выборки профессиональных программистов имеют значительно более высокий IQ по сравнению с лицами, не имеющими отношения к вычислительной технике, они отличаются более четко разработанным образом будущего, большей реалистичностью, но свободные самоописания программистов гораздо беднее, чем

у непрофессионалов в данной области (Артемьева, 1999). Отмечены особенности в стремлении программистов к контролю — это контролирование происходящего в деталях и одновременно контроль конструкций из крупномасштабных блоков. Эти виды контроля могут переноситься в иные сферы поведения, в первую очередь, социальные, «изменяют стиль мышления в житейских делах» (Бабаева, 2002). Важной отличительной характеристикой этой сферы человеческой жизнедеятельности является относительно раннее возрастное достижение экспертного статуса. Именно в этой области чаще проявляются эффекты экспертных решений, принимаемых новичками и создание объективно значимых новых продуктов людьми, чей социально признанный профессиональный опыт ограничен во времени. Неоднозначно и прямое соотношение математических способностей и способностей к программированию. В данных видах способностей есть взаимовлияние (Dudgale, 1994, Oprea, 1988), однако многие профессионально не обучавшиеся математике люди успешны в таком виде деятельности, как современное программирование (Бабаева, 2002). Роль образного мышления может быть более приоритетной по сравнению со знаково-символическими математическими способностями программиста (Бабаева, Войскунский, 2003). Таким образом, сформировав выборку из лиц, профессионализирующихся в области IT, в исследовании появляется возможность направить фокус внимания именно на структуру интеллектуальных способностей и креативности, т.к. уровневые и регуляционные характеристики интеллектуальной деятельности у представителей данной области человеческой жизнедеятельности априорно являются развитыми.

Выборка испытуемых была разделена на три подгруппы: новичков (возраст 17–19 лет) — первокурсников специальностей в области IT (IQ от 110 до 140 ед.), компетентных (возраст 22–30, IQ от 100 до 130 ед.) — успешно обучающихся студентов старших курсов или магистратуры, аспирантов, преподавателей и группу экспертов — имеющих реальные практические достижения (возраст, 22–30, IQ от 100 до 135 ед.). Под реальными достижениями подразумевается наличие степени кандидата наук, лицензий, патентов на изобретения, дорогостоящих практических заказов на IT-услуги, публикаций в рецензируемых изданиях, авторских учебных пособий, консультативного обращения коллег и профессионалов с более высоким статусом. Системы метакогнитивной регуляции в виде когнитивных стилей импульсивность—рефлексив-

ность, гибкость—ригидность познавательного контроля по всей выборке проявлялись только в виде продуктивных стилевых полюсов, согласно модели расщепления когнитивных стилей (М.А. Холодная). Дополнительно испытуемые были разбиты на подгруппы, имеющие IQ выше 120 ед. и ниже этого «порогового» уровня.

По всей выборке были произведены измерения креативности, проведенные при помощи методики Торренса (модифицированный вариант М.А. Холодной) и проведен опрос о наличии проблем в социальной сфере: во взаимоотношениях с окружающими людьми, проявлений отклоняющегося поведения и т.д.

В результате статистического анализа данных, проведенного в логике системы Data mining, были сделаны выводы о различном вкладе в реальные достижения различных структур психометрических способностей, что подтверждает «веерную теорию» В.Н. Дружинина о раскрытии и овладении интеллектуальными кодами и реализации интеллектуальных достижений в определенных кодовых плоскостях.

Креативность высокоинтеллектуальных лиц имеет ярко выраженную спецификацию: вербальную или сенсорно-перцептивную. При низком уровне креативности у «интеллектуалов» она проявляется как целостный вербально-перцептивный комплекс. Чем выше уровневые характеристики интеллектуальных или креативных способностей, тем более специализированно, узконаправленно они проявляются, тем в большей степени их проявление зависит от субъективной постановки задачи, что опять же объясняет эффекты отсутствия корреляций между различными структурами IQ и креативности в контексте модели В.Н. Дружинина.

Уровень развития психометрического интеллекта и его отдельных структур является основой для развития опытного знания и перехода в компетентностную стадию новичков, что связано и с процессами успешной социализации. Для экспертов критически значимым параметром становится высокий уровень развития креативности. Креативность экспертов связана с успешностью социальной адаптации, продуктивной включенностью в сообщество в отличие от креативности новичков, препятствующей продуктивной социализации. Креативность необходима эксперту для продуктивной аккумуляции знания, извлекаемого из социального контекста, превращения социального контекста в стимулы творческих процессов и творческих экспертных решений. В связи с этим необходимо ввести разделение наивной, эгоцентрической, неоперационализированной креативности новичков и категориальной,

ассоциативной, сложноструктурированной, зрелой креативности экспертов. Таким образом, эгоцентрическая креативность характерна не только для детско-подросткового периода, но может проявляться на ранних стадиях формирования компетентности и приобретения первичного экспертного опыта.

Экспериментальные планы, посвященные поиску особенностей проявления интеллектуальных способностей, могут быть адекватными поставленной задаче, если ориентированы на определение паттернов сложноструктурированных свойств, обеспечивающих различные направления интеллектуальной продуктивности. Необходима переориентация с анализа свойств переменных в базах данных на испытуемых и их специфические подгруппы.

В каждом виде деятельности существуют критически значимые параметры для достижения экспертной стадии и наличия достижений вообще. В области IT это креативность и мобильность стилевых проявлений. В сфере педагогического труда это, возможно, вербальные способности и общий уровень IQ, у ученых, вероятно, метакогнитивные компоненты и т.д. Исследование требует своего продолжения на различных выборках профессиональных сообществ с учетом возрастных особенностей динамики когнитивной продуктивности. Также необходим анализ особых случаев принятия экспертных решений и проявления различных эффектов экспертного знания новичками.

СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Н. Лосева (Иркутск)

Среди актуальных проблем психологии, определяющих эффективность ее связи с практикой, одно из основных мест занимает вопрос о способностях. Проблема изучения способностей поставила перед учеными и вопрос об одаренности человека, а соответственно и вопрос о соотношении способностей и одаренности. При изучении понятий «способность» и «одаренность» возникло деление способностей на общие и специальные.

Специальная одаренность рассматривается как своеобразное сочетание способностей, создающее возможность успеха в деятельности, или как более высокий уровень развития специальных спо-

собностей. Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.Н.Мясищев и А.Г. Ковалев подчеркивают, что общая и специальная одаренность неразрывно связана между собой и что внутри специальной одаренности проявляется общая одаренность индивидуума, соотношенная с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности. Б.М. Теплов рассматривает музыкальную одаренность как качественное своеобразное сочетание способностей, от которого зависит успешность занятий музыкальной деятельностью. Музыкальная одаренность включает не только общие моменты, присущие многим видам деятельности, но и специальные, необходимые для занятий музыкальной деятельностью. И, будучи сложной структурой, музыкальная одаренность зависит от сочетания общих и специальных способностей, от качественного своеобразия этого комплекса.

Хотя феномен музыкальной одаренности уже давно привлекает внимание исследователей, но в большинстве исследовательских работ недостаточное внимание уделяется изучению общих предпосылок успешной музыкальной деятельности, общим компонентам музыкальной одаренности. Сегодня не только музыкантами, педагогами, музыковедами, но и многими психологами, философами разделяется точка зрения, согласно которой музыкальная деятельность представляет собой довольно сложный, многоплановый феномен, синтезирующий в себе многообразие психологических процессов самого различного уровня.

Отмечая недостаточную изученность музыкальной одаренности, мы опираемся на общие подходы к идентификации одаренных детей, разработанные Л.И. Ларионовой (2002). По нашему мнению, чтобы проникнуть в сущность музыкальной одаренности в хоровой или вокальной деятельности, недостаточно только изучать музыкальные способности, необходимо представить музыкальную одаренность так же, как результат функционирования интеллекта, креативности и духовности как высшего уровня развития личности, так как это позволит избежать односторонности в познании музыкальной одаренности. Но при этом также нельзя недооценивать и роль психологических механизмов саморазвития личности, лежащих в основе формирования музыкальной одаренности в процессе деятельности.

Музыкальные способности в существующей общей психологической классификации относятся к специальным, т.е. таким, которые необходимы для успешных занятий именно данной деятельностью и определяются самой природой музыки как таковой. Важнейшей составляющей комплекса музыкальных

способностей в вокальной и хоровой деятельности является музыкальный слух, так как музыкальный слух действует здесь как отражающая, порождающая и контролирующая сила. Основываясь на этимологии слова «слух», можно выделить три значения: слух как орган восприятия, слух как сообщение и слух как действие. Все эти значения сохраняются и в отношении музыкального слуха. Как орган восприятия музыкальный слух характеризуется особыми функциями и режимами работы нейрофизиологической, психологической и моторной систем человеческого организма. Известные биологическая, биогенетическая и социогенетическая концепции музыкального слуха говорят о наследственной природе этой способности, о ее развитии в онтогенезе, филогенезе и о тренируемости. Семантическая сторона музыкального слуха во многом определяется структурой музыкальных средств. Содержание слуховых представлений формируется избирательно.

Слух и мышечные ощущения рефлекторно связаны. Слуховые представления составляют эту необходимую основу, на которой развивается профессиональная техника певца. Предслышание всегда опережает пение. В мысленных слуховых представлениях возникает идеальный звук в его точной форме (высота, сила, тембр, слово), который в следующий момент должен быть воспроизведен. При этом слух контролирует соответствие воспроизведенного представленному. Певческая деятельность складывается не стихийно, а на основе и под контролем музыкального слуха: исходя из восприятия музыкального произведения формируется содержание музыкально-слухового образа исполнителя, его замысла и намерения, которые конструируют певческое действие. Голосовой орган выражает только то, что было воспринято через слух.

Под музыкальным слухом в широком значении понимается как звуковысотный слух, так и тембровый, и динамический; в узком значении — только звуковысотный. Звуковысотный слух по отношению к одноголосной мелодии называется мелодическим. Б.М.Теплов говорит о двух его основах – ладовом чувстве (перцептивный компонент) и слуховых представлениях (репродуктивный компонент). В основе мелодического слуха лежит ладовое чувство как способность различать ладовые функции звуков мелодии, их устойчивость и неустойчивость, тяготение друг к другу.

Звуковысотный слух, являющийся центральным образованием музыкального слуха, представлен двумя видами: относительным и абсолютным. Относительный слух — это способность к восприятию и воспроизведению высоты музыкальных звуков путем

сравнения их с другими музыкальными звуками, высотное положение которых известно (Гребельник, 1985). Под абсолютным слухом в музыкальной психологии понимается способность узнавать (пассивный абсолютный слух) или воспроизводить (активный абсолютный слух) высоту музыкальных звуков без сравнения их с другими музыкальными звуками.

Формирование музыкального слуха связано с вокальной моторикой. Известную трудность для точного повторения (хорошего интонирования) представляет отсутствие слухо-голосовых координаций. Но, как показали многочисленные эксперименты, при наличии музыкально-слуховых представлений слухо-голосовые координации налаживаются довольно быстро и тем быстрее, чем активнее протекает музыкальная деятельность. В свою очередь, совершенствование певческой интонации в процессе хорового пения влияет на развитие музыкального слуха. Формирование музыкального слуха и певческого голоса взаимосвязаны.

В качестве интеллектуальных компонентов общей одаренности различные исследователи выделяют процессы анализа и синтеза, генерализации отношений (С.Л. Рубинштейн), общие умственные способности (Н.С. Лейтес), способность действовать в «уме» (Я.А. Пономарев), показатели IQ (Л. Терман), дивергентное мышление (Д. Гилфорд). В качестве личностно-мотивационных компонентов, играющих важную роль в психологическом механизме творчества, выделяются такие образования, как интеллектуальная активность и инициатива (Д.Б. Богоявленская), высокая познавательная потребность (А.М. Матюшкин, В.С. Юркевич и др.), сенситивность — повышенная чувствительность к субдоминантам (интуитивным, побочным) образованиям (Я.А. Пономарев), сенситивность к потенциально значимым проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях (Р.С. Альберт и М.А. Ранко), мотивация достижения и др. При этом в целом ряде работ отечественных исследователей интеллектуальные и мотивационные компоненты общей одаренности рассматриваются в их единстве и взаимосвязи.

Отечественные ученые рассматривают обращение к самостоятельному творчеству как необходимое звено в личностном развитии ребенка, поскольку именно оно оказывает непосредственное положительное воздействие на возрастные изменения мотивационно-потребностной сферы детей. Так, согласно концепции творческой одаренности, разрабатываемой А.М. Матюшкиным, психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие

человека. Одаренность рассматривается как общая предпосылка творчества в любой профессии, в науке и искусстве.

По мнению американских психологов Э. Торренса и Л. Холла, особенностями гениальных личностей являются «способность творить чудеса», под чудесами понимаются действия, выходящие за рамки обычных, естественных явлений, но не противоречащие законам природы; высокая степень проникновения в нужды и потребности других людей — эмпатия; ореол исключительности, его носители способны вдохновлять и внушать веру в свои силы всем, кто с ними общается; эта способность связана с умением сопереживать, с интуицией, дружелюбием и оптимизмом; способность разрешать конфликты, особенно в тех ситуациях, когда они не имеют логического решения; наличие чувства грядущего, яркое и образное его представление, что связано с их богатой фантазией и интуицией; способность к трансцендентальной медитации, главная цель которой — добиться состояния просветления, самореализации и совершенства. На сегодняшний день большинство психологов признают, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности — это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой).

В.С. Юркевич (1996) отмечает, что «если много заниматься с ребенком, то его можно чему-то научить, можно даже добиться хороших отметок, но чтобы развивались его дарования, нужно, чтобы ему самому нравилось это делать». В заключение можно привести цитату из «Рабочей концепции одаренности» (1998): «Детский возраст — период становления способностей, личности и бурных интегративных процессов в психике. Уровень и широта интеграции характеризуют формирование и зрелость самого явления — одаренности. Их интенсивность или, напротив, остановка определяют динамику развития одаренности».

ФОРМИРОВАНИЕ ЗАМЫСЛА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РЕГУЛЯЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В. Медведева (Киев, Украина)

Диапазон проблем, находящихся в плоскости психологии художественного творчества, имеет огромное теоретическое

и практическое значение. Исследования закономерностей и особенностей творческого процесса, с учетом современных ориентиров на изучение потенциальных возможностей человека, и сегодня не утратили актуальности. Немаловажным представляется и более глубокое изучение проблемы формирования, разработки и воплощения художественных замыслов на материале рисования младших школьников.

Исходя из того, что психология изучает закономерности развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности, а взаимодействие человека с окружающим миром реализуется посредством психических процессов, актов, состояний, необходимо исследование и прояснение этих явлений, их систем, взаимодействия с другими структурами в разнообразии форм и проявлений. Следовательно, основополагающей составляющей деятельности психолога является психологическое познание человека в разнообразных жизненных ситуациях, условиях и различных видах деятельности, включая также художественное творчество. Кроме того, у К.А. Альбухановой-Славской (1991) мы находим размышление о том, что «мысль о неиспользованных, упущенных возможностях в жизни, о нереализованных способностях человека для психолога является принципиальной». Все это перекликается с сегодняшними требованиями к психологии творчества, возрастной и педагогической психологии, психологии личности и т.д.

Уделяя особое внимание именно проблеме формирования замысла в процессе рисования младшего школьника, рассматривая его как креативный процесс, влияющий на регуляцию жизнедеятельности, обязательным условием для дальнейшей работы считаем четкое изложение нашего понимания следующих понятий и положений.

Мы изучаем художественную деятельность в русле психологической теории творчества В.А. Моляко (2002), истоки которой вытекают из стратегического подхода, разрабатываемого им с 1966 г. и положенного в основу парадигмы стратегической организации творческих процессов. «Основная суть моей теории творчества ... такова: творческий потенциал человека (творческого человека) реализуется целостными процессами, в которых наибольшую роль играют мыслительные компоненты и компоненты воображения. Творческие мыслительные процессы, которые включают основные циклы — формирование замысла и реализацию замысла, гипотезы, — детерминируются и организуются

стратегиями и тактиками — уникальными личностными образованиями, системами, которые одновременно отражают генетические и приобретенные установки, диспозиции, навыки и умения разного масштаба и субъективной окраски, которые определенным образом адаптируются в конкретных условиях творческой деятельности» (Моляко, 2002). При этом именно стратегии порождают и детерминируют возникновение творческих потоков, а затем осуществляют определенное и конкретное регулирование этих процессов.

Итак, стратегия, а для ребенка — стратегиальная тенденция является обязательным компонентом творческой деятельности рисующего, охватывая всю структуру творческого процесса, управляет созданием рисунка в целом и как определенная организация мышления обязательно подчиняется личностным и ситуативным проявлениям. Стратегиальная тенденция, как система мыслительных действий рисующего, направлена на разработку и воплощение замыслов. Как правило, действия рисующего подчиняются ведущей мыслительной направленности, которая и определяет стратегиальную тенденцию: аналогизирование, комбинирование, реконструкцию, универсальную, ситуативную или спонтанную. Иными словами, стратегиальные тенденции мы рассматриваем как уникальные, личностные образования, которые направлены на поиск и воплощение художественных решений. Они адаптируют все действия, установки, умения и навыки, присущие человеку, к определенному виду деятельности и условиям, в которых она протекает. Это комплексная система планирования, регулирования, воплощения, которая приводит к достижению значимых реальных результатов.

Процесс формирования замысла мы рассматриваем как трехкомпонентную структуру: подготовительный этап в виде желания что-либо нарисовать или понимание содержания рисования (если дается задание); разработка замысла; воплощение замысла. Каждый из этих этапов имеет свою подструктуру, все стадии данного творческого процесса тесно переплетены между собой.

В художественном творческом процессе, продуктом которого является рисунок, замысел играет значимую роль. Он есть результат образно-понятийной мыслительной деятельности субъекта и репрезентирует регулирующую функцию в процессе создания рисунка. Это, безусловно, творческий, креативный процесс. В нем сосредоточивается все, что было ранее, что происходит сейчас, и то, что будет реализовано. Таким образом,

замысел моделирует весь процесс художественного решения. Зарождается замысел как понятие, зрительный образ или как образ-понятие. Одной из основных функций замысла есть установление направленности в поиске художественного решения. Будучи стержнем создания рисунка, он является центральной составляющей творческой деятельности. Это сложное целое, которое содержит в себе разные элементы: общие идеи, отдельные образы, колорит, композиционные проекты, элементы ритмического ряда, сюжет и др. Замысел — это задуманный план действий или деятельности, намерение, содержание, идеи, которые закладываются в будущее произведение. Рассматривать его необходимо в контексте всего творческого процесса, ибо выделение его очень условно. Мы анализируем следующие подходы в формировании замыслов: по аналогии, комбинирующий, реконструирующий, универсальный, ситуативный или спонтанный. Формирование замысла связано с процессами творческой деятельности продуктивного характера, а в нашем случае с художественно-графической деятельностью младших школьников.

Художественно-графическая деятельность — это типизированное понятие художественной деятельности, которое охватывает широкий спектр изобразительной деятельности, ее разные направления и стили с их специфическими художественными средствами. В целом это живопись, графика, дизайн, народное творчество, детское рисование и пр. Поэтому в своей работе изобразительную деятельность детей, которая имеет исходным продуктом рисунок, мы рассматриваем как художественно-графическую деятельность. Кроме того, еще В.И. Киреевко отметил, что все виды изобразительной деятельности, несмотря на их значительные отличия, базируются на рисунке. Также следует отметить, что рисование не только выражает определенные результаты психического развития ребенка, но и само обеспечивает это развитие, ведет к обогащению и перестройке психических свойств и способностей.

В середине двадцатого века в психологии легализовался термин «креативность», хотя и сегодня еще многие ученые считают его непреложным двойником понятия «творчество». Ориентируясь на исследования психологов, касающихся проблем творчества, мы акцентируем внимание на том, что креативность — именно способность к творчеству, способность мыслить. И в своей работе мы руководствуемся следующим пониманием креативности. Креативность (от лат. creatio — созидание) — общая способность

О ПРИРОДЕ ИНТУИТИВНЫХ И ЛОГИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Н.Б. Новиков (Москва)

к творчеству, характеризует личность в целом, проявляется в различных сферах активности, рассматривается как относительно независимый фактор одаренности (Дружинин, 2002). Креативность — это творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания.

Жизнедеятельность — понятие, которое в психологии означает проявление психики, объективируемое деятельностью и связанное с сознанием, выполнением различных функций, связанных с жизнью, действиями, движением, поведением, мыслительными процессами, физиологическими функциями и т.д. Регуляция — определенные способы выполнения деятельности, всякое поведение, которое обеспечивает направленный и устоявшийся ее характер, позволяет сохранить баланс или равновесие, повседневные привычки и навыки, которые способствуют развитию устойчивых форм в жизни человека, находятся в основе регуляции автоматизированных и произвольных действий, в том числе и при решении задач.

Таким образом, умение находить разнообразные способы и подходы разработки и реализации замыслов в художественной деятельности, безусловно, в дальнейшем может быть использовано как инструментальный для всевозможных решений, с которыми сталкивается человек в процессе регуляции жизнедеятельности. Именно овладение стратегиями и тактиками может содействовать проявлению креативности личности в различных сферах деятельности человека. Спектр человеческих возможностей широк, мы стоим, вероятно, на низшей ступени его использования. Знания, накопленные в психологической науке, уже сегодня в силах помочь человеку более полно реализовывать свой творческий потенциал. На наш взгляд, освоение и умение использовать не только ведущую стратегическую тенденцию, а все разнообразие стратегических мыслительных подходов при решении задач разного плана раскроют широкую сферу реализации себя человеком в процессе жизнедеятельности. Закончить данные тезисы хотелось бы словами С.Л. Рубинштейна: «...учет и реализация всех возможностей, которые создаются жизнью и деятельностью человека, — значит борьба за высший уровень человеческого существования, за вершину человеческого бытия».

В настоящее время практически никто из психологов не сомневается в том, что в творческой деятельности логические методы и стратегии решения задач взаимодействуют с интуитивными механизмами мышления, взаимодополняя и взаимоусиливая друг друга. Однако в вопросе о том, что следует включать в понятие логики и в чем состоит природа интуиции, остается много неясного. Интуицию часто связывают: 1) с инстинктом, или инстинктивной догадкой, 2) с прямым, непосредственным усмотрением истины, 3) с отсутствием причин или посылок, приводящих к тому или иному результату интеллектуальной деятельности, 4) с внезапностью и быстротой нахождения правильного решения, 5) с разрывами и скачками в последовательных этапах переработки информации, 6) с наличием неосознаваемого опыта. Большое количество факторов, которые, по всей вероятности, могут иметь определенное отношение к интуиции и с которыми она отождествляется или ассоциируется, свидетельствует о значительной сложности данной проблемы.

Определенные сложности возникают и при трактовке логики как общей теории вывода одних суждений из других. Изучение различных категорий рассуждений показывает, что «существует не одна, а множество логик, причем эти логики имеют различные сферы практического приложения» (Дружинин, Ушаков, 2002). Например, такое направление логики, как силлогистика Аристотеля, изучает правила вывода дедуктивных умозаключений, семантическая логика исследует с помощью семантических методов пути и способы интерпретации формальных логических систем, интенциональная логика анализирует совокупность интенциональных рассуждений человека, обращая внимание не на рациональность действия, а на цель (намерение) индивида, осуществляющего действие. Назначение временной логики — изучение зависимости истинности высказываний от времени этих высказываний, немонотонной логики — описание ситуаций, где действуют правила с исключениями. Существует также логика аксиологических модальностей, в которой изучаются высказывания об оценках и ценностях. «...В принципе любую логику можно задать множеством способов, различающихся набором аксиом

и правил вывода. Изменив исходный набор аксиом, мы можем компенсировать это изменение за счет применения иных правил вывода» (там же).

Несмотря на большое количество видов логики, вопрос о природе логического мышления можно свести к вопросу о том, каковы основные формы (процедуры) умозаключений, используемых в повседневной практической деятельности. Ответ на этот вопрос будет следующим: это индукция, дедукция и аналогия. Современные психологи определяют индукцию, дедукцию и аналогию следующим образом. «Дедукция, — указывает А. Ребер, — рассуждение, которое начинается с определенного набора предположений и в ходе которого делается попытка вывести из них заключения или теоремы. Это логическая операция, в которой рассуждение ведется от общего к частному» (Ребер, 2001). Ребер дает также определение индукции. «Индукция, — пишет он, — процесс рассуждения, при котором общие принципы выводятся из конкретных случаев. Вообще, это логическая операция, которая осуществляется от частного к общему. То, что признается истинным в отношении элементов класса, признается истинным и в отношении целого класса» (Ребер, 2001).

Р. Солсо и Д. Андерсон указывают, что индукция часто связана не с истиной, а с вероятностью и что она превосходит дедуктивные рассуждения по своей продуктивности. «При индуктивном рассуждении вывод скрыто или явно выражается на языке вероятности. В повседневной жизни мы обычно принимаем решения не столько в результате хорошо продуманной силлогистической парадигмы, сколько путем индуктивного рассуждения...» (Солсо, 2002). «Выводы индуктивных рассуждений...лучше соответствуют повседневному принятию решений, чем силлогистическое или дедуктивное рассуждение». Аналогичной точки зрения придерживается Д. Андерсон, который подчеркивает: «Индуктивное умозаключение — это термин, обычно используемый для описания процессов, в результате которых человек приходит скорее к вероятным, чем к бесспорным заключениям. Это, очевидно, намного полезнее в нашей повседневной жизни, где очень мало определенности и, в лучшем случае, события лишь весьма вероятны» (Андерсон, 2002).

Д. Андерсон дает следующее определение аналогии: «Аналогия — процесс, с помощью которого решающий проблему отображает решение одной проблемы в решении другой проблемы» (Андерсон, 2002). По убеждению Д. Халперн, «анalogии лежат в ос-

нове большей части нашего привычного повседневного мышления, наших художественных произведений и научных достижений» (Халперн, 2000). «Вебер и Перкинс, — замечает Д. Халперн, — определили творческий процесс как нахождение способа перекинуть мост между различными пространствами задач — для того чтобы при решении можно было обращаться к знаниям из различных жизненных областей» (там же).

Исследования интеллектуальных биографий выдающихся ученых, истории совершенных ими научных открытий демонстрируют, что перечисленные процедуры логического мышления (индукция, дедукция и аналогия) играют в творческой деятельности такую же важную роль, что и в процессе повседневного практического мышления людей. Таким образом, налицо подобие, сходство ряда механизмов, определяющих успешность познавательных процессов в двух различных областях.

В свое время Гилфорд критиковал логическое (в особенности дедуктивное) мышление за то, что оно связано с чисто выводным знанием, которое жестко определено исходными посылками, а в ходе выводной процедуры невозможна смена атрибута. Но индукция и аналогия, составляющие важную часть логики, позволяющие перебрасывать мосты между отдаленными сферами знаний, не являются выводными процедурами. В связи с этим не удивительно, что мы в какой-то степени возвращаемся к признанию важной роли логики в творческом процессе.

Но нам следует признать и важную роль интуиции в процессах решения задач и генерации оригинальных идей. На наш взгляд, к трактовке феномена инсайта как результата действия неосознанного (неявного, имплицитного) опыта, при котором индивид обычно не осознает тот комплекс знаний, который у него имеется и который дает ему возможность действовать определенным образом, необходимо добавить интерпретацию интуиции как интенционального опыта, включающего религиозные, этические, эстетические и философские убеждения и предпочтения. Эстетические и философские предпочтения предполагают действие таких принципов, как принцип красоты, принцип простоты, принцип симметрии, принцип идеализации, принцип точности и непротиворечивости и т.д. Интенциональный опыт во многом аналогичен совокупности ценностных ориентиров личности. О влиянии данных ориентиров на процесс принятия решений писали многие философы и психологи, в том числе Г. Коген, В. Виндельбанд, Г. Риккерт, В. Дильтей, Г. Зиммель, Г. Гадамер, А. Койре, Т. Кун,

П. Фейерабенд, М. Полани, Л.М. Косарева, С.В. Котина, Е.Б. Старовойтенко, М.А. Холодная и др.

«Ценностные ориентиры, — пишет С.В. Котина, — связаны с объективной значимостью явлений (вещей, идей, отношений), которые выступают в качестве жизненно важных ориентиров человеческой деятельности, без которых человек не мыслит своего существования, и содержание которых обусловлено общественными потребностями и интересами самого субъекта» (Котина, 2002). По убеждению С.В.Котиной, в проблемной ситуации присутствуют не только научные взгляды, нормативы и цели, но и различные формы общественного сознания, включая мифологические, религиозные, этические, эстетические и т.п., которые активно влияют на взгляды ученого-исследователя.

Почему можно считать обоснованным связывание интуиции с интенциональным опытом, с ценностными ориентирами личности, которые не поддаются легкой рационализации и экспликации в качестве средства научного познания? На этот вопрос можно ответить словами С.В. Котиной. «...Интуиция, — подчеркивает она, — онтологически навязана объективно складывающимися реальными отношениями, подготовленными... социально-обусловленной деятельностью ученого, способами его работы и общения, связью его интересов с интересами общества, целевыми установками и ценностными ориентирами последнего» (там же).

Мы считаем, что эффективным методом исследования влияния интуитивных и логических компонентов на творческую активность ученого является метод психолого-исторической реконструкции процесса возникновения новых научных идей. Данный метод можно использовать как при изучении интеллектуальных биографий ученых, так и при изучении истории научных открытий. Применение метода психолого-исторической реконструкции в психологии, являющейся по преимуществу экспериментальной наукой, оправданно в связи с тем, что не все аспекты творчества можно смоделировать в лаборатории. Успехи применения подобного метода опровергают прежнее мнение ряда исследователей о том, что реконструкция психологических процессов, приводящих к научному открытию, наталкивается на непреодолимые трудности.

Возможность использования метода психолого-исторической реконструкции в психологии, а также сущность и последовательность реализации процедур данного метода раскрыты и доказаны работами таких авторов, как Е.В. Харитоновна,

Л.В. Спицына, А.Д. Барская, В.А. Кольцова. По свидетельству В.А.Кольцовой, «в истории психологии и исторической психологии разработаны реконструкционные методы, открывающие подступы к раскрытию творческой лаборатории человеческой мысли, рассмотрению процесса ее возникновения и становления» (Кольцова, 2004).

Исследование истории научных открытий с использованием метода психолого-исторической реконструкции показывает, что взаимодействие логических и интуитивных компонентов интеллектуальной деятельности осуществляется уже на ранних этапах процесса решения той или иной задачи. Одной из причин этого взаимодействия служит неполнота информации, отсутствие готовых средств нахождения правильного решения. В этих условиях индукция, дедукция и аналогия начинают сотрудничать с различными ценностными ориентирами личности, с ее религиозными, философскими, этическими и эстетическими убеждениями и предпочтениями. Это сотрудничество отражает одну из сторон взаимодействия логических и интуитивных компонентов в творческой деятельности.

ИНТУИЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Г.В. Ожиганова (Москва)

Изучению рациональной стороны творческой активности в современной психологии посвящено множество исследований, связанных с понятием «интеллект», который представлен в качестве оплота и носителя творческой одаренности.

Иррациональные же аспекты творческого процесса (сфера бессознательного, в том числе интуиция) остаются недостаточно освещенными в силу неопределенности, неуловимости объекта исследования, вызывающего настороженность у современного ученого, опирающегося в своей работе на лабораторные эксперименты и статистические методы.

Тем не менее в отечественной психологии Я.А. Пономаревым были проведены экспериментальные исследования, охватившие сферу бессознательного и позволившие опередить роль и место интуиции в творческом процессе. На основе результатов

этих исследований им была разработана структурно-уровневая модель центрального звена психологического механизма творчества. В этой модели большое значение придается интуитивному мышлению (бессознательный уровень в творческом процессе).

Важную роль бессознательного в творческой активности подчеркнул В.Н. Дружинин. Он выделял два принципиально противоположных вида человеческой активности: 1) деятельность, в основе которой лежит адаптивный тип поведения (субъект приспосабливается к окружающему миру); 2) творческую активность, связанную с преобразующим типом поведения (субъект создает новую среду). Деятельность осуществляется сознательно: в поле сознания находятся ее мотивы, цели и средства их достижения. Цель деятельности и ее результат совпадают. Творческая же активность предполагает рассогласование цели деятельности и ее результата и связана с созданием «побочного продукта» — по терминологии Я.А. Пономарева. Важнейшую роль при этом играет бессознательное. С точки зрения Дружинина, «творчество есть жизнь бессознательного. Его механизм — взаимодействие активного доминирующего бессознательного с пассивным (рецептивным) субдоминантным сознанием».

В современной отечественной философии науки наметился подход, в рамках которого рациональность описывается как понятие, отражающее границы конструктивной человеческой деятельности, лежащие в самом человеке и в создаваемом им мире. Иррациональное при этом лишается отрицательной оценки. Оно рассматривается как новое, допонятийное, еще неотрелексированное знание, не принявшее логически определенные формы; связывается с интуитивными, схватываемыми фантазией, чувством, неосознаваемыми гранями самого разума (Л.А. Микешина, М.Ю. Опенков).

Таким образом, открываются более широкие возможности для углубленного научного исследования сферы бессознательного и связанной с ней интуиции.

Интуиция — ситуативно возникающее знание, воспринимаемое как догадка, представляет собой процесс, которой не осознается.

Источник и причины получения этого знания не идентифицируемы, доказать их достоверность не представляется возможным. Интуиция связана с ситуациями неопределенности. Играя важную роль в получении нового знания как в обыденной жизни,

так и в науке и искусстве, она является составляющей частью творческого процесса.

Г. Клэкстон выделяет следующие виды интуиции:

- экспертиза (нерефлективное выполнение сложных высококвалифицированных действий);
- имплицитное научение (способ приобретения знаний с помощью неосознанных неконцептуальных средств);
- суждение (принятие точного решения и осуществление категоризации при невозможности объяснить или доказать их);
- чувствительность (повышенная внимательность, как сознательная, так и неосознаваемая, к деталям ситуации);
- размышление (процесс «пережевывания» опыта вновь и вновь для того, чтобы извлечь из него новые значения);
- креативность, точнее использование инкубирования (фазы в решении проблемы, когда сознательная, намеренная деятельность по нахождению решения приостанавливается, и человек занимается не связанными с проблемой делами) и воображения при продвижении в решении проблемы.

Фаза инкубации, связанная с интуитивным поиском решения творческой задачи, была также выявлена в ходе проведенного нами экспериментального исследования креативности детей младшего школьного возраста. Было установлено, что среди креативных реакций детей на образец креативности взрослого преобладают отсроченные реакции, что позволило рассматривать отсроченность (обусловленную активизацией роли бессознательного, интуитивного мышления) в качестве одной из закономерностей проявления креативности.

Итак, наличие фазы инкубации (бессознательная работа над проблемой, интуитивное возникновение замысла), выделяемой как один из этапов творческого процесса рядом ученых (Т. Рибо, Г. Уоллас, П.К. Энгельмейер и др.) получило экспериментальное подтверждение в нашем исследовании, т. е. интуиция выступила как важная составляющая часть творческого процесса.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ «ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ–ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ» И ПРЕДПОЧИТАЕМОЙ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ¹

М.А. Падун, Е.А. Загрязская, Г.С. Гракова
(Москва)

В современной социально-политической и экономической ситуации наблюдается неуклонный рост стрессоров в жизни человека. Возросший ритм жизни, интенсификация, интеллектуализация и автоматизация профессионального труда, интенсивное развитие информационных технологий, урбанизация, экологические проблемы, межнациональные конфликты, техногенные катастрофы и, наконец, — терроризм — это далеко не полный перечень стрессовых факторов в повседневной жизни. В промышленно развитых странах за последние десятилетия отмечается неуклонный рост среди населения состояний тревожно-депрессивного характера, которые к началу XXI в. стали одной из глобальных проблем мирового сообщества и приобрели черты «эпидемии». Повышение социальных требований к психической устойчивости индивида делает чрезвычайно актуальным исследование факторов, позволяющих сохранять психическое здоровье и равновесие в современных условиях.

Копинг-стратегии представляют собой осознанное поведение субъекта, направленное на устранение стрессовых воздействий или адаптацию к ним адекватными ситуациями способами. Эффективные копинг-стратегии являются значимыми факторами успешности преодоления стрессовых ситуаций. При рассмотрении эффективности стратегии совладания с негативными жизненными событиями Мосс и Шеффер сформулировали пять видов задач, возникающих перед человеком в кризисной ситуации (Moss, Schaefer, 1986): 1) установить смысл ситуации и определить ее значение для себя; 2) противостоять кризисной ситуации; 3) поддерживать отношения с теми, кто способен оказать содействие в решении проблем; 4) сохранять эмоциональный баланс; 5) сохранять и поддерживать образ «Я», социальную идентичность, уверенность в себе. Стратегии могут рассматриваться в зависимости от того, в какой степени они удовлетворяют этим общим адап-

тивным задачам. Стратегия, сфокусированная на *оценке*, позволяет установить значение ситуации, понять и оценить негативные процессы. В этой стратегии могут быть использованы неконструктивные навыки, такие, как преуменьшение угрозы и отрицание. Стратегия, сфокусированная на *проблеме*, — это противостояние стрессу и его последствиям, т.е. принятие решения и совершение конкретных действий. Стратегия, сфокусированная на *эмоциях*, направлена на поддержание эмоционального равновесия. В исследованиях показано, что наиболее адаптивным является гибкое использование разных копинг-стратегий, тогда как стратегии отрицания значимости ситуации или избегания активных действий считаются неадаптивными.

Когнитивные стили как устойчивые способы переработки информации, на наш взгляд, играют важную роль в формировании копинг-стратегий. Когнитивный стиль «полезависимость–полenezависимость» (ПЗ/ПНЗ) первоначально определялся Г. Уиткином как направленность субъекта на внешние факторы (полезависимость) либо на внутренние факторы (полenezависимость). Как известно, ПНЗ лица имеют более стабильный образ «Я», меньше подвержены внушению, более автономны, опираются на свой собственный опыт, предпочитая самостоятельно анализировать ситуацию и принимать решения. ПЗ реже высказывают негативное отношение к окружающим, склонны изменять свои взгляды в направлении позиции авторитетов, быстрее выражают в своих переживаниях агрессию, у них более выражена склонность к риску как следствие тенденции избегать ситуации неопределенности (Холдная, 2002).

В данном сообщении приводятся результаты пилотажного исследования взаимосвязи когнитивного стиля «полезависимость–полenezависимость» со стратегиями совладания со стрессом.

В исследовании приняли участие 52 человека (служащие госучреждений и студенты вузов, г. Москва): 17 мужчин и 35 женщин в возрасте от 18 до 57 лет ($M=29.6$; $SD=9.7$) со средним и высшим образованием ($M=13.8$; $SD=1.6$).

Методы исследования:

1. Методика для выявления когнитивного стиля «полезависимость–полenezависимость» «Включенные фигуры» Уиткина, групповая форма (Witkin, 1971).

2. Методика «Индикатор стратегий преодоления эмоционального стресса» Д. Амирхана (апробация Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского).

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 05-06-06478а).

Опросник включает три шкалы, отражающие следующие базисные копинг — стратегии:

- разрешение проблемы;
- поиск социальной поддержки;
- избегание.

Для изучения влияния побочных переменных на исследуемые параметры нами был проведен анализ значимости различий между мужчинами и женщинами по всем исследуемым переменным. Полученные данные показали, что женщины в большей степени ориентированы на копинг-стратегию поиска социальной поддержки, чем мужчины ($U=147.5$; $p<0.01$).

Анализ различий по когнитивному стилю «полезависимость-полenezависимость» между мужчинами и женщинами показал, что в нашей выборке мужчины являются преимущественно ПНЗ ($M=16,2$; $SD=1,33$); женщины имеют больший разброс по параметру ПЗ/ПНЗ ($M=12,7$; $SD=5,0$; $F=14,03$; $p<0,001$). Таким образом, гендерная специфика изучаемых параметров дает возможность проводить анализ полученных данных только на выборке женщин, где имеется большой разброс по когнитивному стилю ПЗ/ПНЗ.

Так как параметры ПЗ/ПНЗ колеблются при исследованиях, проводимых на разных выборках, использование медианного критерия не дает четких представлений о полезависимости (Холодная, 2002). Ведь испытуемые обладают такими стилевыми свойствами только в пределах своей выборки: один и тот же человек, включенный в одну выборку, может быть полезависимым, а при включении в другую — полenezависимым. В связи с этим мы разделили исследуемую выборку не на две подгруппы, как это традиционно делается, а на три, что позволило получить в крайних подгруппах выраженных ПЗ и ПНЗ испытуемых.

Для проверки гипотезы, которая состояла в предположении, что ПЗ индивиды имеют склонность в совладании со стрессом в большей степени опираться на социальную поддержку, тогда как ПНЗ более ориентированы на стратегию разрешения проблемы, выборка женщин была разделена на 3 подгруппы:

1. Крайние полезависимые (1–10 баллов) ($N=13$).
2. Крайние полenezависимые (16–19 баллов) ($N=13$).
3. Подгруппа со средними значениями ПЗ/ПНЗ (11–15 баллов) ($N=9$).

Анализ межгрупповых различий по критерию Манна–Уитни между двумя крайними группами ПЗ и ПНЗ испытуемых показал,

что ПЗ испытуемым соответствуют более высокие значения по шкале «Поиск социальной поддержки» опросника Амирхана ($U=42,0$; $p<0.05$) по сравнению с ПНЗ, тогда как ПНЗ испытуемые имеют более высокие значения по шкале «Разрешение проблемы» ($U=41,5$; $p<0,05$) по сравнению с ПНЗ. По шкале «Избегание» исследуемые подгруппы не различались.

Таким образом, ПЗ женщины полагаются преимущественно на внешнее видимое поле, с трудом преодолевают его влияние и в связи с этим чаще ищут помощи у других, т.е. предпочитают стратегию совладания, направленную на получение помощи извне. Для женщин с полenezависимым стилем в ситуации неопределенности другой человек становится источником информации и одновременно средством ее переработки. ПНЗ женщины склонны контролировать влияние зрительных впечатлений за счет опоры на некоторые внутренние критерии и чаще идут на прямое активное действие, ориентируются в разрешении проблем на самих себя. Таким образом, полученные данные подтверждают мнение о том, что дифференциация в одной психологической системе сопряжена с другими системами (Либин, 2004), т.е. перцептивная дифференциация (нахождение простой фигуры в составе сложной) сопряжена с независимым от внешнего окружения стилем совладания со стрессовыми ситуациями.

Настоящее исследование является первым шагом в изучении стилевой детерминации особенностей индивидуального реагирования на стрессовые ситуации и требует подтверждения на более репрезентативной выборке. В будущем предполагается расширение задач исследования, введение новых стилевых параметров (атрибутивные, защитные стили), увеличение исследуемой выборки и комплексный анализ стилевых факторов и их вклада в успешность совладания со стрессовыми и кризисными ситуациями.

ПОДХОД ЭДВАРДА ДЕ БОНО К ПРОБЛЕМЕ КРЕАТИВНОСТИ

Е.В. Пивоварова (Горловка, Украина)

Развитие общества в новых условиях ставит задание — формирование творческого потенциала личности. Современному обществу необходимы конкретные программы, направленные на развитие творческого потенциала личности. На сегодняшний день нет единого подхода к проблеме творческих способностей, к креативности. Еще в 60-е годы XX в. было описано более шестидесяти определений креативности. Сегодня нет единой точки зрения на понимание сущности креативности и четкого разграничения или же отождествления творческих способностей и креативности; нет единой точки зрения на взаимосвязь интеллекта и творческих способностей. Одни психологи отождествляют понятия творческие способности и креативность; другие считают, что эти понятия нельзя отождествлять, так как к творческим способностям, кроме креативности, относится мотивация, эмоциональное состояние, волевые качества и т.д.

На данном этапе развития науки существует как минимум три основных подхода к проблеме творческих способностей. Согласно первому подходу, как таковых творческих способностей нет; главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивация, ценности, личностные черты (А. Танненбаум, А. Олох, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.). По мнению представителей второго подхода, высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг и др.). Представители третьего подхода, отождествляя творческие способности и креативность, считают, что креативность является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта; в более «мягком» варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я.А. Пономарев, Э.П. Торренс и др.).

Таким образом, несмотря на многочисленные исследования в области креативности, многие вопросы остаются открытыми. Это обуславливает актуальность дальнейшего исследования проблемы креативности, разработку программ, направленных на раскрытие и развитие творческого потенциала личности.

Целью нашего исследования является анализ творческого мышления в системе Эдварда де Боно (1976, 1997).

Э. де Боно известен во всем мире как ведущий специалист в области развития практических навыков мышления. Его авторитет признан во многих странах мира (США, Англия, Япония и т.д.), к разработанной де Боно методике по развитию творческого мышления обращались крупнейшие промышленные корпорации мира (IBM, Eriksson, Ford и мн. др.).

Э. де Боно разработал свою концепцию творческого мышления. Отождествляя понятия творческие способности и креативность, он вводит в 1967 г. понятие «латеральное мышление», которое сейчас занесено в Оксфордский словарь современного английского языка.

Под латеральным мышлением де Боно понимает своеобразный тип мышления, процесс переработки информации, который приводит к изменению существующей стереотипной модели восприятия окружающей действительности, созданию множества альтернативных подходов к решению определенной проблемы. Основной принцип латерального мышления заключается в том, что любая точка зрения на что-либо — это только одна из многих возможных точек зрения. К ключевым сторонам латерального мышления относятся: пересмотр исходных посылок и сознательный поиск альтернативных возможностей при рассмотрении проблемы. Целью латерального мышления является генерация новых идей и отход от старых фиксированных стереотипов, моделей-клише, внесение изменений в анализ решения задачи и в подходы к решению проблем, а не поиск доказательств правильности или ошибочности того или иного подхода, утверждения и т.д. Важнейшей задачей латерального мышления является перестройка существующей схемы решения задачи и поиск эффективного решения проблемы. Латеральное мышление предусматривает сознательное изменение восприятия проблемы, путей ее решения.

Латеральное мышление особенно полезно при решении сложных проблем и при поисках новых идей. Но оно не сводится к этим двум функциям. Латеральное мышление действует как важная часть всего аппарата мышления. Латеральное мышление не заменяет логическое, а лишь дополняет его. Латеральное мышление предшествует стадии рационализации и обоснования идеи. Оно проявляет себя раньше, чем логическое мышление. Латеральное мышление необходимо для перестройки перцептивной модели, которая является отображением нашей оценки ситуации.

И уже потом логическое мышление берется за измененную перцептивную модель и развивает ее. Когда решение проблемы уже найдено с помощью латерального мышления, следует перейти к его рационализации, логической проверке. Логическое мышление развивает идеи, которые появились благодаря латеральному.

Латеральное мышление тесно связано с творческим мышлением (креативностью), имеет много общего с ним. Творческое и латеральное мышление связаны с перестройкой стереотипов, избавлением от них. Данные виды мышления включают в себя перестройку старых представлений, направлены на изменение существующих моделей, создают условия для появления новых идей. Они включают в себя, во-первых, отход от фиксированных стереотипных моделей и, во-вторых, попытку сгруппировать исходные элементы в самых необычных соединениях.

Э. де Боно не отождествляет творческое мышление и латеральное, он указывает на существующие различия между ними. Творческое мышление связано с целым набором понятий, таких, как артистизм, талант, эмоциональная чувствительность, вдохновение и т.д. В большинстве случаев творческое мышление для своего проявления нуждается в таланте, тогда как латеральное мышление доступно каждому, кто стремится получить новые идеи. Творческое мышление является особой разновидностью латерального мышления, оно охватывает более широкую область. Для творческого мышления важен результат, его новизна и оригинальность, тогда как для латерального мышления имеет значение процесс работы с имеющейся информацией, эффективность результата. В одних случаях результаты латерального мышления представляют собой гениальные творения, в других они есть лишь новый взгляд на вещи и, следовательно, являются чем-то меньшим, чем настоящее творчество. В отличие от латерального мышления, творческое мышление очень легко останавливается на полдороги — на стадии хаоса. Часто творческое мышление хочет лишь оригинальности, гротеска, эксцентричности — и этого бывает достаточно. Цель же латерального мышления заключается в нахождении в хаосе плодотворной новой идеи. Новая идея, при латеральном мышлении, должна быть логически построена на конечном этапе работы, идея должна быть действующая, эффективная. Таким образом, по мнению ученого, латеральному мышлению следует придать статус самостоятельной единицы (Вопо, 1976, 1986, 1992).

Латеральное мышление не является просто еще одним термином дивергентного мышления. Дивергентным мышлением, как его понимает Дж. Гилфорд, является «тип мышления, идущего в различных направлениях». Такой тип мышления допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Гилфорд считает операцию дивергенции, наряду с операциями преобразования и импликации, основой креативности как общей творческой способности. Э. де Боно указывает на то, что дивергентное мышление является лишь одним из аспектов латерального мышления. Дивергентное мышление предполагает множество возможных вариантов решения задачи/проблемы, как и латеральное, но нахождение множества вариантов решения задачи является всего лишь одним из аспектов латерального мышления. Латеральное мышление включает в себя аспекты, которые являются абсолютно логическими (соответствуют логике); оно может быть даже конвергентным по своей сущности (конвергентное мышление, согласно Дж. Гилфорду, актуализируется в том случае, когда человеку, решающему задачу, надо на основе множества условий найти единственно верное решение).

Таким образом, важнейшим аспектом творческого мышления является латеральное мышление, которое, в свою очередь, на разных этапах включает в себя аспекты логического, конвергентного и дивергентного мышления.

МЕТАКОГНИТИВНЫЙ ОПЫТ КАК ФАКТОР ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Е.В. Полякова (Москва)

Стремление к повышению уровня образования и профессиональной подготовки, реализации потенциала каждого человека, характерное для современного общества, требует разработки новых концептуальных и методических подходов, которые сделают возможным описание интеллектуальных ресурсов

Работа выполнена при поддержке РФНФ (проект № 04-06-00139а).

человека применительно к его достижениям в реальной жизнедеятельности, а также изучение высших форм интеллектуального развития.

В нашем исследовании мы придерживаемся подхода, согласно которому высшие уровни интеллектуального развития, психологические механизмы интеллектуального роста связаны с изменениями состава и строения индивидуального ментального (умственного) опыта личности (Холодная, 2002). В частности, «интеллектуальная компетентность» является следствием особенностей организации ментального опыта субъекта на уровне *когнитивного, метакогнитивного и интенционального* опыта и характеризуется особым типом организации предметно-специфических знаний и эффективными стратегиями принятия решений в некоторой предметной области. Таким образом, оценка уровня развития интеллекта требует рассмотрения, помимо таких факторов, как сложность индивидуальной когнитивной системы (ее дифференцированности, наличия связи между отдельными элементами, степени иерархической интегрированности элементов), также индивидуально-своеобразных способов переработки информации (индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации и оценивании происходящего), которые используются субъектом в процессе интеллектуальной деятельности.

В более широком смысле метакогнитивный опыт включает в себя два типа метакогнитивных действий: 1) самооценку — представление субъекта о себе, своих целях и стратегиях познания, знание своих убеждений, интересов, мотивов, своих сильных и слабых сторон; 2) саморегуляцию — контроль и регуляция собственной интеллектуальной деятельности. Метапознание проявляется в двух формах, оно не всегда является преднамеренным, планируемым и обусловленным определенной целью, ориентированным на будущую интеллектуальную деятельность, оно может функционировать в форме так называемого неявного знания. Личностно-окрашенное, тесно связанное с определенной ситуацией, с теми условиями, в которых оно было приобретено субъектом и, как следствие, с трудом поддающееся рефлексии и вербализации, неявное метакогнитивное знание представляет определенные трудности для выявления и анализа.

В задачи нашего исследования входило выявление особенностей организации метакогнитивного опыта в группах ученых-исследователей, различающихся по следующим критериям:

- наличие опыта самостоятельной научной работы;
- продуктивность деятельности (были использованы такие критерии, как количество научных работ, участие в грантах, участие в научных конференциях, наличие ученой степени);
- научный статус (мера признания научным сообществом выполненных ученых работ в виде количества ссылок на них, мнение коллег по работе).

В качестве испытуемых в нашем исследовании выступали аспиранты и научные сотрудники естественных, технических и гуманитарных научных специальностей (59 человек), которых условно можно было разделить на следующие группы:

- «дебютанты» — 24 человека (46,7% от общей выборки); эту группу испытуемых составляли в основном аспиранты, имеющие от 1 до 3 лет опыта самостоятельной научно-исследовательской работы; не имеющие или имеющие несколько публикаций; не имеющие научной степени;
- «профессионалы» — 19 человек (32,2%), обладающие опытом самостоятельной исследовательской работы более 3 лет; имеющие публикации; не имеющие или имеющие научную степень; принимающие участие в работе над какой-то проблемой в составе научно-исследовательского коллектива;
- «эксперты» — 16 человек (27,1%) (кандидаты и доктора наук, разрабатывающие собственную теоретическую концепцию либо возглавляющие научно-исследовательскую лабораторию).

Для выявления особенностей организации метакогнитивного опыта, представлений испытуемых о себе, о присущих им способах действия, стратегиях принятия решений использовались методика «Незаконченные предложения», авторская методика «Способы преодоления трудностей». Для анализа стиливых особенностей интеллектуальной деятельности, которые являются отражением особенностей организации метакогнитивного опыта субъекта, нами использовались методика «Включенные фигуры» Г. Уиткина (индивидуальный вариант), в которой в качестве дополнительного показателя подсчитывался коэффициент имплицитной обучаемости, характеризующий меру мобильности этого когнитивного стиля (разность времени выполнения 12 заданий первой и 12 заданий второй половины методики, деленная на время выполнения 12 заданий первой половины); методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана. Результаты, полученные с помощью этих методик, были дополнены данными протокола

наблюдения и самоотчета, который испытуемые должны были дать после выполнения каждой методики.

Нами были получены следующие результаты.

По времени нахождения простой фигуры в сложной в тесте «Включенные фигуры» испытуемые распределились следующим образом: большая часть испытуемых располагалась ближе к полюсу полнезависимости или в пределах медианы общей выборки, меньшая часть — ближе к полюсу полезависимости. В соответствии с выделенными ранее группами ближе к полюсу полнезависимости оказались «дебютанты» и «профессионалы», ближе к полюсу полезависимости — «эксперты», что может быть объяснено влиянием факторов пола, возраста и профессиональной принадлежности на проявление стиля полнезависимость/полнезависимость. Среднее значение коэффициента имплицитной обучаемости по общей выборке составляло 0,48, при этом только 8,5% испытуемых имеют отрицательный коэффициент имплицитной обучаемости. В целом, испытуемые из группы «экспертов» имеют большие значения коэффициента имплицитной обучаемости, чем «дебютанты» и «профессионалы».

По латентному времени первого ответа все испытуемые образуют континуум, где на полюсе импульсивности преобладают «дебютанты», на полюсе рефлексивности — «эксперты», тогда как испытуемые, относящиеся к группе «профессионалы», располагаются между этими полюсами. По количеству ошибок в целом по выборке ярко выраженные различия отсутствуют.

Качественный анализ протоколов и отчетов испытуемых показал, что условно можно выделить следующие типы метакогнитивных знаний, различных по содержанию, но тесно связанных между собой:

1. Знания субъекта о себе. В основном эти знания касались следующих областей: знание о своих способностях, о своих слабостях и недостатках, о типичных способах действий, характерных для той или иной ситуации, о необходимых условиях работы. Эти знания касались также эмоциональной сферы — представлений субъекта о собственном отношении к неудаче в работе, к трудностям и возникающим препятствиям. Данный тип знаний в большей степени был представлен в группах «экспертов» и «профессионалов»; «дебютанты» часто ограничивались описанием только формальных и поверхностных характеристик своей интеллектуальной деятельности. Знания «экспертов» и «профессионалов» от-

личались большей содержательностью, большей обобщенностью и в то же время большей индивидуальностью и большей личностной окрашенностью.

2. Представления испытуемых о других. «Дебютантам» они были свойственны в большей степени как оценка предполагаемой успешности выполнения задания другими испытуемыми (что может служить признаком продолжающегося формирования представлений о себе и своих способностях у испытуемых в этой группе); в группе «экспертов» и «профессионалов» проявлялись в основном в форме предположений о способностях, необходимых человеку для решения задания.
3. Представление о цели, задаче, на которую направлена методика. Так, большинство испытуемых во всех группах рассматривало методики «Включенные фигуры» и «Сравнение похожих рисунков» как направленные на тестирование интеллектуальных или познавательных способностей, оценку внимания или памяти, что проявлялось в отдельных репликах испытуемых в процессе решения заданий или в вопросах после выполнения методик.
4. Представления испытуемых о стратегиях выполнения заданий (как способность испытуемых дать отчет после выполнения методик «Включенные фигуры» и «Сравнение похожих рисунков» о стратегиях, которые они использовали). Для «дебютантов» в большей степени было характерно перечисление конкретных примеров встретившихся трудностей, перечисление более легких и более трудных для поиска изображений, для «профессионалов» и «экспертов» — более обобщенное описание использованных стратегий, описание критериев поиска, реже — перечисление стратегий, которые могли быть использованы в процессе решения, перечисление и анализ успешности стратегий, которые использовал сам испытуемый.
5. Эффективность выполнения задачи определялась в большинстве случаев эффективностью выбора стратегии решения задачи. Эти стратегии отличались большой вариативностью, большинство испытуемых использовало «сложные» стратегии решения, происходила смена стратегии в процессе выполнения задания. У всех испытуемых наблюдались как целостный подход, так и подход в виде поиска по элементам; стратегия выполнения заданий у большинства испытуемых

ЛОГИКА ТВОРЧЕСТВА В АТОМАРНОЙ МОДЕЛИ ИНТЕЛЛЕКТА

Н.В. Серов (Санкт-Петербург)

менялась, причем в большей степени это проявлялось в группах «экспертов» и «профессионалов»; в группах «дебютантов» и «профессионалов» наблюдалась большая, по сравнению с группой «экспертов», активность поиска с использованием индивидуальных приемов.

Анализ полученных данных показал, что метакогнитивные знания субъекта служат разной цели, если они осознаются субъектом в процессе выполнения задания или являются неосознанными и их экспликация возможна только после постановки специальной задачи на осознание (самоотчет или ответы на вопросы методики «Незаконченные предложения», «Способы преодоления трудностей»). Явное метакогнитивное знание проявлялось в осознанной и поэтому резкой смене стратегии решения на основе оценки эффективности своих действий, условий задачи; неявное — в адаптации стратегии выполнения задания к своим способностям и к условиям наличной ситуации решения задач.

Парадоксальным является результат, согласно которому не всегда процессы сознательной регуляции и контроля оказываются более эффективными. Так, неправильная оценка условий и требований задачи в тесте «Сравнение похожих рисунков» по аналогии с поиском сходств и различий между картинками для детей приводило к использованию неэффективной стратегии сравнения по мелким деталям, не происходило переструктурирование условий задачи, выделение других признаков изображения. Произвольный контроль и регуляция приводили также к значительному увеличению времени выполнения задания.

Таким образом, можно говорить о том, что более значимыми, с точки зрения наличия различий между «новичками», «профессионалами» и «экспертами», являются особенности организации метакогнитивного опыта субъекта, в частности коэффициент имплицитной обучаемости как показатель сформированности произвольного интеллектуального контроля, а также наличие определенного репертуара стратегий решения задач, знание (представленное в явной или неявной форме) своих стратегий и умение соотнести эти знания с условиями конкретной задачи.

Основной тезис хроматизма гласит: цвет как онтологически идеальный образ-концепт материального мира служит информационной моделью для познания сложных саморазвивающихся систем этого (материального) мира, включающего такие идеальные предикаты, как душа человека. Выводы хроматизма о внутренних универсалиях цветовых канонов подтверждались как психолингвистическими концепциями о внешних универсалиях и системе родства, коррелирующей с именами цвета, так и представлениями аналитической психологии о характеристических функциях коллективного бессознательного в виде архетипов. Все это давало реальную возможность определить и далее использовать концепт цвета как работоспособную модель для изучения субъективных параметров внутренней среды интеллекта по цветовым канонам, имеющим тысячелетнюю историю.

Определим интеллект (лат. *intellectus* — ощущение, восприятие, понимание) как динамическую систему функционально выделенных «атомарных» компонентов, каждый из которых включает в себя строго характеристические смыслы как по отношению друг к другу, так и к внешней среде. С позиций создания информационных моделей в этой системе можно выделить преимущественно характеристические (архетипические) функции, учет которых приводит к архетипической («атомарной») модели интеллекта (АМИ).

Для количественной оценки определенных аргументов и функций АМИ в хроматизме принята формализация каждого из его компонентов в виде следующих *планов*, т. е. есть динамических систем организации определенных функций:

- Сознание (*M-план* – материальный, опредмеченный, вербализованный, произвольно осознаваемый) — функции социальной обусловленности и формально-логических операций, например, с цветообозначениями;
- Подсознание (*Id-план* – идеальный, концептуальный, эвристический, произвольно осознаваемый, к примеру, в инсайте) — функции культурной обусловленности и образно-логических операций, например, с апертурными цветами;
- Бессознание (*S-план* – синеальный, совместный на базовом уровне, принципиально неосознаваемый) — функции

природной обусловленности и генетического кодирования информации, например, по типу метамеризации («обобщения» спектральных цветов).

Из этих дефиниций вытекает, что способности правомерно рассматривать в любом из планов АМИ, тогда как творческий процесс — прежде всего в Ид-плане. Вместе с тем, понимая под «гендером» психологический пол, следует обратить внимание на гендерный диморфизм интеллекта, вне анализа которого, вообще говоря, процесс творчества рассматривать не имеет смысла.

Во-первых, вряд ли кто будет спорить с тем, что у «женщины» доминирует бессознание. Действительно, много большая (чем у мужчины), средняя продолжительность жизни, ярко выраженный в динамике гомеостаз (периодическое возобновление крови, вынашивание плода, кормление младенца и т. п.) говорят сами за себя. Очевидно, непознаваемость всего этого можно сопоставить только с непознаваемостью *черного цвета*. Ибо, как писала Анна Ахматова, *Женский голос, как ветер несется, // Черным кажется, влажным, ночным...*

И здесь же, у «женщины», обнаруживается доминанта сознания, которая тоже находит свое подтверждение в истории культуры: женщина всегда была хранительницей традиций, дома и очага, обладала лучшей социальной адаптацией и много меньшей (чем мужчина) криминогенностью. Психологам хорошо известны и прекрасные способности женщин к вербализации, обучаемости и т.п. Все эти качества понятны и доступны любому социализированному человеку в той же степени, что и *белый цвет*. Строго говоря, сочетание именно этих (достаточно противоречивых) доминант женского интеллекта (как и «черно-белого» цвета), может объяснить смысл и многовековую устойчивость такого известного во всех языках оборота, как «женская логика». И, как мне кажется, наилучшим хроматическим образом это выразила Марина Цветаева: *Ты — Господь и Господин, а я — // Чернозем — и белая бумага!*

В то же время у репрезентативного «мужчины» перечисленные характеристики «женщин» оказываются много меньшими, чем творческая (креативная) способность, т. е. потребность в овладении новым, неизвестным ранее в культуре и обществе, — тем, что принято называть духовным и/или идеальным, и/или не определенным, то есть теми свойствами интеллекта, которые мы соотносим с подсознанием. Подсознание мужчины характеризует и азарт игры (охоты, рыбалки и т. п.), и фанатизм болельщиков

и т. п. Это наглядно демонстрируют казино или стадион. Если же у «мужчины» существует доминанта подсознания, то она оказывается промежуточной сферой интеллекта между сознанием и бессознанием в той же степени, что и *серый цвет между белым и черным цветами*. (Сознание мужчины и его преимущественно социальное происхождение детально анализировалось в работах В.Н. Дружинина, и мы не будем на этом останавливаться.)

Во-вторых, принцип творческого мышления предполагает уход интеллекта от рациональности, от сознательного вида мышления, поскольку общепринято положение, согласно которому в инсайте чувственно-образный уровень обобщения не обязательно согласуется с формально-логическим. Это связано с тем, в частности, что в теории творчества деятельность сознания (как компонента интеллекта) считается исключительно конечным этапом творения. Началом же принято считать неосознаваемые процессы («сновидное состояние», озарение и т. п.), логика которых, как правило, не вписывается в рамки формальной логики научного мышления.

Иначе говоря, информация внешней среды, закодированная в виде метамеров, передается из бессознания в подсознание. Этот процесс осуществляется практически так же, как и процесс сублимации, т. е. путем преобразования энергии-информации метамеров бессознания в более *социализированное* подсознание. В результате этого процесса образуется сублимат, т. е. неосознаваемый образ в виде беспредметного (строго говоря, апертурного) цвета.

Как оказалось, в различных семьях языков зрительные образы определенного числа апертурных цветов подобны зрительным образам, хранящимся в памяти. Очевидно, это свидетельствует о более легкой активизации последних в ответ на воспринимаемые характеристики стимулов и о меньшей подверженности искажениям, которые могут быть вызваны вербализацией «ответных цветов».

Апертурные цвета в психолингвистике были названы «фокусными» в силу того, что запоминаются лучше и точнее других даже теми испытуемыми, в языке которых отсутствуют данные цветообозначения. Практически во всех культурах число фокусных полихромных цветов оказалось равным 7 ± 2 , что вполне согласуется с количеством архетипов, о которых говорил К. Г. Юнг. Поскольку в процессе узнавания фокусных цветов зрительный перебор участвует отдельно от вербального, то это также свидетельствует

об ограниченном числе архетипов как неосознаваемых и, в частности, невербализованных образов коллективного бессознательного.

Таким образом, сублимация как процесс преобразования бессознательной энергии-информации в подсознательную или перевод метамерных цветов в апертурные заканчивается образованием сублиматов, т. е. хроматической характеристикой архетипа, которая позволяет выявить его смысл и значение в коллективном бессознательном по семантике цветовых канонов.

И, наконец, в-третьих, абстракция цветообозначения как процесс отвлечения от «конкретного» цвета относится прежде всего к научному мышлению, т. е. определяется его формально-логической выводимостью чистым сознанием (рацио) исключительно на понятийном уровне.

Абстракт же, как результат указанного вида мышления, ограничен характерным отрывом опосредующих связей ее компонентов от конкретного, от историчности, что обуславливает умерщвляющую все живое схематичность или схоластическую абсолютизацию формально-логических связей, не имеющих реального представительства в окружающем мире.

В согласии с принципом В. Вундта (единство эмоционального состояния на данный момент времени) в интеллекте не может одновременно существовать двух оппонентных представлений, так как все эмоциональные элементы объединяются в одно равнодействующее (на этот момент) чувство. Это, в свою очередь, можно связать с интерпретацией тестов М. Люшера, откуда равнодействующее чувство будет определяться суперпозицией этих цветов. (По существу, Люшер уже использует суммарные цвета.) Однако в тесте Люшера исключены критерии разделения предпочтительных и/или отвергаемых цветов на потребностные и наличные. Тогда возникает вопрос, каким образом можно экспериментально выявить оппонентные функции интеллекта по выбору предпочтительных цветов и, в частности, по тесту АМИ? (Тест АМИ был опубликован в Приложении 3 к «Цвету культуры», СПб., Речь, 2004). С этим же связан и другой фундаментальный вопрос психологии: как отделить ответы испытуемого, определяемые потребностью в данной функции интеллекта, от ответов, которые связаны с действительно имеющимися функциями? И последний вопрос: каков должен быть критерий для выявления произвольного и/или непроизвольного искажения результатов тестирования?

Если учесть, что цвета испытуемый выбирает ранжированно (в порядке предпочтения), т. е. раздельно на каждый данный момент времени, то предпочтительные цвета, по всей видимости, будут отвечать доминантам интеллекта, а отвергаемые — субдоминантам. В тесте АМИ теоретически предполагалось, что цветовые образ-концепты должны подчиняться аддитивной схеме смешения цветов, что полностью подтвердилось экспериментальной проверкой. Суммарный цвет каждой из предпочтительной и отвергаемой триады полихромных цветов оценивался по следующим правилам: цвета, расположенные на диаметрах цветового круга, давали серый; разделенные одним или двумя цветами давали промежуточные по правилу хорды. Характеристичность суммарных цветов позволила выявить любопытные вещи.

В преобладающем большинстве случаев тест Люшера характеризовал смесь предпочтительных (потребностных) и наличных цветов, тогда как тест АМИ — преимущественно (т.е. при отсутствии выбора одного и того же цвета и предпочтительным и отвергаемым) потребностные цвета, каждый из которых моделировал доминирующий в АМИ компонент интеллекта. Критерием служило подразделение цвета одежды на предпочтительный в будущем, т. е. потребностный, и на опредмеченный в прошлом, т. е. наличный. Для суммарных цветов соблюдалось практическое тождество между суммой перцептивных и стимульных цветов, с одной стороны, и суммой цветов потребностной и наличной одежды, что позволяло определять любой из неизвестных компонентов данного равенства по известным. А это, в свою очередь, позволило разделить в вербальном («бесцветном») вопроснике теста АМИ потребностные и наличные функции интеллекта.

Таким образом, были получены адекватные ответы на все поставленные вопросы. Вообще говоря, выявленная корреляция между визуальным и вербальным выбором оказалась релевантной для связи билатерального подразделения планов АМИ с раздельным выбором стимулов по визуальному и перцептов по вербальным тестам АМИ.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМАХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Н.А. Сырникова (Великий Новгород)

Изучение психологических механизмов творческих способностей — настоятельная необходимость, характеризующая современный этап науки о творчестве. Центральной составляющей этих механизмов является опыт. На это обстоятельство указывают ведущие отечественные и зарубежные исследователи творчества (Дж. Гилфорд, М.А. Холодная, Я.А. Пономарев и др.). Однако на данный момент приходится констатировать, что нет полного понимания специфики этого опыта у творчески одаренных людей.

В представляемом исследовании была предпринята попытка изучить связь некоторых характеристик репрезентируемого образа с творческими способностями человека. Для достижения этой цели использовалась модификация методики Р. Арнхейма. Творческие способности оценивались с помощью теста С. Медника. В исследовании участвовало 36 студентов различных факультетов Новгородского государственного университета. Данные были подвергнуты корреляционному анализу.

Были выявлены значимые коэффициенты корреляции между показателем, характеризующим уровень творческих способностей, и показателем, характеризующим дифференцированность репрезентируемых образов. Коэффициент корреляции Пирсона между этими показателями равен 0,3775 (уровень значимости — 0,05). Значимый коэффициент корреляции был получен также между показателем творческой продуктивности и показателем, характеризующим избыточность репрезентируемых концептов ($r = 0,3844$; уровень значимости — 0,05). В этой связи следует упомянуть, что М.А. Холодная в результате анализа ряда исследований пришла к выводу о том, что интеллектуальные способности, операционально определяемые в терминах продуктивности интеллектуальной деятельности, производны по отношению к структурной организации интеллекта. Системный взгляд на психометрический интеллект, который автор отстаивает на протяжении последних лет, предполагает рассмотрение его структурных характеристик (операций восприятия, памяти, мышления с различными знаковыми формами). В качестве «выходной» характеристики этой системы рассматривается продуктивность процесса

решения задач нетворческого характера. Основные психологические операции задействованы и в случае решения творческих задач. Уникальность опыта творческого человека определяет и уникальность творческого процесса. Одной из центральных составляющих этого опыта являются специфические образы, репрезентируемые при его актуализации. Как показывают данные исследования, эти образы обеспечивают необходимый ресурс для создания принципиально нового продукта. Полученные данные дают основание для разработки стратегии и тактики подготовки творчески продуктивной личности.

ИССЛЕДОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

М.Т. Таллибулина (Пермь)

Интерес к проблеме одаренности имеет давнюю историю как в отечественной психологии (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич), так и за рубежом (Ф. Гальтон, Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, Дж. Рензулли, Ч. Спирмен, Р. Стернберг, В. Штерн, др.). Спектр исследований одаренности разнообразен: подвергнуты рассмотрению умственная (Ю.З. Гильбух, Н.С. Лейтес), интеллектуальная (М.И. Фидельман, М.А. Холодная, Е.И. Щепланова, В.С. Юркевич), творческая (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев), педагогическая (Н.А. Аминов, Б.Б. Коссов, Г.И. Руденко, Т.М. Хрусталева), двигательная (Е.П. Ильин), художественно-изобразительная (А.А. Мелик-Пашаев), литературная (З.Н. Новлянская), математическая (В.А. Крутецкий, Е.А. Крюкова) и пр. виды одаренности.

До недавнего времени в отечественной психологии существовали различные подходы к пониманию одаренности: как совокупности задатков, природной предпосылке способностей (Н.В. Левитов); как общей способности (С.Л. Рубинштейн); как высокому уровню развития способностей (В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес); как совокупности внутренних условий (качественно-своеобразном сочетании способностей) для достижения выдающихся результатов в деятельности (Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, М.А. Холодная); как

интеграции способностей в целях деятельности (В.Д. Шадриков). Широко распространено понимание одаренности в связи с творческими возможностями человека (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев).

С этих позиций в психологии для изучения отдельных видов одаренности используется системно-целевой (Б.Б. Коссов), системно-функциональный (В.Д. Шадриков), комплексный (Н.А. Аминов, Е.П. Гусева, И.А. Левочкина) подход; разрабатывается «динамическая» концепция одаренности (Ю.Д. Бабаева), концепция «возрастной» одаренности (Н.С. Лейтес).

В Пермской психологической школе В.С. Мерлина–Б.А. Вяткина понятие одаренности появилось в середине 90-х годов применительно к общепедагогической (Г.И. Руденко, Т.М. Хрусталева) и математической деятельности (Е.А. Крюкова). Авторами получен интересный фактический материал о структуре, динамике становления, возрастных и гендерных закономерностях развития данных видов одаренности.

Так, например, в работе Г.И. Руденко (1996) педагогическая одаренность рассматривается как предпосылка развития педагогических способностей, своего рода потенциальная возможность достижения успеха в профессиях типа «человек-человек». Структурными компонентами изучаемого вида одаренности явились следующие разноуровневые свойства индивидуальности: педагогические склонности, творчество, активность, уровень развития познавательных процессов, артистизм, речевые способности, социальный интеллект, способность адаптировать материал соответственно возрасту, коммуникативные и организаторские склонности, эмпатия и культура взаимодействия.

Используя статистические методы анализа данных, автор доказала, что указанная структура педагогической одаренности претерпевает качественные изменения в зависимости от возраста и пола старших школьников, причем если в младшем школьном возрасте педагогическая одаренность как целостная структура ею не обнаружена (хотя компоненты присутствуют и достаточно выражены), то к юношескому возрасту происходит существенное усложнение и обогащение ее структуры.

Аналогичные результаты, но уже при изучении младших школьников, были получены Т.М. Хрусталева (2000–2004). Интересен, например, тот факт, что, наряду с типичными для всей выборки коррелятами, отдельные показатели педагогической одаренности мальчиков связаны с силой нервной системы и низкой эмоци-

ональной возбудимостью, а девочек — со слабостью нервной системы и высокой эмоциональной возбудимостью. В итоге психологический портрет педагогически одаренных мальчиков включает такие личностные качества, как общительность, эмоциональная стабильность, рассудительность, энергичность, уверенность в себе; девочек — эмоциональная стабильность, смелость, энергичность, напряженность, романтичность и богатое воображение.

Исследование математической одаренности было предпринято Е.А. Крюковой (2001). Математическая одаренность понимается как разновидность интеллектуальной. Она связана, проявляется и развивается в специальной математической деятельности. Данное исследование показало, что на протяжении школьных возрастов этот вид одаренности проходит процесс становления от целостной, но диффузной структуры в младшем школьном возрасте через структуру, замкнутую только на интеллектуальных показателях, адекватно нереализуемых в учебной и специальной математической деятельности в подростковом возрасте, к структуре, имеющей плотные взаимосвязи между компонентами и реализуемой в деятельности, — в старшем школьном возрасте. Показана специфика динамики становления индивидуальности математически одаренных мальчиков и девочек.

Интерес представляет факт, полученный в данном исследовании, который свидетельствует о том, что с возрастом существенно увеличиваются различия между высоко- и среднеодаренными в области математики детьми. Причем количество одаренных мальчиков с возрастом увеличивается, а девочек — сокращается. Так, частота встречаемости математически одаренных девочек по отношению к мальчикам в выборке учащихся младших классов составляет 1:1; подростков — 1:2; старших школьников — 1:3.

Цель нашего исследования состояла в выявлении с позиций системного подхода структуры и динамики становления музыкальной одаренности на разных этапах онтогенеза с учетом гендерных различий.

Специфика музыкальной одаренности в отличие от одаренности к другим видам искусства состоит в наличии у человека музыкальности, которая выражается в особой восприимчивости индивида к звучащей музыке и повышенной впечатлительности к ней. И хотя, как убедительно показал Б.М. Теплов, музыкальная одаренность не сводится к одной только музыкальности, именно вокруг этой проблемы до настоящего времени ведется дискуссия,

а изучение музыкальной одаренности зачастую сводится к исследованию музыкальности.

На уровне «рабочих» мы использовали следующее понимание терминов: *музыкальность* — качественно своеобразное сочетание универсальных для успешного выполнения любого вида музыкальной деятельности (включая слушание, а также сочинение, исполнение, преподавание музыки) музыкальных способностей. *Музыкальная одаренность* — комплексное психологическое образование, включающее наряду с музыкальностью общие, не специально музыкальные особенности индивидуальности, качественно своеобразное сочетание которых с компонентами музыкальности обеспечивает успешное творческое выполнение разных видов музыкальной деятельности.

Исходя из современного «рабочего» понимания одаренности как системного качества психики, проявляющегося в возможности достижения человеком творческих, незаурядных, выдающихся по сравнению с другими людьми результатов деятельности, гипотеза нашего исследования формулировалась следующим образом: музыкальная одаренность – это сочетание музыкальных (перцептивных, когнитивных и творческих) способностей, творческого мышления, а также нейродинамических, психодинамических и личностных особенностей индивидуальности. Тестировалось также положение, что структура музыкальной одаренности и входящих в нее компонентов варьирует (характеризуется качественным своеобразием) в связи с возрастом и полом одаренных школьников.

В экспериментальной части исследования приняли участие 334 школьника в возрасте от 6 до 19 лет, обучающихся на исполнительских отделениях музыкальных школ и музыкального училища г. Перми: фортепианной, струнной, народной, духовой (163 человека составили группу одаренных музыкантов, 171 — контрольную группу).

Одаренные музыканты отбирались по критерию музыкальных достижений (лауреатство, участие во всероссийских и международных музыкальных конкурсах и фестивалях, именные стипендии фондов для одаренных детей), а также оценок независимых экспертов.

Для изучения структуры музыкальной одаренности на всей выборке измерялись два блока показателей: 1) музыкальные способности; 2) индивидуально-психологические свойства. Гипотетическая структура музыкальности включала звуковысотный, мелодический, гармонический компоненты музыкального слуха, компоненты музыкально-ритмической способности (чувство рит-

ма, метра и темпа), музыкальную память, репродуктивное и продуктивное музыкальное мышление.

Для старших возрастных групп использовались методики оценки музыкальных способностей, предложенные Ю.А. Цагарелли, А.Б. Зелинским и Д.К. Кирнарской; для младших школьников — В.Е. Кузьминым. В блок диагностики индивидуально-психологических свойств вошли компоненты общей одаренности (невербальный интеллект и творческое мышление), а также свойства нервной системы, темперамента, личности. Данные обрабатывались с помощью методов математической статистики: сравнительного критерия Стьюдента, факторного анализа (метод главных компонент, с Varimax вращением) и корреляционного анализа (по Пирсону).

Выявлена специфика структуры музыкальности «музыкально одаренных» школьников по сравнению с «обычными». Так, обнаружены высокосignимые количественные различия показателей музыкальности между экспериментальными и контрольными выборками музыкантов, что свидетельствует о высоком уровне развития всех исследуемых музыкальных способностей у «музыкально одаренных» школьников, по сравнению с «обычными» детьми. Кроме того, характер взаимосвязей музыкальных способностей в контрольных группах свидетельствует о наличии широких компенсаций внутри структуры музыкальности, чего не выявлено в группах одаренных школьников.

Структура музыкальной одаренности в подгруппах одаренных школьников трехкомпонентна и включает блок музыкальных способностей, творческую и личностную составляющие. Однако содержание этих факторов, в зависимости от возраста и пола, различно.

Обнаружены высокосignимые количественные различия в показателях между экспериментальными и контрольными выборками музыкантов. Так, выявлено, что одаренные музыканты — младшие школьники, по сравнению с «обычными», характеризуются большей силой, подвижностью, уравновешенностью нервной системы; оригинальностью мышления; абстрактными мыслительными способностями; экстраверсией; социальной смелостью; артистичностью; открытостью, общительностью; ответственностью; высоким нейротизмом. При этом показатель невербального интеллекта выше у «обычных» музыкантов; они же более тревожны и склонны испытывать чувство вины. «Одаренные» музыканты подросткового возраста, по сравнению с «обычными», обладают более высоким невербальным интеллектом, более импульсивны,

доминантны, независимы, жизнерадостны, более пластичны, эмоциональны, наконец, как и одаренные младшие школьники, обладают более сильной нервной системой. В юношеском возрасте «одаренные» музыканты отличаются показателями подвижности, силы нервной системы и невербального интеллекта. Кроме того, «одаренные» девушки, по сравнению с «обычными», имеют более высокие значения по фактору «вербальный интеллект», эмоциональности и эргичности. «Одаренные» юноши склонны к мечтательности.

Линия системного исследования способностей и одаренности, проводимая в Пермской психологической школе, в русле теории интегральной индивидуальности, представляется весьма перспективной.

ПРОЯВЛЕНИЕ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ «ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ–ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ» У ЭКСТРАВЕРТОВ И ИНТРОВЕРТОВ¹

Г.В. Турков (Москва)

Как известно, стилевой параметр «полезависимость/поленезависимость» был описан Г. Уиткином в связи с изучением индивидуальных различий в пространственной ориентации и при решении задачи обнаружения простой фигуры в сложном изображении. В результате этих экспериментов были выделены две группы испытуемых. Отнесенные к первой группе, быстро по времени находившие простую фигуру в сложной, были названы поленезависимыми, так как, по мнению Г. Уиткина, они легко преодолевали влияние видимого поля. Испытуемым, вошедшим во вторую группу, было труднее вычленив простую фигуру в сложной и поэтому им приходилось затрачивать на выполнение этих заданий гораздо больше времени, чем испытуемым первой группы. Соответственно членам второй группы было труднее преодолевать влияние внешнего видимого поля. Они были названы полезависимыми.

Открытие когнитивного стиля «полезависимость/поленезависимость» дало толчок к активному и всестороннему изучению этого индивидуально-своеобразного способа переработки информа-

ции. В огромной массе исследований были и такие, в которых изучалась связь между ПЗ/ПНЗ и экстраверсией-интроверсией. И это, конечно же, неудивительно по нескольким причинам.

Во-первых, в большом количестве психогенетических исследований была доказана генетическая детерминированность экстраверсии-интроверсии, и то же самое можно сказать о показателях стиля «полезависимость/поленезависимость». Многие ученые сходятся во мнении о том, что генотип определяет не менее 50% вариативности показателей экстраверсии-интроверсии, и практически такой же процент вариативности показателей когнитивного стиля «полезависимость/поленезависимость» также определяет генотип. Так как высокий вклад наследственности в какое-либо психологическое свойство всегда говорит о серьезной роли, которую это свойство играет в нормальном функционировании психики человека как системы, то вполне оправданно желание найти связи между показателями ПЗ/ПНЗ и экстраверсией-интроверсией.

Во-вторых, описания психологических черт экстравертов и интровертов можно соотнести с описанием свойств, характерных для полезависимых или поленезависимых испытуемых. Например, как указывает М.А. Холодная, психологический портрет интровертированной личности во многом совпадает с психологическим портретом поленезависимого испытуемого.

Наконец, в-третьих, говоря о различиях в интеллектуальной сфере у экстравертов и интровертов, В.Н. Дружинин связывает эти различия в первую очередь с особенностями взаимодействия субъекта с объективным миром. Как видно из вышесказанного, эти особенности мы наблюдаем как в случае изучения экстраинтровертированности личности, так и в результате выявления полезависимых и поленезависимых лиц.

Исходя из таких предпосылок, а также ввиду того, что полученные в предыдущих исследованиях данные весьма противоречивы, мы предприняли попытку установить связь полезависимости/поленезависимости с экстраверсией-интроверсией.

Исследование проводилось в Колледже милиции № 2 ГУВД г. Москвы на курсах старших курсов (юноши 17–20 лет). Всего в исследовании приняли участие 108 человек. Для определения уровня экстраверсии использовался личностный опросник Айзенка ЕРІ (адаптация В.М. Русалова), а для выявления показателей по когнитивному стилю «полезависимость/поленезависимость» — индивидуальный вариант методики «Включенные фигуры» Г. Уиткина (24 сложные фигуры в цвете).

¹ Работа поддержана РГНФ (проект № 05-06-06518а).

Для статистической обработки данных первоначально применялся метод ранговой корреляции Спирмена. В результате анализа полученных данных не выявлено значимых корреляционных зависимостей между уровнем экстраверсии и средней величиной времени обнаружения простой фигуры в сложной, а также между уровнем экстраверсии и показателем коэффициента имплицитной обучаемости. Таким образом, прямая линейная зависимость между показателями полезности–полнезависимости и уровнем экстраверсии отсутствует.

С целью выделения однородных субгрупп испытуемых, характеризующихся проявлением одного из четырех субполюсов изучаемого стиля и выявления в этих субгруппах носителей свойств экстраверсии или интроверсии, была произведена кластеризация данных по алгоритму Уорда. Фактически результаты кластеризации совпали с разделением группы по медианному критерию. Было выделено четыре субгруппы испытуемых, из которых самыми многочисленными оказались «мобильные полнезависимые» (44,4%) и «мобильные полезности» (28,7%), группа «фиксированных полнезависимых» составила 20% испытуемых и «фиксированных полезности» — (7%).

Экстравертированные испытуемые в большинстве вошли в кластеры, соответствующие наиболее продуктивным полюсам стиля полезности/ полнезависимость, в частности 53,4 % от всех экстравертов по выборке составили кластер мобильных полнезависимых, 27,6% — вошли в кластер мобильных полезности.

Интровертированные испытуемые в большинстве составляют кластер фиксированных полнезависимых (31,7%) и кластер мобильных полезности (31, 7%). В кластер мобильных полнезависимых вошло 29,3% от всех интровертов.

«Фиксированных полезности» испытуемых в целом по выборке значительно меньше, чем представителей других проявлений данного стиля, и интровертов и экстравертов из них примерно равное количество. Из интровертов к фиксированным полезностям относится 7,3%, из экстравертов — 6,9%. Малое количество фиксированных полезности может быть объяснено особенностями возраста и пола испытуемых.

Таким образом, возможен вывод о том, что экстравертам присуще проявление мобильности как особой характеристики когнитивного стиля полезности–полнезависимость. Интроверты более равномерно распределяются по стилевым субгруппам

и значительно в большем количестве, чем экстраверты, включены в кластер фиксированных полнезависимых. Можно предположить, что интроверсия является характерной особенностью представителей субполюса фиксированной полнезависимости.

В целом, несмотря на отсутствие значимых корреляционных зависимостей между показателями полезности/полнезависимости и уровнем экстраверсии по выборке в целом, в результате анализа данных с учетом феномена «расщепления» полюсов соответствующего когнитивного стиля (Холодная, 2004) выявлен целый ряд тенденций взаимосвязанного проявления экстраверсии-интроверсии у различных стилевых субгрупп испытуемых.

ТВОРЧЕСТВО КАК СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ

В.А. Шершнёва, И.А. Мироненко (Санкт-Петербург)

Рассматривая взаимосвязь творчества и социальной адаптации, часто обращают внимание на негативные аспекты и деструктивное воздействие творческих способностей личности на ее адаптированность. Те, кто не соответствует доминирующим в культуре нормам и ценностям, считаются плохо адаптирующимися аутсайдерами или даже безумными. К данной категории целым рядом авторов относятся и творческие личности (Ч. Ломброзо, Д. Карлсон, В. Гирш и др.). В.Н. Дружинин, к примеру, писал, что «в основе творчества лежит глобальная иррациональная мотивация отчуждения человека от мира» (Дружинин, 1999). Как отмечает Дружинин, творческая деятельность, в отличие от различных других форм адаптивного поведения, происходит не по принципу «потому что» или «для того чтобы», а «несмотря на», т. е. творческий процесс является «реальностью, спонтанно возникающей и завершающейся». «Талант, креативность, — пишет Дружинин, — это не только большой дар, но и большое наказание». Ибо «сама творческая активность, связанная с изменением состояния сознания, психологическим перенапряжением и истощением, вызывает нарушения психической регуляции и поведения» (там же).

Если рассмотреть проблему взаимосвязи творческих способностей и адаптированности с учетом имеющихся в литературе данных о связи творчества и интеллекта, можно предположить,

**ИНТЕЛЛЕКТ, КРЕАТИВНОСТЬ,
ИНТЕГРАЛЬНАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ —
ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМНЫХ СОЧЕТАНИЙ
КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ ОБЩИХ
СПОСОБНОСТЕЙ**

Е.В. Щербакова (Пермь)

что негативное влияние здесь не должно быть однозначным. Во-первых, устоявшееся уже представление об интеллекте как о способности к адаптации (Штерн, Пиаже и др.) требует принятия во внимание данных об имеющихся, хотя и нелинейных, положительных связях креативности и интеллекта (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг и др.). Во-вторых, следует учитывать и особую психическую незащищенность творческого человека, о которой часто упоминается в литературе (Ч. Ломброзо, Барон, В. Бодэрман, В.Н. Дружинин). «Креативная» личность обречена на творчество. Ей присуща повышенная потребность в адаптации к окружающему миру. Если она хочет выжить в этом мире, справиться со своими внутренними противоречиями, она должна реализовать свои творческие способности.

Творчество для творческой личности — это не только форма самореализации, но и способ социальной адаптации. Творческое поведение, равно как и другое, адаптивное, может считаться конструктивным поведением. Можно предположить, что в традиционном представлении о том, что трудности адаптации — это расплата за творчество, следует поменять местами причины и следствия: творчество — это способ адаптации, применяемый в определенных условиях определенным типом (или типами) личности. Такая постановка проблемы позволяет по-новому поставить вопрос о соотношении природы творческого процесса и особенностей «творческой» личности.

Е.Ю. Лукаш (2004) отмечает три типа социальной адаптации:

- 1) изменение себя, своего Я под воздействием внешних факторов;
- 2) преобразование окружающей среды в соответствии с потребностями индивида. Нередко результаты такой новаторской, творческой адаптации оказываются очень полезными для общества в целом, но малая группа, членом которой является творческая личность, всячески ограничивает ее активность вследствие свойственного для всех групп сопротивления новому;
- 3) самоустранение. Часто наблюдается среди творческих личностей, когда они чувствуют, что не в силах принять окружающий мир, но и изменить себя не могут. Нередко они уходят в свой внутренний мир, мир фантазий.

Творчество наиболее явно проявляет себя во втором и третьем типе. Причем наибольшую пользу оно приносит, по всей видимости, если преобразуется окружение личности.

При всей кажущейся разработанности и очевидности понятие общих способностей далеко не однозначно. Прежде всего, можно выделить более узкое и более широкое толкование. В первом случае под общими способностями понимаются исключительно общие умственные или общие интеллектуальные способности, и их исследование сводится к более обобщенному (интеллект, креативность) или более частному (на уровне отдельных психических процессов — память, внимание и т.д.) изучению особенностей когнитивной сферы. Во втором случае под общими способностями понимаются любые психологические особенности, имеющие отношение к успешности многих видов деятельности. Это направление связано с классическими для отечественной психологии положениями (Б.М. Теплов и др.). Следует отметить, что каждое направление имеет собственные исследовательские традиции и представлено большим количеством работ. При этом на современном этапе развития психологии, и прежде всего в практических целях, после некоторого ослабления «личностных» традиций изучения способностей, вновь говорится о целесообразности возвращения к «расширительному» пониманию общих способностей (в том числе при изучении профессиональных способностей). Однако представляется, что само по себе изучение роли отдельных качеств и свойств личности в успешности деятельности не может быть адекватной задачей. Современное состояние проблемы способностей требует системного, комплексного изучения.

Согласно системному подходу, любое явление существует и возникает в рамках некоторой системы; связи между явлениями, относящимися к данной системе, выступают не как эпизодические и случайные, а являются необходимыми условиями возникновения, существования и развития каждого из них и системы в целом. Соответственно, с точки зрения системного подхода, представляют интерес не только сами элементы, но и связи между ними, причем именно связи между элементами в большей степени характеризуют систему.

В Пермской психологической школе изучение способностей в рамках системного подхода ведется с позиций теории интегральной индивидуальности. Интегральная индивидуальность — это не просто совокупность особых свойств, отличная или противоположная другой совокупности. Интегральная индивидуальность — это особый, выражающий индивидуальное своеобразие характера связи между всеми свойствами человека. В рамках этого исследовательского направления способности традиционно рассматриваются как целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование. Большое количество работ посвящено изучению специальных способностей: И.Г. Соснина, А.Е. Гордеев, Т.М. Хрусталева, Т.И. Порошина, Е.Е. Доманова, Н.Ю. Бурлакова и др.

В этих исследованиях выявлены определенные сочетания разноразрядных свойств, выступающих как способности к определенной деятельности, при этом внутри специальных способностей выделяются более общие и более специальные моменты. Следует отметить, что наблюдаются определенные соответствия индивидуально-психологических свойств в симптомокомплексах различных специальных способностей, обусловленных сходным набором личностных черт.

В нашем исследовании общие способности понимаются как индивидуально-психологические особенности, выступающие как условия успешности многих видов деятельности. Мы считаем, что общие способности можно рассматривать как сложное, многокомпонентное, многоуровневое образование, включающее интеллектуальную, творческую и индивидуально-личностную составляющую — в единстве волевых, эмоциональных, мотивационных и психодинамических моментов. Общие способности операционально определялись на основе реальной успешности в учебной деятельности; учитывались академическая успешность (средняя текущая успеваемость в течение года по блокам предметов), экспертные оценки учителей учебной эффективности учащихся по нескольким параметрам и шкала самооценки обучаемости, способностей к обучению методики УАШ А.А. Волочкова. При этом обращает внимание незначительная вариативность успеваемости по различным предметам и оценок экспертов в группах наиболее и наименее успешных; вариативность в пределах 1–1,5 балла наблюдается только в средней группе, это согласуется с описанными Б.Г. Ананьевым данными.

В качестве испытуемых выступали учащиеся 10–11-х классов общеобразовательных школ г. Перми. Итоговая выборка соста-

вила 229 человек. В работе использовались методики: «Необычное использование предмета» (адаптация Авериной, Щепланова, 1996), ТСИ (Амтхауэр); ЕРІ (Г. Айзенк), ОФДСИ (В.М. Русалов), НСПQ(Кеттел), НАКЕМР(адаптация Шапкина), МДУ (А.А. Реан), ОАЗ (Г.С. Прыин), МИС (Столин, Пантелеев), СЖО (Д.А. Леонтьев), ЭОУ (А.Л. Андреева).

Для статистической обработки данных использовались кластерный анализ, Т — критерий Стьюдента, корреляционный и факторный анализ. Для проверки нормальности распределения по основным показателям применялся первичный статистический анализ.

Ученики с повышенной успеваемостью по всем предметам, повышенной познавательной и учебной активностью, результативностью и успешностью обучения по экспертной оценке образуют один кластер. Ученики с пониженной успеваемостью по всем предметам, пониженной познавательной и учебной активностью и меньшей успешностью по экспертной оценке образуют отдельный кластер. В отдельный кластер входят школьники, занимающие промежуточное положение, что позволяет обозначить эти группы как более способных, менее способных и среднего уровня

Более способные старшеклассники, наряду с высоким интеллектом и креативностью, имеют преимущества в плане индивидуально-личностных характеристик, обладая большей интеллектуальной активностью на психодинамическом уровне, эмоциональной устойчивостью, открытостью и доброжелательностью, ответственностью, высоким самоконтролем, выраженным волевым контролем за действием, автономностью, интернальностью, высокой осмысленностью жизни и, в целом, более позитивным отношением — на фоне неудовлетворенности собой и тяге к соответствию идеальным представлениям о себе (различия значимы по критерию Стьюдента).

Структура интеллекта специфична как по роли отдельных показателей, так и по количеству связей в группах разного уровня, при этом наиболее целостная и выраженная по количеству связей структура наблюдается в группе более способных к обучению. В группах менее способных и среднего уровня зафиксировано значительно меньшее количество связей, при этом общая осведомленность более полно вписана в структуру интеллекта, но изолирована память, которая может быть хорошо выраженной и при низких значениях общего интеллекта. Соответственно, уровень способностей к обучению связан не только с количественными различиями интеллекта, но и его качественным своеобразием.

В группе более способных представлено наибольшее количество гармоничных и непротиворечивых связей интеллекта и интегральной индивидуальности. На психодинамическом уровне интеллект прямо пропорционально коррелирует с интеллектуальной активностью, общей активностью, адаптивностью и обратно пропорционально — с эмоциональностью. На личностном уровне интеллект положительно связан с эмоциональной зрелостью, самостоятельностью, волевым контролем при реализации, самопринятием, уверенностью в себе, осмысленностью жизни, ожиданием положительного отношения других и отрицательно — с возбудимостью, мягкостью, беспечностью, тревожностью, фрустрированностью и внутренней конфликтностью. В группе менее способных наблюдается противоречивая и дисгармоничная структура связей. Интеллект обратно пропорционально связан со всеми психодинамическими показателями интеллектуальной активности, а также с общей активностью и адаптивностью. На личностном уровне интеллект обратно пропорционально связан с эмоциональной зрелостью, самоконтролем, социальной смелостью, индивидуализмом, локусом контроля Я, автономностью и осмысленностью целей жизни. В этой группе интеллект и интегральная индивидуальность находятся, скорее, в отношениях обратного порядка, испытывая «тормозящее», деструктивное влияние друг друга. В средней группе наблюдаются промежуточные тенденции: симптомокомплекс, образованный интеллектом со свойствами личности и индивидуальности, представляется более гармоничным и позитивным, чем в группе менее способных к обучению, и более противоречивым, чем в группе более способных. Таким образом, в группе более способных интеллект образует единый симптомокомплекс с характеристикам активного субъекта, в то время как в группе менее способных интеллект связан скорее с зависимостью и зависимым поведением, что, вероятно, отражает специфичные способы адаптации к среде — через пассивное приспособление в группе менее способных, через самореализацию в группе более способных.

Креативность оказывает наибольшее влияние на интегральную индивидуальность и создает потенциал для ее развития в группе более способных. В этой группе креативность связана с познавательной активностью, автономностью, осмысленностью процесса и результата жизни, конфликтностью, неудовлетворенностью собой, нейротизмом и коммуникативной активностью (что в целом соответствует описаниям творческой личности). В группе

менее способных креативность связана с принятием общественных норм, общей активностью и общей адаптивностью. В группе среднего уровня обнаружены достаточно парадоксальные связи креативности с открытостью и доброжелательностью, возбудимостью и интроверсией.

Особенности соотношения интеллекта и креативности в обсуждаемых группах в наибольшей мере соответствуют концепции В.Н. Дружинина о верхнем и нижнем пороге интеллекта, сопутствующим проявлениям креативности.

Структуру интегральной индивидуальности более способных к обучению характеризуют целостность и полиморфность. Базовыми свойствами для этой группы являются интеллектуальная активность, уверенность в себе, самоценность, самопринятие, локус контроля, осмысленность жизни, волевой контроль, открытость и доброжелательность, эмоциональная устойчивость автономности, образующие связи со всеми рассматриваемыми компонентами и подструктурами. Мотивация достижения успеха, напротив, не является значимым побудителем к действию для более способных к обучению. Особенности интегральной индивидуальности в группе более способных позволяют предположить, что деятельность в этой группе направляется познавательной и интеллектуальной активностью и самостоятельно регулируется через взаимодействие автономности, интернальности, осмысленности жизни, волевого контроля. В группе менее способных к обучению зафиксировано значительно меньшее количество уникальных связей, образующих достаточно противоречивый и дисгармоничный специфический симптомокомплекс. Базовыми характеристиками являются мотивация достижения успеха, тревога — жизнерадостность, произвольность волевого контроля при реализации и самопринятие. В целом, можно отметить выраженность «симптомокомплекса тревоги»: паттерны «негативные эмоции в школе — тревожность — внутренняя конфликтность» и «тревожность — чувство вины — самообвинение». В группе среднего уровня можно выделить как общие с группами менее способных и более способных к обучению, так и специфичные для этой группы связи. Базовыми для характеристики интегральной индивидуальности группы среднего уровня являются мотивация достижения успеха, внутренняя конфликтность, самообвинение, тревожность и зависимость от группы, оказывающие влияние на психодинамический, личностный и социально-психологический уровень интегральной индивидуальности.

Сочетания свойств внутри структуры интегральной индивидуальности, обнаруженные в группе более способных к обучению, характеризуют эту группу как достаточно гармоничную и зрелую в личностном плане, как имеющую большой потенциал развития и резервы для адаптации и отражают пути взаимодействия с окружающей средой с позиций активного субъекта и саморазвития. Выявленные в средней группе взаимодействия психологических свойств отражают невротические тенденции, стагнирующие обшей симптомокомплекс свойств интегральной индивидуальности и нарушающие позитивное взаимодействие с окружающей средой — в том числе обучающей. В группе менее способных дисгармоничные, деструктивные взаимодействия психологических свойств характеризуют деструктивные пути развития интегральной индивидуальности, взаимодействия с обучающей средой и, шире, окружающей действительностью в целом.

Интеллект и креативность в группе более способных представляют собой более развитые феномены как в количественном, так и в качественном плане. Многочисленность связей интеллекта и креативности со свойствами интегральной индивидуальности в группе более способных говорит об их существенной роли в структуре интегральной индивидуальности этой группы, а многозначность связей свидетельствует о большем потенциале развития и адаптационном резерве. Меньшее количество связей и их деструктивный характер в группе менее способных характеризует меньшее развитие симптомокомплекса

В целом, уровень общих способностей к обучению опосредован всей структурой интегральной индивидуальности, не только количественной выраженностью рассматриваемых свойств, но и качественной спецификой их взаимодействия. В более узком контексте описанные результаты соответствуют предположениям В.Н. Дружинина о связи интеллекта и креативности на уровне свойств личности и о «комплексности» понятия обучаемости, когда мотивация и личность опосредуют переход интеллекта в обучаемость.

В практическом плане обнаруженные закономерности показывают «точки влияния» на интегральную индивидуальность менее способных и средней группы: «деструктивные» связи, которые должны быть разрушены в ходе психокоррекции, и «позитивные» связи, которые могут быть образованы для повышения уровня способностей.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА: ВЛИЯНИЕ ОБЩЕСТВА, СЕМЬИ, ОБРАЗОВАНИЯ, ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ АНАЛОГИЗИРОВАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

И.Н. Белая (Камень-Подольский, Украина)

В эпоху интенсивного развития науки, техники проблема активизации творческой деятельности, воспитания творческой личности особенно актуальна. Дошкольное детство — 1-й основополагающий этап творческого присвоения социокультурного опыта (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Н.Н. Поддьяков, В.Т. Кудрявцев). В этом возрасте дети, усвоив основные образцы поведения и деятельности, могут свободно оперировать ими. Любые новые знания, впечатления трансформируются сквозь призму их уникального внутреннего мира. Творчество — одна из наиболее содержательных форм их активности, универсальная способность, которая гарантирует успешное выполнение разнообразной детской деятельности.

Изучая творческую деятельность старших дошкольников, мы констатировали: в их мыслительной деятельности преобладают стратегические тенденции аналогизирования. Первая общая идея, которая направляет и регулирует работу мышления дошкольников, — это идея подобия, идея аналогии между всеми элементами действительности. Сравнение есть основная операция, которая работает в ходе творческого процесса дошкольников, совершая смысловой синтез.

Важно своевременно и целенаправленно поддерживать и развивать проявления творчества детей, их творческие тенденции. При этом главным выступает реализация в обучении деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.М. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Именно в обучении, основанном на деятельностном подходе, формируется творческая личность. При этом определяющими

выступают содержание, средства и способы деятельности, которые ребенок усваивает в процессе этой деятельности.

Разработки Г.С. Костюка, Л.Л. Гуровой, Е.А. Милеряна, А.Ф. Эсаулова дают основания рассматривать деятельность, направленную на решение новых задач, как важную форму творческой деятельности. Именно выполнение дошкольниками разных творческих заданий представляется одной из важнейших форм их умственного, творческого развития. Известно, что основным универсальным детерминантом творческих достижений являются целенаправленные практические упражнения. Результативность выполнения заданий значительно повышается при условии организации их в определенную систему. Творческий тренинг, по мнению А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, А.В. Петровского, В.А. Моляко и др., является одной из перспективных форм раннего выявления и направленного стимулирования творчества.

Именно потому для развития творческих стратегических тенденций аналогизирования старших дошкольников мы разработали формирующую стратегию — серию творческих заданий, которую назвали творческим тренингом «Уроки в природе». Основной задачей тренинга была амплификация творческой деятельности старших дошкольников средствами аналогизирования.

Учитывая возрастные возможности познания окружающего мира дошкольниками, а именно необходимость постоянного наглядно-действенного общения с объектами наблюдения, мы предлагали детям творческие игры-задания, которые тесно связаны с природой, ее материалом. Важно отметить, что природа отвечает всем требованиям развивающей среды: доступность, разнообразие материалов, нерегламентированность поведения, высокая степень неопределенности, потенциальная многовариантность (богатство возможностей), эстетичность. Красота природы, наглядность ее связей и закономерностей обеспечивает доступность их понимания детьми, существенно влияет на совершенствование их мыслительной деятельности. «В природе заложены в доступной для ребенка форме простые и вместе с тем очень сложные вещи, предметы, явления, зависимости, закономерности, информация о которых ничем нельзя заменить, потому что она отвечает именно миру детской природы, потому что информация об этих вещах, предметах есть тот мир, в который входит сам ребенок, а в этом мире — первоисточник его представлений, мыслей, обобщений», — писал В.А. Сухомлинский.

Содержание и структура построения системы творческих заданий, в нашем случае, определяются выводом о том, что основной развития стратегических тенденций аналогизирования, прежде всего, является развитие сенсорно-перцептивных процессов, самостоятельных навыков анализа, описания качеств, структуры и основных функций предметов. Как отмечает Л.С. Выготский, «необходимо расширять опыт ребенка, если мы хотим иметь достаточно крепкие основы для его творчества». Важным педагогическим условием творчества, по словам Н.А. Ветлугиной, является организация наблюдений за окружающим миром, нахождение того, что может быть отражено в результатах их деятельности. Ориентиром построения функциональной модели развития творческих тенденций аналогизирования старших дошкольников была и японская педагогика художественного воспитания, где большое место уделяют формированию разных перцептивных действий.

С целью формирования чувственно-перцептивного опыта детям предлагали творческие игры, наиболее эффективными из которых оказались следующие: «Открой красоту», «Опиши предмет», «Волшебник», «Что слышно?», «Сравни предметы», «Ароматы природы», «Притворяшки» и т.п.

Целенаправленно развивая навыки аналогизирования, мы использовали творческие задания с использованием природного материала, которые включали следующие операции:

- 1) некоторое отстранение предмета от его первоначальной заданной природной функции;
- 2) установление ассоциативных связей по форме, цвету, размеру, фактуре, функции с хорошо знакомыми предметами;
- 3) угадывание некоторой общности между предметом-стимулом и предметом-аналогом.

Учитывая то, что дети продуцируют чаще всего близкие, стереотипные аналоги (по классификации В.О. Моляко), мы побуждали их искать оригинальные отдаленные и очень отдаленные аналогии, что характеризовало бы высокий уровень развития творческих тенденций аналогизирования и творчества в целом. Мы руководствовались тем, что оригинальность выполнения задания — прямо пропорциональна расстоянию между областями, откуда взяты аналоги (Г.Я. Буш).

Важно, чтобы поиск аналогов имел жизненную, практическую потребность, ибо это — предпосылка развития изобретательства. Поэтому надо учить детей целенаправленно искать аналогии,

которые бы стали центрами кристаллизации замыслов в практической, созидательной деятельности дошкольников.

Во время формирующего эксперимента, творческого тренинга мы включали творческие задания («Дорисуй», «Мозаика из гальки», «Флоромозаика», «Аппликация из сухих листьев», «Конструирование из природного материала» и др.), которые формировали обобщенные навыки поиска аналогов в практической деятельности. Основой изображений, конструкций из природного материала были образы-аналоги, аналоговые компоненты известных предметов. При этом мы учитывали важность алгоритма (схемы) действий, ведь нечеткость представлений о последовательности действий и неумение их планировать не способствует развитию мыслительных и конструктивных навыков. Структура конструктивных заданий включала следующие моменты: 1) обследование, анализ объектов, их качеств, поиск аналогов; 2) ориентирующие вопросы, подсказки экспериментатора; 3) демонстрация образцов творческих работ, обсуждение, обмен идеями; 4) работа над замыслом; 5) анализ идей, итог.

В целом, анализируя полученные результаты, мы убедились, что творческий тренинг в природе является эффективным средством развития творческих тенденций аналогизирования дошкольников. Залогом этого выступает ряд условий. В частности, в основе организации тренинга должны лежать ведущие принципы дидактики. Важно также наличие образца креативного поведения взрослого, его подсказок, инструкций, вопросов, образцов. В ходе обучения надо установить доброжелательные отношения между педагогом и детьми. Уместной является диалогическая форма общения с детьми, что предусматривает обсуждение разных вариантов выполнения заданий и обеспечивает детям возможность учиться у других детей, осознавать свои собственные маленькие открытия и открытия других. Эмоциональное увлечение деятельностью, поощрение детей являются важным средством активизации действий детей. Сочетание индивидуальных и коллективных форм работы позволяет организовать содержательное общение детей, что обеспечивает осмысливание способов деятельности.

Такая форма работы с детьми способствует не только развитию аналогизирования, как основы творческой деятельности, но и эмоциональному, эстетическому, экологическому, языковому, коммуникативному развитию детей, т. е. можно говорить о процессе формирования гармоничной личности дошкольника в целом.

«ЙОГА ИНТЕЛЛЕКТА» И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

Т.Н. Березина (Москва)

«Йога интеллекта» — это проект по развитию когнитивных способностей, интеллекта и креативности у обучающихся и профессионалов, проводимый на базе Московского психолого-социального института. Мы предположили, что нашему обществу катастрофически не хватает интеллекта и креативности. Многие интеллектуальные и творческие функции развиваются на обычных учебных занятиях в школе и вузе (вербальные, математические способности), однако некоторые характеристики творческого мышления обычным способом не получают должного развития. О необходимости гуманистической реорганизации образования неоднократно писала С.К. Бондырева, что закономерно предполагает сделать больший упор на развитие способностей у школьников и студентов, а не только на обучение их знаниям. То, что многие показатели креативности (гибкость, оригинальность, разработанность, продуктивность мышления) практически не изменяются на протяжении всего обучения в школе, указывал Ф. Вильямс (автор методики CAP — модифицированные креативные тесты Вильямса). Его результаты были подтверждены на российской выборке Е.Е. Туник. Например, согласно данным Е.Е. Туник, полученным на выборке отечественных детей, оригинальность мышления 5–7-летних равна 25,3 балла, а 13–17-летних — 25, 7 баллов. Сходная тенденция прослеживается и для других показателей творческого мышления: беглости, гибкости, разработанности и вербальной креативности.

Мы предположили, что подобная закономерность сохранится, если использовать и другие методы диагностики творческого мышления. Обычного обучения в школе недостаточно для развития таких характеристик, как сообразительность, гибкость, оригинальность мышления. У подростков в течение полугода обычных школьных занятий данные показатели практически не изменяются. В то же время, если последовательно развивать дивергентные характеристики образной (повышение разнообразия внутренних образов) и вербальной (усложнение внутренней речи) сфер по разработанной нами системе «Йога интеллекта», то уровень творческого мышления у них возрастет.

Цель экспериментального исследования — исследовать возможность повышения уровня творческого мышления школьников с помощью развития дивергентных характеристик образной сферы и внутренней речи.

В эксперименте приняло участие 45 человек, детей в возрасте от 11 до 13 лет. Все испытуемые составляли три естественные группы (школьные классы). У каждого испытуемого проводилось по два измерения особенностей мышления: в начале учебного года и в конце 2-й четверти (через полгода).

Экспериментальная группа. Два класса (5 и 6 классы) Кемецкой школы Тверской обл. составили экспериментальную группу — 28 человек (14 девочек и 14 мальчиков).

Контрольная группа. Один класс (6 класс принцевской школы Белгородской обл.) составил контрольную группу, куда вошло 17 человек.

У контрольной группы было проведено два измерения всех отмеченных выше показателей. Первое измерение было проведено в начале учебного года, второе измерение было проведено в третьей четверти. В течение этого времени испытуемые вели обычный образ жизни, посещали обычные уроки, делали домашние задания, никаких специальных развивающих упражнений с ними не проводилось.

В экспериментальной группе проведено два измерения отмеченных выше показателей, кроме этого с ними проводился разработанный в рамках нашего проекта тренинг по развитию творческого мышления. Первое измерение было проведено в начале учебного года, второе измерение было проведено в третьей четверти. Занятия с экспериментальной группой проводились 1 раз в неделю, по 1 уроку, в течение всего учебного периода. Важную роль в тренинге играли экологические домашние задания, в качестве которых выступали упражнения, которые школьники могли проделывать дома, самостоятельно, каждый день. В связи с тем, что в школьном возрасте мотивация еще не устойчива, еженедельно на тренинге подводился итог самостоятельной работы в форме свободной беседы с участниками эксперимента, в ходе которой они рассказывали об успехах.

Для диагностики использовались следующие методики.

1. Тест для измерения продуктивности и оригинальности дивергентного мышления (субтест Дж. Гилфорда). Предлагалось назвать как можно больше способов использования: а) пустой консервной банки, б) листка бумаги.

2. Методика исследования гибкости (дивергентного) вербального и образного мышления.

Вербального — испытуемому предлагается в течение 5 минут составить и записать в тетради слова из 4 букв, начинающихся на заданные буквы. Образного — в течение 1 минуты нарисовать с предложенным фрагментом рисунка как можно большее количество законченных рисунков.

3. Оценка вербальной продуктивности. Испытуемым предлагается записать как можно больше слов и устойчивых словосочетаний, относящихся к какой-либо теме (например, живопись).

4. Исследование внутреннего диалога методом анализа употребляемых местоимений.

Испытуемым предлагалось записывать мысли «так, как они будут приходиться в голову» на 8 тем по 3–4 предложения. Подсчитывается: а) общая продуктивность внутренней речи — количество использованных слов; б) субъективность автора — количество употребляемых местоимений «Я»; в) объективность автора — количество употреблений местоимений Меня/Мне/Мной; г) диалогичность внутренней речи — общее количество любых форм местоимений Ты/Вы по отношению к себе и по отношению к Другому; д) тенденция к коллективизму — общее количество форм местоимений «Мы».

5. Подборка задач на сообразительность и головоломок (7 задач).

Результаты. Возраст, взятый нами для исследования, — 11–13 лет — один из самых интересных в развитии ребенка. Как известно из литературы, возраст 11–13 лет — это сензитивный период для развития большинства когнитивных функций и творческих способностей. Под влиянием обычных школьных занятий (даже в отсутствие специальных тренингов) происходит резкое повышение уровня развития всех познавательных процессов.

Этому соответствуют полученные нами результаты обследования контрольной группы. У испытуемых под воздействием систематического школьного обучения (без специального тренинга) в течение полугода произошло заметное увеличение некоторых параметров творческого мышления (но не всех). Развивается общая вербальность (продуктивность внутренней и внешней речи) и способность решать задачи «на сообразительность», это объясняется тем, что школьные занятия усилительно развивают именно эту составляющую мышления (изучение математики,

решение задач, написание сочинений, изложений, заучивание стихотворений, пересказ текстов и т. д.). При проведении обычного учебного процесса другие творческие характеристики мышления (гибкость, продуктивность, оригинальность образного и вербального мышления, диалогичность внутренней речи) практически не развиваются.

Под действием специально организованного тренинга (1 урок в неделю в течение полугодия) происходит развитие всех аспектов творческого мышления значительно сильнее, чем в контрольной группе без тренинга. Школьники экспериментальной группы через полгода тренировки образного и вербального компонентов мышления стали решать около 80% всех задач (контрольной — 50%). Объем внутренней речи у экспериментальной группы вырос значительно сильнее (в среднем на 23 слова), чем у испытуемых контрольной группы (в среднем на 8 слов). При этом у них получило развитие не только монологичное (как в контрольной группе), но и диалогичное мышление: дети экспериментальной группы в среднем чаще стали употреблять местоимение «Ты», как по отношению к себе, так и по отношению к другому.

Многие исследователи рассматривают внутренний диалог как признак креативного мышления, как творческий атрибут мышления, как способность к рефлексии. Г.М. Кучинский показал, что решение многих задач на сообразительность возможно только при смене внутреннего монолога — диалогом. К.А. Абульханова считает диалогичность мышления важнейшим фактором развития творческой личности.

Проведенный нами тренинг развил также такие аспекты творческого мышления, которые практически не получили развития у испытуемых контрольной группы: это гибкость образного и вербального мышления, а также продуктивность вербального мышления и диалогичность внутренней речи. В принципе развитие гибкости образного и вербального мышления можно было ожидать, поскольку наш тренинг был нацелен именно на этот аспект мыслительных процессов. Мы полагали, что именно тренировка разнообразия образной и вербальной сфер приведет к развитию процессов творческого мышления. Проведенное нами исследование подтвердило нашу гипотезу. Важность развития гибкости мышления, как одной из составляющих креативности, подчеркивали многие исследователи (В.Н. Дружинин, Дж. Гилфорд). В процессе тренинга у наших испытуемых выросла гибкость образного мышления на 2–3 единицы, а вербального — на 1 единицу.

Наш тренинг позволяет развить многие аспекты мышления, не получающие достаточного развития в процессе школьного обучения. Однако, как показало наше исследование, остались процессы, не захваченные тренировкой: показатели творческой продуктивности и оригинальности, определяемые по тесту Дж. Гилфорда (количество применений предмета, например консервной банки). Этот показатель практически не изменился в течение полугодия. Он незначительно возрос как в экспериментальной, так и контрольной группах. Поскольку динамика опыта и контроля практически не отличается, мы предполагаем, что на развитие этого аспекта мышления наш тренинг влияния не оказал. При этом обычное школьное образование также не способствует развитию творческой продуктивности и оригинальности дивергентного мышления. Значит, школьным психологам необходимо включать в практику специальные развивающие упражнения, иначе этот важнейший аспект творческого мышления так и останется неразвитым. Наш же собственный тренинг требует также доработки и включения в него упражнений, направленных на развитие творческой продуктивности.

Исходя из теоретических и эмпирических данных, можно сделать вывод, что в школьном возрасте развиваются только те аспекты мышления, которые кто-либо систематически и целенаправленно развивает. Обычная школьная программа развивает только некоторые аспекты мышления (связанные со школьными дисциплинами: математикой, литературой). Для развития других аспектов мышления (гибкость, оригинальность, творческая продуктивность) необходимо проведение дополнительных специальных занятий.

К ПРОБЛЕМЕ СООТНОШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И СМЫСЛОВОЙ СИСТЕМ РЕГУЛЯЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

С.А. Богомаз (Томск)

В стремлении понять основные психологические причины того, как человек может организовывать и режиссировать свою жизнь, была осуществлена попытка проанализировать основные

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект №05-06-06014а).

индивидуальные особенности групп индивидов, отличающихся сочетаниями интеллектуальных способностей и степенью насыщенности жизни смыслами. Четыре таких группы были образованы из студентов младших курсов психологического факультета по критерию результативности выполнения ими интеллектуального Краткого отборочного теста и по критерию суммарного показателя выполненной ими методики Смысложизненных ориентаций (Леонтьев, 1992):

1. В первую группу вошли студенты, характеризующиеся высокими интеллектуальными способностями (ИС, с результативностью более 27 баллов) и высокой степенью осмысленности жизни (СОЖ, суммарный показатель методики более 120 баллов, $n=13$).
2. Представители второй группы отличались высокими ИС и низкой СОЖ (суммарный показатель методики менее 99 баллов, $n=8$).
3. Представителям третьей группы было свойственно сочетание низких ИС (с результативностью менее 21 балла) и низкой СОЖ ($n=15$).
4. Четвертую группу образовали студенты с сочетанием низких ИС и высокой СОЖ ($n=13$).

Следует уточнить, что между ИС и СОЖ отсутствовала какая-либо значимая корреляционная связь ($r=0,002$; $p=0,976$; $n=183$). В ходе статистического анализа различий между этими группами обследуемых лиц использовались результаты их тестирования с помощью темпераментного опросника Формально-динамических свойств индивидуальности В.М. Русалова, 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла и методики изучения копинг-механизмов Э. Хайма.

На темпераментном уровне статистически значимые различия ($p<0,05$, дисперсионный анализ ANOVA/MANOVA) выявились по целому ряду показателей, часть из которых имеет смысл обсудить особо. Так, минимальными средними значениями по индексам общей, коммуникативной и интеллектуальной активности, как и следовало ожидать, отличалась 3-я группа обследованных. Кроме того, она демонстрировала минимальные значения индекса пластичности поведения. В противоположность этому, максимальные средние значения по этим индексам (кроме индекса коммуникативной активности) были свойственны 4-й группе. Максимальным средним значением индекса коммуникативной активности отличалась 1-я группа. Минимальное значение индекса психо-

моторной активности демонстрировали представители 2-й группы. Последнее вполне объяснимо с традиционной точки зрения: высоко интеллектуальные индивиды не склонны проявлять двигательную активность, им в большей степени свойственен созерцательный стиль жизни.

Различались изучаемые группы и по суммарному индексу общей адаптивности. Причем минимальной адаптивностью, судя по средним значениям этого индекса, характеризовались обследуемые из 2-й и 3-й групп (190 и 191 балл, соответственно), а максимальной — представители 4-й группы (248 баллов, $p=0,000$).

Ответить на вопрос о том, почему наибольшая адаптивность свойственна не тем обследуемым, которые отличались сочетанием высоких показателей ИС и СОЖ, а тем из них, у которых наблюдается сочетание низких ИС и высокой СОЖ, очевидно, возможно только на основе представлений о взаимодействии психологически своеобразных индивидов с конкретными социальными и культуральными условиями и требованиями. По-видимому, в современном российском обществе эти условия таковы, что интеллектуальный потенциал молодого человека практически не определяет его адаптивные ресурсы. Более того, именно сочетание низких ИС с высокой СОЖ может обуславливать успешность его социально-психологической адаптации. Тем самым становится очевидным, что придание смысла жизненным событиям оказывается более значимой детерминантой социального приспособления молодых людей, чем уровень их интеллектуальных способностей.

На уровне личностных черт представители изучаемых групп отличались следующими особенностями. Максимальные средние значения по факторам G (недобросовестность-совестливость), H (робость-смелость), Q3 (низкий-высокий самоконтроль поведения) и минимальные значения по фактору M (практичность-мечтательность) показали участники 4-й группы. Это означает, что для них характерны смелость и отзывчивость, совестливость и стремление к утверждению общечеловеческих ценностей, иногда в ущерб личным, а также высокий самоконтроль поведения. Кроме того, им свойственно здравомыслие и практичность.

Минимальными средними значениями по фактору H отличались представители 3-й группы, а по фактору G и фактору Q3, сочетающимися с максимальными значениями по фактору M — участники 2-й группы. Как следствие, в этой группе обозначается очень важная специфика: у ее представителей высокие ИС и низкая СОЖ комбинируются с такими личностными особенностями, как

низкий уровень стремления к утверждению общечеловеческих ценностей, низкий самоконтроль поведения, ориентация только на собственные желания и мечтательность (недостаток заботы о практических вещах свидетельствует о высокой напряженности внутренней жизни). По-видимому, склонность к эгоизму и невыраженность стремления к общечеловеческим ценностям и могут лежать в основе низкой адаптивности индивидов, вошедших в состав 2-й группы.

В ходе статистического анализа обозначились и межгрупповые различия в основных стратегиях преодоления жизненных трудностей (копинг-стратегии по Э. Хайму; количество выборов, сделанных респондентами на каждом из уровней преодоления, принималось за 100%). Так, на когнитивном уровне представители 1-й группы в основном с равной вероятностью выбирали две стратегии преодоления возникающих проблем — адаптивную стратегию «Самообладание» (31% выборов с формулировкой «Я не теряю самообладания и контроля над собой в тяжелые минуты и стараюсь никому не показывать своего состояния») и стратегию «Придание смысла», которая считается полуадаптивной (31% выборов с формулировкой «Я придаю своим трудностям особый смысл, преодолевая их, я совершенствуюсь сам»). На поведенческом уровне в этой группе чаще выбиралась полуадаптивная стратегия «Переключения на мечту» (38,5% выборов с формулировкой «Чтобы пережить трудности, я берусь за осуществление давней мечты — еду путешествовать, поступаю на курсы иностранного языка и т.п.»).

Представители 2-й группы на когнитивном уровне предпочитали адаптивные копинг-стратегии «Самообладание» (36% выборов) и «Проблемный анализ» (36% выборов с формулировкой «Стараюсь проанализировать, все взвесить и объяснить себе, что же случилось»). На поведенческом уровне во 2-й группе более часто выбирали полуадаптивную стратегию «Компенсация» (27% выборов с формулировкой «Стараюсь отвлечься и расслабиться»). Почему же именно у этой группы обследуемых, несмотря на предпочтения в выборе адаптивных и полуадаптивной стратегий, адаптивный потенциал оказывается самым низким? Вероятно, ответ на этот вопрос связан с тем, что у них, вследствие подмены реальных действий по преодолению возникших трудностей на анализ случившегося и переключения на реализацию мечты, проблемная ситуация способна лишь усугубляться, а может быть, даже и способствовать формированию «выученной беспомощности».

Для участников 3-й группы был характерен выбор адаптивных копинг-стратегий «Проблемный анализ на когнитивном уровне (25%) и «Сотрудничество» на поведенческом уровне (30% выборов с формулировкой «Я использую сотрудничество со значимыми для меня людьми для преодоления трудностей»).

Представители 4-й группы исключительно предпочитали выбирать на когнитивном уровне полуадаптивную стратегию «Придание смысла» (67% выборов). На поведенческом уровне они равновероятно выбирали различные стратегии преодоления.

Подводя итог этому этапу анализа межгрупповых различий, можно отметить, что индивиды, для которых характерна высокая СОЖ, и в проблемных ситуациях стремятся найти смысл для себя и могут использовать возникшие проблемы в качестве стимула для самосовершенствования. Однако напомним, что стратегия придания смысла трудностям расценивается как полуадаптивная. Судя по полученным данным, она не является основной для лиц, отличающихся низкой СОЖ. Им более свойственна стратегия «Проблемного анализа». Индивиды с высокими ИС предпочитают стратегию «Самообладания». На поведенческом уровне реагирования для них более характерными оказываются индивидуально-ориентированные стратегии преодоления «Переключение на мечту» и «Компенсация». В отличие от этого лица с низкими ИС в большей степени ориентируются на других людей, что проявляется в их предпочтении стратегии «Сотрудничество». Очевидно, что в реалиях современного социума именно эта ориентация благоприятствует человеку в разрешении проблем и его социальной адаптации. Те же обследуемые, которые сочетали низкие ИС и высокую СОЖ, на поведенческом уровне преодоления трудностей были способны использовать различные стратегии. Это согласуется с моей точки зрения, с их индивидуальной особенностью, которая была обнаружена в ходе анализа результатов тестирования с применением опросника ОФДСИ В.М. Русалова, — с высокой пластичностью поведения.

Таким образом, вся совокупность полученных данных свидетельствует о том, что каждая группа обследуемых лиц, образованная по критериям ИС и СОЖ, отличается своеобразием вследствие специфического сочетания темпераментных, личностных и поведенческих особенностей. Оно, вероятно, постепенно складывается в ходе онтогенеза, и его природу можно понять на основе теории саморегулирующейся и самоорганизующейся функциональной системы, организующей активность взаимодействующих

элементов (П.К. Анохин). Представляется, что индивидуальные особенности человека (например, специфика морфофункциональной организации мозговых процессов, психодинамические и содержательные свойства, задатки и способности) следует рассматривать как набор средств реализации собственных устремлений и достижения намеченных целей. Этот набор, несомненно, характеризуется индивидуальностью: предпочтение одних из имеющихся средств и игнорирование других детерминирует стилистические особенности моторной, интеллектуальной и коммуникативной активности человека (В.М. Русалов), направленной на достижение значимых конкретных результатов (П.К. Анохин). В ходе этой активности, разворачивающейся на фоне его взаимодействия с окружающей реальностью, компоненты функциональной системы могут в той или иной степени подвергаться трансформации, а сама система может самоорганизовываться и развиваться. Два элемента, входящие в состав блока средств, — интеллектуальная система организации ментального опыта человека (М.А. Холодная) и его смысловая система регуляции поведения (Д.А. Леонтьев), являясь, по моему мнению, самостоятельными и одноуровневыми, способны своеобразно комбинироваться. Типичные их комбинации, по-видимому, и становятся важными детерминантами текущей жизнедеятельности в данных конкретных социально-культуральных условиях. В свете этого видится особая миссия психологии, которая, по моему мнению, заключена в обеспечении психологическими средствами интеграции у человека его интеллектуальной и смысловой систем регуляции. Очевидно, что именно эта интеграция может являться важным условием развития мудрости человека.

ИСТОЧНИКИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПРИ ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ

Д.А. Бойко (Москва)

Исследования индивидуальных различий, проведенные на детях, представляют особый интерес, так как не являются многочисленными, и имеющиеся данные противоречивы в силу влияний различных средовых факторов. В большинстве это лонгитюдные близнецовые исследования (Егорова, 1993). Однако особый интерес представляют работы, предлагающие сравнение структуры и динамики развития интеллекта в случаях нормы и патоло-

гии (А. Анастаси). Имеющиеся в литературе данные позволяют предполагать увеличение с возрастом роли генотипа и специфической среды и уменьшение роли общей среды в индивидуальных различиях интеллектуальных характеристик. Вместе с тем, многие вопросы, касающиеся возрастной динамики генотип-средовых соотношений, остаются открытыми. Во-первых, для детского возраста не определены величины показателей наследуемости и показателей средовых компонентов дисперсии интеллекта. Во-вторых, изменение природы вариативности интеллекта не соотносится в этих работах с изменением структуры когнитивной сферы, происходящим в процессе развития. В-третьих, не учитываются качественные изменения в условиях развития детей, т. е. в тех средовых характеристиках, которые в обобщенном виде представлены средовыми компонентами в фенотипической дисперсии показателей интеллекта (Егорова, 1993).

Настоящее исследование направлено на изучение генотип-средовых взаимодействий в развитии интеллекта при аутистическом типе развития. Существует большое количество исследований, посвященных проблеме детского аутизма, при котором наиболее выражены нарушения эмоциональной сферы, а расстройства интеллекта вторичны (Башина и др., 2003). Учитывая различия выборки по эмоциональной компоненте, в исследовании сравниваются два типа аутизма: синдром Аспергера и синдром Каннера.

В клинической картине детского аутизма типа синдрома Каннера можно выделить наиболее характерные симптомы, постоянно присутствующие, хотя не все из них нозологически специфичны. Синдром Каннера, рассматриваемый в группе детского аутизма, имеет начало от рождения до 36 мес. жизни ребенка. Его определяют аутистическая отгороженность от реального мира с неспособностью формирования общения, симптомы асинхронного дизонтогенеза с неравномерным созреванием психической, речевой, моторной, эмоциональной сфер жизнедеятельности. Характерны недостаточные различия одушевленных и неодушевленных объектов. Рецептивная, а также экспрессивная речь развивается слабо. Синдром Каннера приобретает наиболее завершенную форму к 3–5 годам жизни ребенка. В эти годы формируются явные расстройства речи, тонкой моторики, игровой деятельности. Сохраняются специфические для синдрома Каннера неравномерность и хаотичность в основных функциональных системах. Отмечаются отчетливое интеллектуальное снижение,

вычурность, манерность, аутистичность в поведении. Расстройство типа синдрома Каннера описано под разными названиями: «инфантильный аутизм» (Kanner, 1943; Rutter, 1981), «аутистическое расстройство», «инфантильный психоз» (Mahler, 1952), «ранняя детская шизофрения» (Bender, 1947, 1958).

Клиническая картина синдрома Аспергера может быть отнесена к конституциональной патологии характера аутистического типа эволютивному аутистическому дизонтогенезу (Вроно, Башина, 1987; Башина и др., 2003). Наиболее характерным свойством ребенка, больного аутизмом типа Аспергера, является его малая направленность вовне. Глубокий аутизм и малая контактность с окружающей средой проявляются у такого ребенка с первых дней жизни. Недостаточная направленность на окружающее сочетается с задержкой становления речи, ее коммуникативных свойств. Первые слова обычно формируются без отставания к 12–18 мес. Но они, как правило, не направлены к обращающемуся к ребенку лицу и используются лишь в периоды резкой аффективной напряженности. Наблюдается правильная и эгоцентрическая речь. Невербальная коммуникация этим детям практически недоступна, мимические, жестикulatoryные реакции резко обеднены.

Актуальная проблема исследования заключается в том, как происходит развитие интеллекта у детей в зависимости от специфики психоэмоциональной сферы и внутрисемейной среды.

Данные литературы позволяют спрогнозировать результаты относительно части выборки с нормальным развитием.

Больше половины фенотипической дисперсии вербального интеллекта определяется средовыми влияниями, а вклад показателя наследуемости равен практически нулю.

Для показателя невербального интеллекта при переходе от дошкольного к школьному возрасту вклад генотипа увеличивается более чем в 2 раза.

Для общего интеллекта изменение компонентов фенотипической дисперсии выглядит следующим образом: с возрастом последовательно увеличивается показатель наследуемости и уменьшается показатель влияния среды (Егорова, 1994).

В случае аутистического типа развития предполагается, что для невербального и общего интеллекта картина существенно не изменится, а низкие показатели по шкале вербального интеллекта частично обусловлены невосприимчивостью к средовым влияниям.

КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И СМЫСЛОВАЯ НАСЫЩЕННОСТЬ ЕГО ЖИЗНИ КАК УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ МАКИАВЕЛЛИЗМА¹

В.Ю. Гладких, С.А. Богомаз (Томск)

За всю историю существования психологии как науки было предложено множество различных схем-структур личности. Они хотя и были разработаны в различных, зачастую противоречащих друг другу научных парадигмах, тем не менее, все они так или иначе были направлены на выявление внутренних факторов, детерминирующих поведение человека. На сегодняшний день в психологии к наиболее значимым из их числа относят две группы факторов — когнитивные и смысловые. Учитывая тенденции современного социально-экономического развития России, представляется важным изучить взаимосвязь этих факторов с такой личностной чертой, как склонность к коммуникативному манипулированию. Традиционно в мировой психологической науке коммуникативную манипуляцию связывают с понятием макиавеллизма и определяют как склонность, намерение и желание манипулировать другими людьми в межличностных отношениях, скрывая при этом свои подлинные намерения. В отечественной психологии макиавеллизм определяют как стратегию социального поведения, предполагающую манипуляцию едва уловимыми или физически неагрессивными средствами, направленными на изменение поведения других людей, без учета их интересов.

Интерес к проблеме макиавеллизма обусловлен тем, что манипулятивная стратегия поведения ввиду целого ряда экономических и политических причин, порождаемых условиями современной России, становится наиболее предпочтительной для многих людей в силу кажущейся легкости достижения личных целей. В то же время анализ психологической литературы свидетельствует, что такое предпочтение может оборачиваться рядом личностных проблем как для лиц, вовлеченных в манипулятивную коммуникацию, так и для самого манипулятора.

Принято считать, что каждый человек способен к манипулятивному поведению, но некоторые люди к нему более склонны

¹ Работа выполнена при поддержке гранта ведомственных программ «Развитие научного потенциала высшей школы» № 34088.

и способны, чем другие. Это объясняют специфическими личностными чертами и другими психологическими особенностями макиавеллистов. При анализе этих особенностей можно четко проследить их взаимосвязь с интеллектуальным функционированием личности. Однако предпринятые ранее попытки экспериментально подтвердить данную взаимосвязь не увенчались успехом.

Как известно, интеллект является одной из самых сложных проблем в современной психологии и, хотя исследуется достаточно давно, психологи до сих пор не пришли к единому мнению относительно его природы. Наиболее перспективный подход к его изучению, с нашей точки зрения, разрабатывается в работах М.А. Холодной. Она определяет интеллект как способ организации ментального опыта, обусловленный особенностями состава и строения познавательных психических структур и определяющий своеобразие форм репрезентации проблемной ситуации в индивидуальном сознании (Холодная, 1997). Очевидно, что специфика этого способа может обуславливать успешность или неуспешность решения некоторого класса познавательных и жизненных проблем.

Кроме того, успешность разрешения человеком возникающих проблем может зависеть от стилевых особенностей его познавательной активности, которые в психологии оформились в конструктор когнитивных стилей. Их относят к числу базовых характеристик человеческой индивидуальности, тесно связанных с отдельными свойствами личности. Наиболее изученным в современной психологии является стиль полезависимость-полнезависимость, полярные параметры которого обуславливают эффективность переструктурирования человеком информационного поля и, тем самым, детерминируют его успешность в различных видах деятельности.

В последние годы в психологии накапливается все больше эмпирических фактов, свидетельствующих о том, что жизнедеятельность человека существенным образом зависит от степени развития его смысловой сферы. Смысловой уровень регуляции поведением рассматривается в современной психологической науке как один из важнейших в структуре личности (Леонтьев, 2002). С целью изучения личности макиавеллиста нам представлялось важным выявить особенности его смысловой сферы во взаимосвязи с его параметрами когнитивной активности и оценить их возможное влияние на развитие склонности к манипулированию другими.

Нами был проведен анализ результатов психологического исследования студентов младших курсов факультета психологии в количестве 80 человек. Были использованы интеллектуальный «Краткий отборочный тест» (КОТ); тест «Скрытые фигуры» Л.Л. Терстоуна, выявляющий выраженность когнитивного стиля полезависимость-полнезависимость; методика «Смыслоразнозначных ориентаций» (СЖО, Д.А. Леонтьев); методика «Направленность личности в общении» (НЛО, С.Л. Братченко), позволяющая оценить манипулятивную стратегию коммуникации; МАК-шкала (В.В. Знаков) для выявления склонности к макиавеллизму.

В результате корреляционного анализа полученных данных были обнаружены следующие значимые корреляции. Впервые выявлена хоть и слабая, но достоверная положительная связь склонности обследуемых к манипуляции с показателем их интеллектуальных способностей ($r = 0,23$; $p = 0,037$). Кроме того, впервые была получена сильная положительная корреляция как между показателем МАК-шкалы, так и между величиной манипулятивной стратегии поведения с параметром полнезависимости ($r = 0,38$; $p = 0,009$ и $r = 0,37$; $p = 0,01$, соответственно). При этом не было выявлено взаимосвязи между манипулятивной стратегией поведения и общим уровнем интеллектуальных способностей, но прослеживалась четкая положительная корреляция с таким параметром когнитивной сферы, как гибкость мыслительных процессов ($r = 0,33$; $p = 0,016$). Также была установлена отрицательная корреляция между склонностью к макиавеллизму и такими шкалами теста смыслоразнозначных ориентаций, как общая насыщенность жизни смыслами ($r = 0,32$; $p = 0,017$), «процесс» ($r = 0,27$; $p = 0,02$) и «локус-жизнь» ($r = 0,23$; $p = 0,03$). В то же время коммуникативная манипуляция как стратегия поведения имела отрицательную взаимосвязь с такими шкалами теста СЖО, как «результат» ($r = 0,23$; $p = 0,03$) и «локус-жизнь» ($r = 0,20$; $p = 0,033$). При этом выявлена устойчивая положительная корреляция между склонностью к макиавеллизму и манипулятивной стратегией поведения ($r = 0,39$; $p = 0,008$). Однако следует отметить, что склонность к макиавеллизму еще не означает умения применить данную стратегию поведения в ситуации реального общения с другими людьми. Обнаруженная высокая корреляция лишь позволяет говорить о том, что в большинстве случаев люди, склонные (желающие, имеющие намерение) манипулировать другими людьми в своих целях, действительно делают это. Склонность к манипулированию другими, скорее всего, выступает в качестве стартовой площадки для развития манипулятивных форм поведения.

ОБРАЗ СЕБЯ И СПОСОБНОСТЬ ЕГО ЗАЩИЩАТЬ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Г.В. Гуменюк (Киев, Украина)

Итак, сопоставляя полученные результаты можно, очевидно, говорить о том, что в развитии склонности человека к манипулированию и в использовании им манипулятивной стратегии в общении большую роль могут играть особенности его когнитивной сферы, а именно развитые интеллектуальные способности и/или преобладание полнезависимости. Кроме того, в качестве важных факторов, способствующих развитию склонности (намерения и желания) манипулировать другими людьми, можно рассматривать так называемую «общую бессмысленность жизни», сочетающуюся с неудовлетворенностью сегодняшним днем и склонностью верить, что в жизни ничего нельзя изменить. То есть, по-видимому, можно говорить о том, что развитию склонности (намерения, желания) манипулировать другими людьми способствуют независимость суждений и взглядов, критичность, умение видеть плюсы и минусы ситуации, индивидуализм. При этом отсутствие смыслов в жизни и неудовлетворенность текущим моментом приводят, возможно, к развитию скептицизма и циничного отношения как к жизни, так и к людям. Такая тенденция способствует тому, что для макиавеллиста человек теряет свою самооценку как личность и становится лишь одним из объектов окружающей действительности, которым можно и даже нужно манипулировать для достижения своих целей.

Можно высказать предположение о том, что стремление манипулировать другими людьми в межличностных отношениях может быть детерминировано, с одной стороны, факторами, в значительной степени обусловленными наследственностью (интеллектуальные способности, гибкость мыслительных процессов и полнезависимость). С другой стороны, на развитие стремления человека к манипулированию другими могут влиять факторы, которые в большей степени зависят от социальной среды (личностная пассивность и отсутствие чувства самореализации). Сочетание этих разных по своей природе факторов, по нашему мнению, является одним из важных условий, способствующих выбору человеком именно манипулятивной стратегии в качестве основной. Другими словами можно сказать, что когнитивные способности являются условием необходимым, но недостаточным как для развития склонности к коммуникативной манипуляции, так и для предпочтения данной стратегии поведения. Такое развитие, как мы предполагаем, способно легко иницироваться у человека на фоне низкой степени насыщенности его жизни смыслами.

Среди многообразной проблематики детской психологии, вопрос осознания ребенком самого себя является одним из значимых, поскольку приближает к проблеме онтогенеза самосознания, сохранения его целостности, внутренней согласованности и гармоничной стабильности. Это позволяет утверждать, что вопрос изучения ребенком себя, своего внутреннего мира является актуальной задачей психологической науки на современном этапе ее развития.

Известно, что в дошкольном возрасте ребенок начинает открывать для себя свое индивидуальное существование, отделяя себя от других людей. Возникновение личностного психологического пространства постепенно формирует у него самосознание как объемное, обобщенное представление о себе — образ собственного «Я», который позволяет ребенку чувствовать себя субъектом собственных физических и психических состояний, переживать свою целостность и тождественность как с самим собой, так и во времени.

В образе «Я» ребенка собраны воедино все краски его жизни — все, что его радует, что является наиболее значимым для него самого, отражающим смысл собственного отношения к себе, другим людям и предметному миру. В связи с этим главной особенностью образа «Я» есть все то, с чем ребенок активно взаимодействует и что способствует осознанию им собственной ценности, которая формируется в деятельности и общении.

Так, образ себя является производным от реальной активности ребенка. Постепенно с развитием этой активности ситуативные «Я»-ощущения переживаются и обобщаются им как эмоциональная и когнитивная информация про сущность своего «Я», которую дошкольник выделил из собственного опыта. В результате возникает обобщенный образ собственного «Я» как своеобразного сплава множественных единичных образов, полученных ребенком в ходе самовосприятия, самонаблюдения, а со временем и элементов самоанализа. Этот обобщенный образ себя выражается в соответственном понимании себя и выражении в «новой» активности – поведенческой, которая отражает особенности отношения к себе дошкольника и детерминирует формирование соответственного типа поведения в социальном пространстве.

Входя в мир социальных отношений, ребенок сталкивается с необходимостью регуляции своей активности (соподчинения нормам и правилам, которые приняты в данном обществе).

Но порой дошкольник оказывается в ситуациях, когда его потребности не совпадают с условиями их удовлетворения. Тогда поведение регулируется с помощью механизмов психологической защиты.

Как известно, под психологической защитой принято понимать адаптативный механизм психической саморегуляции, который способствует снижению эмоционального напряжения, тревоги, дискомфорта и обеспечивает отсутствие противоречий между структурными компонентами «Я»-образа за счет малоосознанной искаженной оценки объективной реальности (Бурлачук, 1998). Действие психологической защиты проявляется в активности субъекта преодолеть противоречия между «Я» и не «Я», сохранить привычное мнение о себе, позитивное самовосприятие, чувство собственного достоинства — все то, что усиливает, компенсирует и дополняет ценностные характеристики содержания образа себя.

Проявляя с возрастом все большую социальную активность, которая накладывает определенные ограничения на «Я»-пространство, ребенок дошкольного возраста сталкивается с необходимостью эффективного развития *способности* его адекватно защищать и расширять, что способствует развитию чувства собственного достоинства малыша — мощного стимула саморазвития и самосовершенствования (Авдеева, 1986).

Согласно взглядам Г.С. Костюка (1989), способности — проявление единой, целостной сущностной активности человека. Отсюда прослеживается тесная связь между, с одной стороны, особенностями становления внутреннего мира личности, с помощью которого она выражает свое «Я», вырабатывает свой стиль поведения, использует защитные механизмы, а с другой — способностью как готовностью и умением успешно, продуктивно действовать, выражая себя.

В связи с этим основной задачей настоящей работы было сравнительное изучение образа себя и характера выражения способности его защищать у детей старшего дошкольного возраста. Предполагалось, что от общего уровня развития «Я»-образа зависит характер его защищенности.

Основными критериями оценки развития «Я»-образа детей 5–6 лет были определены:

- 1) Целостность или степень интеграции проявлений «Я»-образа. Ее показателями выступили: познавательная сложность самоописаний; степень осознанности ребенком своих сильных и слабых сторон; структурированность знаний о себе, которая отображает степень стабильности или текучести, избирательности отражений своего «Я».
- 2) Самодостаточность, которая фиксирует в сознании ребенка эмоционально-ценностные отношения между разными видами «Я». Основные показатели самодостаточности: характер самооценочных суждений (самооценка) дошкольника; уровень его достижений; внутренняя готовность «защиты» собственного «Я».

Полученные результаты позволили констатировать следующее. В зависимости от степени выраженности каждого из критериев выделяются три уровня развития «Я»-образа старшего дошкольника.

Первый уровень (11,1%) характеризуется четко структурированными, осознанными и реалистическими представлениями о себе. Самовосприятие носит позитивный характер. Данной группе детей присущ оценочный аспект «Я»-сферы с тенденцией к объективности и адекватным уровнем достижения. Наблюдается «защитная толерантность»: дошкольник заботится о защите и сохранении «личностного пространства» социально адекватными способами.

Второй уровень (86,1%) характеризуется определенными деформациями, а именно: недостаточная ориентация и стабильность в представлениях о себе; осознание себя — среднее, что отражает неадекватность образа «Я» (у детей как бы отсутствует нацеленность на собственную личность). Четкая структурность отсутствует: детям свойственны невыразительные, часто меняющиеся представления о своих позитивных и негативных качествах. Оценочный аспект «Я»-образа присутствует ситуативно, дошкольникам этой группы свойственно переоценивание себя, своих возможностей и достижений, при этом степень их дифференцированности и реалистичности выполняют функции адаптации и психологической защиты. Собственное «Я»-пространство отстаивают ситуативно, не выразительно; присутствует мотивация на избежание неудач; уход от конфликта превалирует над стремлениями достигнуть взаимопонимания.

Третий уровень (2,8%) представлен группой детей, которые не сформировались как субъекты самосознания. Их отличает

наибольшая простота, недифференцированная содержательная основа «Я»-образа: отсутствие четких представлений о себе и своих возможностях, размытая структура «Я». Оценочный аспект имеет тенденцию к необъективности. Детям этой группы свойственна неспособность адекватно отстаивать свою социальную позицию, «личностное пространство» и противостоять безосновательной критике. Коммуникативная деятельность свернута; во взаимодействии с ровесниками занимают или отстраненную позицию наблюдателя, или неаргументированное, неоправданное отстаивание своей позиции.

Выявленные уровни развития «Я»-образа указывают на тесную связь между его становлением и характером позиции защиты, которая обеспечивает сохранение внутренней согласованности «Я»-сферы ребенка, интеграции поведения: «от слабости и уязвимости — к силе».

Кроме этого, анализ результатов исследования позволил выделить некоторые виды психологических защит, которые использовались дошкольниками чаще всего, а именно:

- *агрессия* — наблюдалась у некоторых замкнутых и малоконтактных детей, а также у конфликтных дошкольников, которые постоянно боролись за лидерство в группе ровесников, обнаруживая в ходе исследования сильную потребность помогать другим, защищать их и при этом вызывать восторг к себе;
- *изоляция* — анализ проявлений этого вида защиты позволил выделить группу детей, которые в условиях неблагоприятной обстановки в семье подсознательно хотели защитить себя от травмирующих факторов и уберечь позитивное эмоциональное самовосприятие;
- *идентификация* — в виде смены половой принадлежности, которая подсознательно воспринимается детьми как иллюзия достижения желательного стиля поведения;
- *конверсия* — создает желаемое представление о себе (образ-маска) для представления ребенка в наилучшем свете. Свои негативные поступки в этих случаях дети старались оправдать не зависящими от них обстоятельствами, которые тем самым снимают с них вину.

Таким образом, развитие способности адекватно защищать свой «Я»-образ является, с одной стороны, необходимым фактором сохранения гармонии внутреннего мира растущей личности, а с другой, может оказывать и дезадаптивное влияние, по-

скольку «перекручивает» восприятие объективной действительности. Поэтому в процессе развития данных способностей у детей дошкольного возраста необходимо параллельно развивать адекватную самооценку, реалистические представления о собственных силах и достижениях, а также поддерживать стремление к проявлению творческой активности.

АВТОНОМНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ У ПОДРОСТКОВ СПОСОБНОСТИ К САМОРЕГУЛЯЦИИ

Т.С. Гурлева (Киев, Украина)

Ответственность как качество характеризует, прежде всего, социальную типичность личности, пишет К. Муздыбаев (1983). От многообразия социальных отношений, в которые человек вступает, зависит количество инстанций, которым подотчетен индивид. Наличие инстанции, перед которой человек может держать ответ за свое поведение, является существенным регулятором течения общественной жизни. Однако центральной тенденцией эволюции ответственности является возникновение дополнительного «внутреннего механизма контроля».

Значит, личность в своем развитии должна пройти путь от простого исполнителя к активному субъекту, следствием чего является перенос инстанции, перед которой он держит отчет, с внешнего уровня на внутренний. Ранее такой инстанцией было общество, разные социальные институты. Теперь же, становясь активным субъектом деятельности, человек отвечает за свои действия прежде всего перед самим собой.

Для регуляции собственного поведения существенное значение имеет чувство совести, которое чаще всего рассматривается учеными как способность личности контролировать свое поведение в соответствии с социальными нормами, внешним долгом. Тем не менее, есть совесть более высокого порядка. Это не что иное, по И. Канту, как соотношение поступков «закону, который живет в нас», закону, которым, по мнению А.Н. Радищева, нельзя пренебречь даже при условии, если бы «любая власть на земле принуждала тебя к неправде, нарушению долга совести».

Долг перед собой, перед своей душой как ответственность перед собственной совестью за поиск и реализацию смыслов своей жизни – это и есть внутренняя ответственность, замечает В. Франкл. Заслуживает внимания деление совести на «авторитарную» и «гуманистическую» Е. Фромма. Убедительной представляется мысль о том, что социально приемлемое поведение предполагает наличие «чистой» совести, но разного происхождения: или созданной внешним авторитетом, или же формируемой изнутри, собственным представлением человека о добре и зле, справедливости-несправедливости, правде-неправде. Такое видение совести позволяет снять разногласия в понимании внешне похожих, но внутренне противоречивых поступков людей. По нашему мнению, «авторитарная» и «гуманистическая» совесть лежит в основе внешней (социальной) и внутренней (индивидуальной, субъектной) ответственности.

Очевидно, что социальная ответственность характеризуется подчиненностью какому-либо авторитету (особе, группе и т.д.), а значит послушностью, исполнительностью, зависимостью, силой «сверх-Я». Внутренняя ответственность характеризуется способностью человека прислушиваться к «голосу собственной совести» и свойственна людям независимым, самостоятельным, гибким относительно выбора стратегии поведения, исходя из собственных убеждений.

Ответственность, которой обладают люди, способные проявлять и утверждать свою автономность, совершать саморегуляцию и самодетерминацию, в основе которых лежит гуманистическая совесть, мы называем автономной ответственностью.

Своим ответственным отношением к жизни, вспомним слова С.Л. Рубинштейна, субъект придает ей «движение по восходящей», своим преодолением и борением отстаивает ее высший смысл, не давая растворить себя в потоке ситуаций, мелких чувств, сиюминутных желаний. Такая приподнятость над жизнью, способность самоопределиваться относительно ее целостного протекания есть способность субъекта к самоопределению. И, добавим, именно автономная личность способна не потеряться во внешних нормах, требованиях, предписаниях и авторитетах, а найти свой, уникальный способ саморегуляции и реализации своих творческих способностей.

Подростковый возраст является наиболее пригодным для накопления опыта принятия на себя ответственности за свои поступки (Г.С. Костюк, И.С. Кон, А.А. Реан и др.). Суть подросткового пе-

риода состоит в конфликте между стремлением к автономии и недостаточным развитием автономной регуляции поведения, самодетерминации (Д.А. Леонтьев, А.Р. Калитеевская и др.).

Становление самодетерминированной личности в значительной мере зависит от условий педагогического воспитания. Но, к сожалению, по данным нашего исследования, учителей в школе беспокоит в первую очередь внешняя, или социальная безответственность. Ожидаемая ответственность также оценивается учителями по внешним критериям и не рассматривается как внутреннее качество личности.

Принято считать, что ответственность проявляется и опосредуется деятельностью общественных институтов, в рамках которых она действует. Между тем существует довольно распространенная точка зрения, согласно которой общественные, коллективные отношения не могут дать личности ничего, кроме зависимости и «похожести на всех остальных» (Н. Бердяев).

Говоря о личности в подростковом возрасте, нельзя не принимать во внимание естественную потребность подростка в общении со сверстниками, в «группировании», стремлении быть похожим на других, стать «своим среди своих», когда ему еще только предстоит обрести тот опыт жизни, личные убеждения, которые дадут ему возможность сделать сознательный выбор в пользу «Сам» или «С группой».

Группирование подростков направлены на утверждение своей «самости». Именно в группе сверстников возможно развитие и проявление личной ответственности в этом возрасте. Ведь автономная личность, согласно Шоттеру, способная сама определять направленность своего поведения и нести ответственность за свои действия, характеризуется способностью действовать произвольно и осмысленно, в том числе и с точки зрения других людей, но при этом не завися от них. В этом смысле можно говорить о соприкосновении личной и социальной действительности, а следовательно, личной (внутренней, индивидуальной, субъектной, автономной) и социальной (внешней, коллективной, групповой) ответственности в подростковом возрасте.

Следует заботиться не столько о характере внешнего влияния на подростка, сколько о создании условий для становления его внутренней ответственности и критичности по отношению к любым воздействиям извне. Ориентация школы на внешне приемлемое поведение «закрывала глаза» (что, к сожалению, наблюдается и в настоящее время) на варианты индивидуального проявления

моральных качеств, среди которых одним из важных является качество ответственности.

Заслуживает внимание то обстоятельство, что многие проступки современных подростков могут быть направлены против рутины, несправедливых требований в школе, против косности и консервативности мышления некоторых учителей или в целом против устарелого режима школы. Так, проведенный нами блиц-опрос трудных подростков киевских школ показал, что почти половина опрошенных не испытывали угрызений совести, своей вины за внешне порицаемое поведение со стороны учителей, так как относились к нему как к «желанию доказать, что они (т.е. учителя) неправы, что так уже нельзя относиться к современной молодежи», оценивали свое неповиновение как «прорыв», стремление самоутвердиться тогда, когда «никто не замечает у тебя ничего хорошего», как «борьбу за свое право самовыражения», «чтобы не кто-то распоряжался твоей жизнью, а ты сам был себе господином» и т.п.

Взгляд на трудного ученика как на личность, которая стремится и по-своему пытается быть «господином самому себе», вынуждает задуматься о критериях трудновоспитуемости, об особенностях развития и проявления у подростков качества социальной и индивидуальной ответственности. Так, по данным исследования А.Г. Шмелева (2002), наиболее тесно связанной с социальной ответственностью является добросовестность, которая, по мнению педагогов, не совместима с активностью, инициативностью. Значит, можно сказать, что ответственные ученики, по мнению учителей, это — покорные, пассивные, а безответственные, трудные, наоборот, — непокорные, активные, независимые.

Экстернальность как характеристика безответственности может стать, пишет в своей новой работе К. Муздыбаев, защитной реакцией человека, который ранее считался интерналом, на стойкие жизненные неуспехи, материальное неблагополучие, бедность. И, наоборот, интернальность наблюдается у людей, уверенных в себе и в завтрашнем дне, которые находятся на более высоком уровне материального благополучия, имеют более высокий социальный статус. В связи с этим, напрашивается вопрос, является ли такая интернальность показателем «гуманистической» (по Э.Фромму) ответственности, в основе которой лежит «внутренняя» «чистая» совесть? Можно предположить, что в нынешних социально-экономических условиях при устаревшей системе воспитания в школах может образоваться целый пласт учащихся с не-

истинной интернальностью, а «псевдоэкстерналы» (назовем так по сути ответственных подростков) будут причисляться к категории трудновоспитуемых, асоциальных элементов, правонарушителей, безответственных лиц, порицаемых обществом.

Разрешение подросткового кризиса состоит в формировании механизмов автономной регуляции поведения, а не в авторитарном навязывании молодежи догм и правил. Важно способствовать созданию подростками своего «внутреннего закона», осторожно предлагая им уже известные эталоны человечности, добра и справедливости, нормы высокоэтических взаимоотношений между людьми. В таком случае не найдется места некоему антагонизму между индивидуальным и социальным, внутренним и внешним. С такой основой любые декларированные нормы и правила не будут вызывать негативизм со стороны детей и подростков, а, вероятнее всего, — критическое их осмысление, просеивание через сито собственных представлений и убеждений.

Можно заключить, что единство автономной и социальной ответственности представляет собой гармонию двух законов, в основе которых лежат высшие человеческие ценности, когда какой-либо авторитет не игнорируется, но не выше авторитета собственной «чистой» совести, интуитивной способности человека отделять добро от зла, правильное от ложного. Автономная ответственность делает человека неуязвимым для какого-либо пагубного, разрушающего влияния, сохраняя тем самым его личностную целостность, обеспечивает неуклонное движение личности «по восходящей», утверждение себя творцом собственной жизни.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

Л.А. Дикая (Ростов-на-Дону)

Актуальность настоящего исследования обусловлена имеющим место уменьшением признаков детской одаренности или даже полным их исчезновением с возрастом. Школьник с признаками одаренности, поступив в вуз, вдруг или постепенно может утратить эти признаки. И если вопросы создания особой развивающей

среды для одаренных школьников, в рамках которой обучение осуществляется в соответствии с их индивидуальными и личностными особенностями, получают практическую реализацию в нашей стране, то организация развивающей среды для одаренных студентов пока находится на стадии обсуждения.

Между тем именно мотивационная сфера личности обуславливает выбор профессиональной деятельности, направление профессионального становления, успешность достижения профессиональных целей. Поэтому для наибольшего успеха в подготовке высококвалифицированных специалистов, для возможности реализации собственной одаренности в профессиональной деятельности большое значение имеет координация учебного процесса во взаимосвязи с мотивационной сферой студентов.

Вопросы учебной мотивации студентов широко изучаются в рамках психологии личности, педагогической и социальной психологии. В то же время взаимосвязь психофизиологических характеристик, мотивации и учебных достижений студентов изучена недостаточно.

Кроме того, в современной психологии существует противоречие между традиционной точкой зрения о том, что учащиеся с высокими интеллектуальными способностями отличаются более высокой социальной адаптацией, с одной стороны, и результатами практики обучения одаренных детей, с другой. Как показывают наблюдения, сочетание высоких способностей и выраженных трудностей во взаимоотношениях с окружающими, в поведении (повышенная агрессивность, эмоциональная нестабильность), в адаптации к сверстникам порой маскирует проявления их одаренности.

В связи с вышеизложенным на факультете психологии Ростовского государственного университета проведено эмпирическое исследование мотивационной сферы личности и ее психофизиологических характеристик, а также социально-психологической адаптации у студентов с признаками одаренности I, III и V курсов (обследовано 180 студентов в возрасте от 17 до 22 лет).

Все обследуемые студенты были разделены на две условные группы:

- с признаками одаренности – они отличались высоким уровнем интеллекта, высокими учебными достижениями («отличники»), были отмечены как призеры и активные участники научных конференций и конкурсов;
- обычные студенты — успевающие, не имеющие академических задолженностей.

В результате проведенного эмпирического исследования установлено, что отличительные особенности мотивационной сферы студентов с признаками одаренности проявляются:

- на первом курсе — в выраженном стремлении к достижению успехов, стремлении к приобретению знаний и стремлении овладеть профессией, причем эти мотивы взаимосвязаны со стремлением к соперничеству.
- на третьем курсе — в выраженном стремлении получить диплом;
- на пятом курсе – в выраженном стремлении к избеганию неудачи.

Таким образом, у студентов с признаками одаренности от первого к третьему курсу меняется учебная мотивация, а от первого к пятому курсу меняется мотивационная стратегия.

Исследование показало, что мотивационные характеристики этих студентов во многом обусловлены их психофизиологическими особенностями — такими, как свойства нервной системы и свойства темперамента. Так, студентов с признаками одаренности от других их однокурсников по психофизиологическим особенностям отличают:

- на первом курсе — высокий темп (социальный и предметный), предметная пластичность и предметная эргичность;
- на третьем курсе — преобладание силы нервной системы по торможению над силой по возбуждению, высокая предметная и социальная эргичность;
- на пятом курсе — преобладание силы нервной системы по торможению над силой по возбуждению, слабая выраженность предметной пластичности, слабая подвижность нервной системы, выраженная социальная эмоциональность.

На основе проведенного факторного анализа установлено, что у первокурсников с признаками одаренности взаимосвязаны учебный «познавательный» мотив с мотивом, отражающим «рабочую» направленность личности, и психические состояния, а также стремление к соперничеству со стремлением к достижению успехов.

У третьекурсников и пятикурсников с признаками одаренности взаимосвязаны обобщенные устойчивые мотивы, отражающие энергетическую характеристику, с мотивами «рабочей» направленности личности.

У пятикурсников с признаками одаренности взаимосвязаны стремление к избеганию неудачи со свойствами темперамента и свойствами нервной системы.

Оказалось, что психофизиологические предпосылки каждого из мотивов, представленных в мотивационной сфере студентов с признаками одаренности, одинаковы. Так, обобщенные устойчивые мотивы могут быть обусловлены следующими психофизиологическими характеристиками:

- стремление к соперничеству — выраженной силой нервной системы по возбуждению, предметной эргичностью, доминированием правой руки, а также слабо выраженными подвижностью нервной системы, экстраверсией, социальной эргичностью, социальным темпом;
- стремление к социальному престижу — слабой выраженностью социальной и предметной эргичности и социальной эмоциональности;
- стремление избегать неудачи — выраженной предметной и социальной эргичностью, социальным темпом, а также слабо выраженной силой нервной системы по возбуждению, экстраверсией;
- стремление к достижению успеха — слабо выраженной социальной эргичностью и слабо выраженным доминированием правого глаза.

В результате специально разработанного экспериментального мотивационного тренинга выявлено, что психофизиологическими ситуативными предпосылками формирования мотивов, влияющих на повышение учебных достижений, могут выступать уровень общей психической активации и уровень полушарной активности головного мозга. Выраженная полушарная активность и выраженное состояние эмоциональной напряженности и психической активации выступают в качестве психофизиологических предпосылок формирования стремления к соперничеству. Слабо выраженная полушарная активность и невысокая психическая активация могут рассматриваться как психофизиологические предпосылки формирования творческой активности. Умеренная психическая активация может служить психофизиологической предпосылкой формирования стремления к приобретению знаний.

Анализ особенностей социально-психологической адаптации (СПА) студентов с признаками одаренности выявил, что индивидуальная скорость этого процесса неодинакова.

В результате было выделено две условные группы студентов с признаками одаренности:

- 1) с высокой скоростью социально-психологической адаптации, где большинство студентов отличаются такими психо-

физиологическими особенностями, как преобладание силы по возбуждению над силой по торможению, подвижность нервной системы, а также высокий темп, предметная пластичность и эргичность;

- 2) с невысокой скоростью социальной-психологической адаптации, где у студентов сила нервной системы по торможению преобладает над силой по возбуждению, проявляются слабая подвижность нервной системы, невысокий уровень предметной пластичности и выраженная социальная эмоциональность.

Можно предположить, что одаренные студенты первой группы быстрее адаптируются к новым условиям, которыми характеризуется интенсивное и динамичное обучение на первых курсах, за счет своих психофизиологических особенностей, что дает им преимущество в скорости и интенсивности учебной деятельности, а медленно адаптирующиеся студенты проявляют признаки одаренности гораздо позже, зато их преимущество — эмоциональная устойчивость в успешной интенсивной учебе.

Исследование динамики полушарной активности в процессе обучения у студентов показало, что обычные студенты со средними интеллектуальными способностями адаптируются за счет повышения активности субдоминантного полушария, т.е. у них выражена стратегия компенсации. Студенты с признаками одаренности используют гибкую и мобилизационную стратегию адаптации, т.е. адаптируются за счет собственных ресурсов (доминантного полушария).

Медленнее адаптировались студенты с преобладающей активностью левого полушария головного мозга и слабым межполушарным взаимодействием.

Левое полушарие переносит сильные, но кратковременные стрессовые воздействия. Правое полушарие более устойчиво к длительному воздействию стресс-факторов. Поскольку СПА продолжается в течение длительного периода, студенты с доминирующим правосторонним стилем мышления оказываются более адаптивными по сравнению со своими сверстниками с доминирующим левосторонним стилем.

Таким образом, в процессе СПА более адаптированными оказываются учащиеся с активированным правым полушарием. Именно правое полушарие способно выдерживать длительную информационную нагрузку. Его высокая функциональная активность помогает быть более успешным в ситуации неопределенности,

СООТНОШЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

М.А. Зеленщикова (Москва)

в новой незнакомой ситуации. Поэтому те учащиеся, у которых правое полушарие более активировано в процессе СПА, успешнее и быстрее адаптируются.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующий вывод. Студенты с признаками одаренности адаптируются за счет собственных ресурсов, в процессе адаптации у них доминирует активность полушария, соответствующего доминирующему стилю мышления. Поэтому студенты с признаками одаренности с правосторонним стилем мышления оказываются более адаптированными. Студенты с признаками одаренности с доминирующим левосторонним стилем менее адаптивны. Повышение активности правого полушария у этих студентов в процессе СПА помогает повысить степень их социальной адаптации.

Студенты с невыраженными признаками одаренности адаптируются к обучению за счет повышения активности субдоминантного полушария. Поэтому более адаптивными среди них оказались студенты с левосторонним стилем мышления, а менее адаптивными — с правосторонним.

Организация процесса обучения студентов с признаками одаренности на основе выявленных в работе устойчивых психофизиологических характеристик мотивационной сферы личности — свойств нервной системы, свойств темперамента, функциональной межполушарной асимметрии мозга — позволит повысить качество высшего профессионального образования.

Формирование учебной мотивации студентов и управление ею на основе выявленных в исследовании психофизиологических характеристик могут служить инструментальной основой методической работы преподавателей вузов, а также самоконтроля и регуляции учебной деятельности самих студентов с признаками одаренности.

Проблема отношения креативности и интеллекта возникла в тот момент, когда креативность была выделена в качестве самостоятельного фактора в модели «структуры интеллекта» Дж. Гилфорда. С тех пор было проведено значительное количество исследований, в которых устанавливалось соотношение интеллектуальных и креативных способностей на различных выборках.

Методологической базой данной работы является теория общих способностей В.Н. Дружинина. В рамках разрабатываемой им модели рассматривались: психометрический интеллект (способность решать задачи на основе применения имеющихся знаний), креативность (способность преобразовывать знания с участием воображения и фантазии), обучаемость (способность приобретать знания). Автор данной работы использует понятия «психометрический интеллект» и «конвергентные способности» как синонимы.

Проводя анализ исследований по проблеме интеллектуальных и креативных способностей школьников, мы пришли к следующему выводу: все исследования интеллектуальных способностей детей школьного возраста можно разделить на две парадигмы: «психологическую» и «педагогическую». При этом «педагогические» исследования планируются как анализ эффекта от особенностей преподавания материала (инновационные методы преподавания, изменение техник обучения и т.д.). Примером могут послужить исследования И.С. Якиманской, Ш. Амонашвили, В.В. Давыдова. Недостатком подобных планов является «смещенный» объект исследования: выборку составляют школьники, а на самом деле проверяется сам метод воздействия на них.

В основе «психологических» исследований интеллектуальных способностей школьников находятся именно интеллектуальные способности, безотносительно к способам их развития. Подобным образом построены исследовательские проекты В.Н. Дружинина, Н.И. Чуприковой. Исследователей-психологов интересует скорее само развитие способностей, нежели возможности контроля и управления этим процессом. Авторы строят модели интеллекта, а любая модель является обобщением высокого порядка.

При ее составлении крайние случаи рассматриваются как противоречащие основному закону и поэтому исключаются из анализа.

Наше исследование выполнено в «психологической» парадигме и призвано установить соотношение интеллектуальных и креативных способностей у учащихся 5–7 классов одной из школ г. Москвы.

В качестве диагностических инструментов использовались: тест Равена (интеллектуальные способности), тест невербальной креативности (Торренс), тест вербальной креативности «Необычное использование предмета». Применялся также широкий набор дополнительных методик: методики измерения когнитивных стилей, методика «Идеальный компьютер» (Холодная), анализ школьной успеваемости и экспертные оценки интеллектуальной деятельности школьников.

С целью установления соотношения интеллектуальных и креативных способностей использовались корреляционный и факторный анализы.

Корреляционный анализ выявил прямую взаимосвязь интеллектуальных способностей с полнезависимостью ($r=0.434$) и дифференцированностью понятийной сферы ($r=0.370$). Количество объективированных вопросов в методике «Идеальный компьютер» отрицательно коррелирует с успешностью выполнения субтеста А теста Равена ($r=-0.251$) и временем работы с 1-й картой методики Струпа ($r=-0.246$). Корреляции показателя категориальных вопросов со стилевыми или интеллектуальными характеристиками не обнаружены.

Показатели невербальной креативности (тест Торренса) коррелируют только с субтестом А теста Равена ($r=0.302$). Взаимосвязи невербальной креативности с другими показателями интеллектуальной деятельности не обнаружено. Взаимосвязи вербальной креативности со стилевыми или интеллектуальными характеристиками не выявлено.

Для проведения факторного анализа были отобраны 12 переменных, характеризующих основные интеллектуальные способности.

В результате было выделено 5 факторов (независимых составляющих интеллектуальной деятельности):

- 1) импульсивность;
- 2) интеллект + полнезависимость + дифференцированность;
- 3) открытая познавательная позиция;
- 4) координация различных форм опыта;
- 5) невербальная креативность.

Данные факторного анализа указывают на независимость интеллектуальных и креативных характеристик в младшем подростковом возрасте.

Анализ соотношения интеллектуальных и личностных характеристик учащихся показал, что интеллект коррелирует с экстраверсией ($r=0.301$) и с лабильностью ($r=0.385$).

Корреляций вербальной и невербальной креативности с личностными чертами не обнаружено.

Результаты сравнения младших подростков разного пола показали, что девочки лучше мальчиков справляются с заданиями на интеллектуальные способности (субтест В теста Равена). Мальчики опережают девочек по уровню невербальных креативных способностей.

Данные о когнитивных способностях подростков разного пола, полученные с помощью психологических методик и экспертных оценок учителей, оказались прямо противоположными. В методике Торренса подростки мужского пола давали более разнообразные рисунки, а учителя не отметили различий по уровню невербальной креативности. Интеллектуальные и стилевые показатели, согласно показателям методик, выражены в равной степени у подростков обоего пола, в то время как педагоги отмечают явное преимущество девочек по указанным когнитивным характеристикам.

Объяснить данные факты можно несколькими причинами:

1. Невербальные креативные характеристики, измеряемые с помощью методики Торренса, не проявляются в учебном процессе, поэтому учителя не могут эффективно оценить данный вид способностей. Специфика традиционного образовательного процесса заключается в акценте на конвергентные способности по схеме: «узнал—запомнил—повторил». Так называемые «творческие задания», как правило, требуют от учащихся эффективного владения материалом, работы с литературой или являются «запросом» к личному опыту и внешкольным знаниям учеников. Подобным образом дела обстоят и с вербальной креативностью. В лучшем случае за нее принимается словарный запас ученика. Чаще всего креативные ответы школьников вызывают у учителей негативные эмоциональные реакции как «несоответствующие правильному ответу». В условиях постоянной нехватки времени для прохождения программы подобные идеи подкрепляются негативно.
2. Что касается более высокого уровня невербальных креативных способностей у мальчиков, то одной из возможных

причин данного факта является различие в протекании процесса социализации у подростков разного пола. Согласно наблюдениям автора, девочки в 5–7 классах стремятся к «унификации» своей одежды, взглядов, интересов, выработке одного стиля поведения. В то время как среди мальчиков данного возраста наблюдается повышение уровня конкуренции и «дивергенция» особенностей поведения.

3. По всей вероятности, рассогласование в оценке когнитивных способностей мальчиков и девочек имеет социальные причины: возможно, большая прилежность, уступчивость, внимательность и аккуратность, присущая девочкам, а также больший уровень социальной желательности в поведении и поступках оценивается учителями как большая интеллектуальная успешность.

Результаты исследования выявили значимые положительные корреляции показателей школьной успеваемости со следующими когнитивными показателями: субтесты В и Д теста Равена, показатели вербальной креативности (оба — беглость и оригинальность). Корреляции невербальной креативности со школьной успеваемостью не обнаружено.

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ВЫСОКОИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

Т.А. Климонтова (Иркутск)

Связь интеллекта с другими индивидуальными параметрами всегда оставалась в центре острых дискуссий. В настоящее время чрезвычайно актуальным и требующим проверки является положение о связи интеллекта с некогнитивными характеристиками индивидуальности.

Методологической основой понимания специфики самосознания интеллектуальной личности может являться теория отражения. Понимание сознания в отечественной психологии как отражения действительности представляет собой надежную основу для изучения неразрывно связанного с ним самосознания личности. Если сознание — это отражение, направленное на окружающую действительность, то самосознание — отражение процессов, происходящих во внутриличностном пространстве. Очевидно, что разли-

чия между высокоинтеллектуальными и среднеинтеллектуальными индивидами лежат в специфике отражательной деятельности.

Нами была предпринята попытка сравнительного изучения особенностей самосознания высокоинтеллектуальной и среднеинтеллектуальной личности. По результатам диагностики интеллектуального развития были сформированы две группы. Группа высокоинтеллектуальных юношей и девушек (группа I) включала 20 человек, коэффициент интеллекта варьировал в пределах от 120 до 140. В группу среднеинтеллектуальных юношей и девушек (группа II) вошли также 20 человек, коэффициент интеллекта находился в рамках значений от 85 до 100.

В исследовании рассматривались различия в выделенных группах по таким компонентам самосознания, как эмоционально-ценностное отношение личности к себе, самооценка и механизмы психологической защиты личности.

Сравнительный анализ самоотношения показывает, что высокоинтеллектуальные личности обладают более низкой общей самооценкой, отражающей неуверенность в себе, склонность сомневаться в своих силах и возможностях. Интеллектуалы менее склонны относиться к себе с симпатией, менее удовлетворены собой, что часто выражается в отсутствии самоодобрения своих планов, поступков и личности в целом. Анализ шкал, отражающих ожидание эмоционального отношения от других людей, показывает, что интеллектуалы менее ожидают положительного отношения со стороны, но менее ожидают и отрицательного отношения, что позволяет говорить об ожидании эмоционально нейтрального отношения к собственной личности со стороны окружающих.

Механизмы психологической защиты высокоинтеллектуальной личности изучались посредством методики «Индекс жизненного стиля», которая позволяет выделить наиболее часто используемые защитные механизмы данной категории людей. Анализ результатов исследования показал доминирование в группе интеллектуалов таких защит, как компенсация и проекция, по сравнению со среднеинтеллектуалами, у которых наиболее выражены отрицание, замещение и вытеснение.

Компенсация является когнитивно сложным защитным механизмом, который развивается и используется, как правило, сознательно. Высокоинтеллектуальные личности сдерживают свои негативные переживания по поводу неполноценности через усталовку на серьезную и методическую работу над собой, нахождение и исправление своих недостатков, преодоление трудностей,

достижение высоких результатов в деятельности, стремление к оригинальности, литературное творчество.

Интеллектуалы поддерживают позитивное самоотношение путем приписывания окружающим различных негативных качеств как рациональной основы для их неприятия и самопрятия на этом фоне.

Интересным представляется репертуар психологических защит у высокоинтеллектуальных (группа I) и среднеинтеллектуальных (группа II) личностей (таблица 1).

Таблица 1

Репертуар защитных механизмов личности (%)

| Репертуар защит | Группа I | Группа II |
|-----------------|----------|-----------|
| Одна защита | 15 | 0 |
| Две защиты | 25 | 10 |
| Три защиты | 20 | 15 |
| Четыре защиты | 15 | 20 |
| Пять защит | 25 | 30 |
| Шесть защит | 0 | 25 |

Сравнение распределения по репертуару используемых психологических защит показало наличие статистически достоверных отличий на уровне $p=0,001$, что позволяет говорить о более узком репертуаре психологических защит личности высокоинтеллектуальных испытуемых по сравнению со среднеинтеллектуалами. В психологической литературе узость репертуара психологических защит связывается со снижением адаптации личности в социуме, что позволяет предположить большую эмоциональную уязвимость интеллектуалов, что согласуется с данными многочисленных зарубежных исследователей, свидетельствующих о повышенной сенситивности данной категории людей. С другой стороны, можно предположить, что интеллектуалы чаще прибегают к использованию не пассивных механизмов психологической защиты, а активных способов защиты — копинг-стратегий, позволяющих справиться с ситуацией путем ее преобразования. Однако последнее положение нуждается в эмпирической проверке. Кроме того, перспективным направлением работы в рамках поставленной проблемы является рассмотрение взаимосвязей в структуре личности, интеллекта и компонентов самосознания на выборке высокоинтеллектуальных и среднеинтеллектуальных испытуемых.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИМ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

Г.М. Кулешова (Нефтекамск)

Российское образование провозгласило приоритеты личности, её способности, интересы и склонности, а это значит, что условия школьной среды должны обеспечивать каждому ребенку полноценное личностное (человеческое) развитие в максимально возможном диапазоне роста его индивидуальных психологических ресурсов. Проблемы развития способностей на разных этапах онтогенеза под влиянием общества, семьи, образования, индивидуальных особенностей волнуют ученых и практиков. Понятием «онтогенеза» в педагогике обозначают процесс индивидуального развития психики. Основное содержание онтогенеза составляют предметная деятельность и общение ребенка (прежде всего совместная деятельность и общение со взрослыми). В ходе интериоризации ребенок «присваивает» социальные, знаково-символические структуры и средства этой деятельности и общения, на основе чего формируются его сознание и личность. Таким образом, центральным моментом человека выступает не созревание организма, а социально обусловленное формирование психики, сознания, личности в условиях воздействия со стороны различных институтов социализации.

Вопросы развития способностей пристально изучались и изучаются выдающимися российскими и зарубежными психологами. Учитывая интерес педагогики и дидактики к этим вопросам, можно сделать много полезных выводов.

Так, например, Н.С. Лейтес отмечал, что с точки зрения возрастной динамики развития общих или умственных способностей происходят сдвиги, обусловленные как подъемом умственных сил, так и ограничением или даже утратой некоторых ценных особенностей пройденных возрастных периодов. Лейтес отмечает важность распознавания этапов «возрастной чувствительности» как предпосылок формирования способностей.

А.Н. Леонтьев обращает внимание на следующую альтернативу. Либо принимается положение, что приобретения человека в процессе общественно-исторического развития закрепляются и передаются наследственно в форме соответствующих задатков и что, следовательно, люди существенно отличаются друг

от друга по задаткам. Либо принимается положение, что, хотя задатки, т.е. анатомо-физиологические особенности людей, не равны, (что создает также и неравенство их естественных способностей), они не фиксируют и непосредственно не несут в себе таких способностей, которые отвечают специфическим историческим приобретениям людей, и что, следовательно, способности этого рода могут воспроизводиться только в порядке их онтогенетического формирования, т.е. в качестве прижизненных новообразований. От принимаемых педагогами положений часто зависят методики работы с людьми.

Согласно С.Л. Рубинштейну, развитие человека в отличие от накопления «опыта», овладения знаниями, умениями, навыками — это и есть развитие его способностей», его личностного потенциала. Рубинштейн отмечает, что способности людей формируются и развиваются не только в процессе усвоения продуктов, созданных человеком в процессе исторического развития, но также и в процессе их создания; *процесс же создания человеком предметного мира — это и есть вместе с тем развитие им своей собственной природы.*

Мы вслед за С.Л. Рубинштейном разделяем точку зрения В.Н. Мясищева, Г.С. Костюка и многих других психологов, согласно которой утверждается «взаимосвязь мотивационных качеств и способностей личности» (Г.С. Костюк) и считается необходимым «преодолеть разрыв способностей и характеров, потенции и тенденции, отношений человека и механизмов деятельности мозга» (В.Н. Мясищев).

Для того чтобы быть умным, считает М.А. Холодная, недостаточно стать образованным. Соответственно в качестве критерия оценки эффективности тех или иных форм и методов обучения должны выступать не только показатели сформированности знаний, умений и навыков, но и показатели сформированности определенных интеллектуальных качеств, характеризующих разные стороны развития интеллекта школьника. Так, по ее мнению, критериями интеллектуального воспитания личности, осуществляемого в рамках внутренней дифференциации на основе принципа индивидуализации обучения, наряду с ЗУН являются интеллектуальные базовые качества личности — КИТСУ (компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция и уникальность склада ума) (Холодная, 2002).

Что же такое интеллект? Интеллект — это специфическая форма организации индивидуального ментального (умственного)

опыта (там же). Можно ли интеллект считать свойством творческой деятельности? Несомненно. Ведь расширение и обогащение ментального опыта личности в образовании могут идти, считает американский психолог К.Р. Роджерс, как самореализация личностных возможностей, раскрытие внутреннего потенциала учащегося.

Из чего складываются возможности личности? Чаще всего под возможностями личности психологи понимают задатки, способности или психические свойства.

Природа способностей трактуется психологами неоднозначно. «Способности — это способы, на основе которых человек выполняет свою деятельность, — считает В.С. Юркевич (1992). — Не отдельные приемы, а глобальные, фундаментальные способы, задатки — это такие природные возможности, которые могут превратиться в способности, а могут и не превратиться...».

Способности не формируются из задатков, утверждает В.Д. Шадриков (1996). Способности и задатки являются свойствами: первые — свойствами функциональных систем, вторые — свойствами компонентов этих систем. Автор понимает под способностями свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. Такие свойства личности, как одаренность, интеллект, талант, автор считает интегральными проявлениями способностей, знаний, умений.

Более традиционным является предложенное Б.М. Тепловым (1961) следующее понимание способностей: «... индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого...которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности...».

Л.М. Фридман (1985) считает, что возможности личности складываются из четырех составляющих: 1) знаний; 2) умений и навыков; 3) интуиции и эвристических процессов; 4) способностей. На основе известных знаний, освоенных умений и навыков осуществляется, по его мнению, репродуктивная деятельность при помощи эвристических процессов и интуиции — продуктивная или творческая деятельность. Причем под интуицией и эвристическими приемами автором понимается продуктивная неосознаваемая деятельность.

К личностному потенциалу можно отнести и креативность — интегративную способность, вбирающую в себя целые системы взаимосвязанных способностей.

Креативность является основной, но не единственной способностью, обеспечивающей эвристическую образовательную деятельность. Поскольку в результате творчества и опосредованной деятельности у учащегося непременно происходит процесс познания, то вместе с креативной деятельностью осуществляется когнитивная. Для того чтобы креативные и когнитивные процессы имели общую структурную основу и выражались в общеобразовательных результатах учащегося, необходима организационно-методологическая деятельность, осуществляемая на базе его соответствующих способностей. К оргдеятельностным способностям относятся такие качества, как целеполагание, целеустремленность, планируемость, нормозаданность, самоопределение, рефлексия и др. Необходимым условием организации творчества является ассертивность (от лат. *assertorius* — утвердительный) — способность делать все по-своему (Каппони, Новак, 1995). Ассертивность означает своеобразие самовыражения личности в противоположность манипулированию ею.

Таким образом, эвристическое обучение опирается, по крайней мере, на три интегративные способности учащегося: креативную, когнитивную и оргдеятельностную. В совокупности они обеспечивают создание учеником такой образовательной продукции, которая носит характер комплексного общеобразовательного результата, а не отдельных его элементов (Хуторской, 2003).

Самореализация личностного потенциала в индивидуализации происходит в эвристическом обучении, задача которого, по мнению А.В. Хуторского, состоит в «обеспечении индивидуальной зоны творческого развития ученика. Выполняя эвристическую деятельность и опираясь на индивидуальные качества и способности, ученик выстраивает образовательный путь». Этот путь назван им «индивидуальной образовательной траекторией». Что входит в понятие личностного потенциала? Это «совокупность способностей»: оргдеятельностные, познавательные, творческие, коммуникативные способности. Эти способности выявляются, реализуются и развиваются в «ходе образовательного движения учащихся по индивидуальным траекториям» (там же).

Какова же роль учителя в современной школе? Механизмы интеллектуального развития определяются не процессами в сфере усвоения знаний, умений и навыков, а процессами, идущими в пространстве «ментального опыта ребенка», который нуждается в создании условий, содействующих его интеллектуальному росту за счет максимально возможного обогащения этого лично-

стного опыта. Поэтому учитель скорее должен «реализовывать функцию проектирования процесса индивидуального интеллектуального развития каждого конкретного ученика. Соответственно на первый план выходят такие формы деятельности учителя, как разработка индивидуальных стратегий обучения разных детей, учебно-педагогическая диагностика, индивидуальное консультирование» (Холодная, 2002).

На наш взгляд, реализация технологии индивидуальной образовательной траектории ученика — один из факторов, учитывающих взаимосвязь внешних и внутренних условий развития его способностей.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В КРЕАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В.Е. Курочкина (Краснодар)

Характерные для современных развитых государств высокие темпы научно-технического и социально-экономического развития связаны с постоянным обновлением общественных и экономических отношений. От человека в таком обществе требуется не только компетентное владение наличным уровнем ЗУНов, но и продуктивная деятельность, инновационное мышление. Реализация таким образом сформулированного социального заказа предполагает ориентацию на раскрытие механизмов саморазвития человека и развитие его творческих способностей.

В связи с этим особую актуальность приобретают психолого-педагогические подходы и технологии, ориентированные не столько на усвоение знаний, умений и навыков, сколько на создание таких психолого-педагогических условий, которые дадут возможность каждому ребенку понять, проявить и реализовать себя, развить свои творческие способности и проявить их в самостоятельной деятельности.

Изучению творческой деятельности в психологических исследованиях посвящены работы Дж. Гилфорда, Е.П. Торренса, В.Н. Дружинина, Я.А. Пономарева, Д.Б. Богоявленской, А.М. Матюшкина, В.Д. Шадрикова и др.

Творчество — всегда выход за рамки существующих норм, создание нового содержания. Под творческими способностями

понимают индивидуально-психологические особенности, являющиеся предпосылкой для использования нестандартных способов деятельности, порождения оригинальных идей и получения нового продукта.

Анализ существующих подходов показывает, что в понятие «творческие способности» включены такие проявления, как:

- высокий уровень познавательной активности;
- способность к обнаружению, постановке и решению проблем;
- способность к формулированию, проверке гипотез и нахождению результата;
- самостоятельность в постановке задач;
- множественность и оригинальность предлагаемых решений.

Реализация творческих способностей предполагает следующее: субъект сам ставит задачу, сам выбирает способ решения, работая над решением проблемы неограниченное время и порождая несколько продуктов, некоторые из которых могут быть новыми не только субъективно, но и объективно.

Творческие способности являются свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда. Как показывают многочисленные исследования, в повседневной жизни и традиционной учебной деятельности происходит подавление творческих способностей человека. Это может быть объяснено тем, что процесс творчества предполагает независимое поведение, сотворение единичного, в то время как социум заинтересован во внутренней стабильности и непрерывном воспроизведении существующих форм взаимоотношений. Чтобы творческие способности развивались как глубинное (личностное), а не только поведенческое (ситуативное) свойство, процесс должен происходить в соответствующих условиях специально организованной среды.

Теоретические предпосылки и элементы педагогической практики, направленной на развитие творческих способностей, содержатся в сочинениях М. Монтессори, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, С. Френе, В.В. Давыдова и др.

Средо-ориентированный подход в образовании позволяет перенести акцент в деятельности педагога от активного воздействия на личность учащегося в область формирования «образовательной среды», в которой происходят его самообучение и саморазвитие. Под «образовательной средой» исследователи понимают «часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, содержания образования

и субъектов образовательных процессов». Образовательная среда включает в себя субкультуру предметов (организация предметного пространства – дизайн помещения, локальные пространства, организованные под определенные виды деятельности и т.д.) и субкультуру взаимоотношений (гуманистически ориентированные педагогические технологии, совместная проектная деятельность педагогов и детей и т.д.).

Проблема организации педагогического процесса, развивающего творческие способности учащихся, рассматривается в современных исследованиях Г.С. Альтшулера, В.И. Андреева, Ю.К. Кулюткина, А.В. Хуторского и др. В исследованиях данных авторов обосновывается педагогический процесс, направленный на раскрытие индивидуальных возможностей творцов — учащихся и педагогов в процессе создания ими образовательных продуктов в изучаемых областях знаний. Репродуктивная деятельность детей, если она предварительно осваивается и закрепляется, отрицательно влияет на возможность последующего творчества.

Необходимо осуществлять системное не прямое формирующее воздействие через определенный комплекс условий. Среда, в которой творческие способности могли бы актуализироваться, должна обладать высокой степенью неопределенности и многовариативностью. Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых. Многовариативность обеспечивает возможность нахождения путей решения. Кроме того, такая среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты.

В качестве экспериментальной базы нами было взято учреждение дополнительного образования детей — детско-юношеский центр г. Краснодара. Современным психолого-педагогическим средством развития творческих способностей детей и подростков выступает специально организуемая креативная образовательная среда. Понятие «креативность» (от лат. — творение, созидание) означает способность преобразовывать знания с участием воображения и фантазии, порождать оригинальные идеи, используя нестандартные способы деятельности.

Креативная образовательная среда — это специально организованная система деятельностей, взаимодействий и предметов в окружении ребенка, которая побуждает его к творчеству, созиданию. Креативная образовательная среда обеспечивает формирование у детей и подростков творческих способностей, высокого уровня познавательной активности, способности

к обнаружению, постановке и решению проблем, способности к формулированию, проверке гипотез и нахождению результата, самостоятельности в постановке творческих задач.

В качестве основных характеристик креативной образовательной среды, способствующих актуализации компонентов творческих способностей, можно выделить следующие:

- высокая степень неопределенности;
- многовариативность;
- низкая степень регламентации деятельности и поведения;
- предметно-информационная насыщенность;
- представленность образцов креативного поведения;
- гибкость, адаптивность;
- диалогичность педагогического процесса.

Педагог в креативной образовательной среде использует технологии обучения, которые ориентированы не на передачу воспитанникам ЗУНов в готовом виде, а на их самостоятельный поиск, открытие закономерностей, творческое применение ЗУН в деятельности. При проблемном обучении педагог ставит проблемные задания, для решения которых у воспитанника недостаточно знаний, воспитанник осознает, формулирует и решает проблему, выдвигает гипотезу и обосновывает ее достоверность. При эвристическом обучении педагог предлагает нестандартную ситуацию, требующую решения, и задает способ деятельности, воспитанник в процессе совместной поисковой деятельности создает личный образовательный продукт. При ТРИЗ-обучении педагог разрабатывает и ставит изобретательские задачи на основе выявления противоречия, стимулирует воображение, гибкость и мобильность мышления воспитанников, воспитанник осваивает приемы самостоятельного творческого поиска, действует по алгоритму решения изобретательских задач.

Педагогическое обеспечение креативной образовательной среды раскрывается в следующих позициях:

Активная роль ребенка как творца на учебных занятиях всех видов. Реализуется в процессе применения активных форм организации педагогического процесса (ролевых игр, творческих конференций, турниров, мастерских и т.д.). Побуждение детей и подростков к активному и самостоятельному самоопределению и удовлетворению образовательных потребностей.

Высокая степень мотивированности ребенка на каждом этапе его творческой деятельности. Реализуется за счет использования различных методов, побуждающих детей и подростков к творче-

ству: частично-поисковый (эвристический) метод, метод проектов, исследовательский метод, метод совместной творческой деятельности и др. Актуализация у детей и подростков любопытства, любознательности, новаторства через создание «ситуаций удивления». Моделирование «ситуации успеха» у детей и подростков в их творческой деятельности, предъявление индивидуальных показателей роста по сравнению с самим собой. Обеспечение положительного эмоционального фона в общении педагога и ребенка.

Включенность детей и подростков в продуктивную, социально и лично-значимую деятельность как средство их обучения и развития. Организация совместной творческой деятельности педагогов дополнительного образования и воспитанников. Обучение детей и подростков методологии и методам научно-исследовательской и проектно-творческой деятельности, осуществляемое как на всех видах занятий, так и в рамках специально разработываемых курсов «Введение в исследовательскую и проектную деятельность», «Педагогика творчества». Организация научно-исследовательской и учебно-исследовательской деятельности детей и подростков. Организация и проведение коллективных творческих дел. Составление и реализация индивидуальных проектов в различных сферах деятельности (прикладное творчество, экологическая деятельность, компьютерные технологии и т.д.).

Получение детьми и подростками опыта жизнедеятельности в условиях выбора (вариативности образовательной среды). Реализуется через признание субъектной автономности детей и подростков в выборе действий и отношений. Предоставление детям и подросткам условий для творческой реализации их целей и задач. Возможность выбора деятельности в разновозрастных детско-юношеских коллективах.

Получение детьми и подростками опыта проектирования в совместной деятельности со взрослым. Совместное проектирование учебных занятий педагогами дополнительного образования и воспитанниками. Освоение детьми и подростками умений конструировать свою деятельность в контексте конкретных практических требований.

Таким образом, нами предложена апробированная в учреждении дополнительного образования детей теоретическая модель креативной образовательной среды как средства развития творческих способностей детей и подростков.

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

О.В. Лаврик (Москва)

Проблема развития способностей ребенка является одной из актуальных и наиболее разрабатываемых проблем в современной психологической литературе. Теорией и практикой научных исследований показано, что способности, обеспечивая быстроту и легкость овладения ребенком знаниями, навыками и умениями, во многом определяют его жизненную успешность, социальную мобильность, качество и продуктивность общения, труда и творческих проявлений.

Однако сензитивный период в развитии отдельных видов способностей наступает задолго до того, как ребенок пойдет в школу. В период младенчества, раннего и дошкольного детства семейное воспитание оказывается основным в развитии и образовании детей. Накопленные на сегодняшний день данные свидетельствуют, что семья является первичным и необходимым условием формирования способностей ребенка, именно она обеспечивает либо не обеспечивает помощь и поддержку ребенку в развитии его личностных возможностей.

Большинством исследователей семьи как решающее условие формирования способностей детей рассматриваются следующие параметры родительского поведения:

1. *Отношение родителей к способностям детей.* Ребенок склонен смотреть на реакции окружающих его близких людей и в зависимости от них оценивать себя, строить свое поведение, систему ценностей и устремлений. Поддержка ребенка родителями ведет к закреплению у него тех или иных форм поведения и отвержению других, не одобряемых родителями. Следовательно, уже сами реакции родителей на интеллектуальное продвижение ребенка будут определять, развиваться ли его способностям или нет.

Анализ исследований зарубежных и отечественных психологов приводит к выделению отрицательного (игнорирующего) и положительного типов отношений родителей к способностям детей. Игнорирующее отношение родителей оказывает нежелательное воздействие на развитие способностей ребенка. Не обращая внимания на способности ребенка, его таланты, взрослые на самом деле своим поведением говорят: «Твои способности нас не радуют, и этот аспект твоей личности нас не интересует». Продолжи-

тельное подавление интеллектуальных потребностей ребенка в семье, как правило, приводит к эмоциональным сложностям и неврозам.

2. *Наличие познавательного интереса у самих родителей к той сфере деятельности, в которой проявляются способности ребенка.* Здесь личность родителя выступает как образец подражания и субъект идентификации. По мнению В.С. Юркевич, одной из ведущих характеристик способностей ребенка выступает его познавательная потребность. А важнейшее условие ее формирования — наличие познавательного интереса (потребности) у самих родителей.

Выявление познавательной потребности, а затем и способностей детей в зависимости от познавательного интереса, собственного родителям, свидетельствует о четырех основных стратегиях поведения родителей в отношении ребенка: 1) прямое воспитательное воздействие (родители усиленно начинают воспитывать свое чадо в той или иной жизненной ситуации, навязывая ему готовые формы реагирования и поведения); 2) «возложение ответственности» (родители считают, что развивать способности их ребенка, воспитывать его должны специально обученные люди, и с большой охотой отдают своих детей в разного рода группы развития); 3) стратегия саморазвития, когда родители, прежде всего сами, погружаются в познавательную деятельность, предоставляя ребенку возможность найти подходящее занятие. Именно данная стратегия поведения родителей в отношении ребенка является самой благоприятной для развития его способностей. «Дело в том, что дети в этих семьях живут в атмосфере ярких познавательных интересов самих родителей, и это оказывается более весомым, чем любые воспитательные меры» (В.С. Юркевич); 4) самая незамысловатая стратегия поведения родителей в отношении ребенка — отказ в разрешении ребенку вести себя свободно. Четвертая стратегия считается наименее благоприятной для развития способностей детей. У родителей с таким отношением чаще встречаются недостаточно интеллектуально развитые дети со слабо выраженной системой интересов.

3. *Эмоциональная поддержка родителем ребенка и эмоциональная близость с ним.* Здесь очень наглядны исследования, проведенные аспирантами МПГУ под руководством В.Н. Дружинина, в отношении общих интеллектуальных способностей ребенка. Была показана зависимость развития способностей ребенка от его эмоционального отношения к значимым взрослым.

Основной вывод, сделанный в ходе данных исследований, следующий: в семье на развитие способностей ребенка большее влияние оказывает эмоционально более близкий родитель, с которым ребенок интенсивно общается.

В работе Т.Н. Думитрашку также получены интересные данные о зависимости интеллектуального развития детей от степени эмоциональной близости родителя с ребенком. Показано, что у матерей с высокими баллами по «отвержению» ребенка (синдром материнской депривации, когда мать эмоционально отвергает ребенка, относится к нему безразлично, игнорирует его потребности из-за погруженности в собственные дела) первые дочери менее интеллектуально развиты и менее креативны, чем у матерей с низкими баллами по «отвержению» ребенка.

4. *Родительские требования и, соответственно, форма родительского контроля за поведением ребенка.* Здесь ученые единодушны во мнении, что стили предъявления требований к детям, базирующиеся на жестком контроле, силовом давлении и других формах прямого авторитарного вмешательства, не дают возможности для развития способностей личности.

5. *Способы общения и взаимодействия родителя с ребенком в ходе воспитательных воздействий.* Так, Р. Бесс и В. Шипман разделили родительские стили взаимодействия с ребенком на императивный и инструктивный. Для императивного стиля типичны однозначные команды вроде: «Делай, как я сказал» и т. д. От ребенка ждут беспрекословного соблюдения родительских указаний, отношения основываются на авторитете взрослого, а не на сотрудничестве. Установлено, что императивный стиль развивает в ребенке пассивную податливость наряду с зависимостью и конформизмом. Какое-то время он обеспечивает желаемое поведение. Ребенок слушает команды, но выполняет их неохотно и медленно. Дети не вступают в открытый конфликт, стремятся найти любые отговорки, затягивая выполнение требований. Инструктивный стиль содержит больше информации, а требования обосновываются: «Надень фартук, потому что, если ты испачкаешься, не в чем будет идти в детский сад» и т. п. Родители беседуют с ребенком «на равных», доказывают, что их требования закономерны и разумны. Ребенок видится им равноправным партнером. Именно такой стиль свойственен большинству родителей, чьи дети были признаны умственно одаренными. Он подталкивает детей к самостоятельному поиску и принятию решения, дает возможность выбора и творческого подхода. При таком стиле от-

ношений у детей складывается ориентация не на внешний, а на внутренний контроль, так необходимый для реализации способностей. Установлено, что инструктивный подход развивает независимость и творчество. Эти качества являются единственно возможными для становления одаренной личности.

Если рассматривать семьи, где развиваются интеллектуально одаренные дети, и семьи, где воспитываются дети с творческими способностями, то можно отметить различия в стилях родительского взаимодействия. В семьях у детей с преимущественным развитием интеллекта между детьми и родителями уже в раннем возрасте устанавливается тесное взаимодействие, и родители обращают особое внимание на познавательную успешность ребенка. У детей с высокими способностями к гуманитарным наукам, как правило, формируются более крепкие эмоциональные связи с родителями, что подкрепляет зависимые формы поведения, чем у детей с большими способностями в области математических наук и пространственного воображения, которые более свободны в своих инициативах. У детей с высокими творческими способностями отношения с родителями обычно не являются авторитарными и нет чрезмерной опеки. Чаще всего родители таких детей поощряют их непосредственность и уверенность в себе. В семье ценится чувство ответственности. Все эти качества чрезвычайно важны для развития творческих способностей. Исследователи, однако, отмечают, что в таких семьях (в отличие от тех, где у детей больше развиты интеллектуальные способности) часто наблюдается определенная эмоциональная дистанция и даже холодность, которая может доходить до глубокого разлада между родителями, хотя это и не приводит к враждебности по отношению к детям или пренебрежению ими.

6. *Интенсивность взаимодействия и общения взрослого с ребенком.* В исследованиях Т.Н. Думитрашку показано, что первородные дети в семье оказываются более интеллектуально развиты, чем их младшие братья и сестры. Было высказано предположение, что они получают больше родительского внимания и больше взаимодействуют с родителями, что и позволяет им быстрее развиваться интеллектуально.

Однако на сегодняшний день, как в зарубежной, так и в отечественной психологической науке не сделан окончательный вывод о влиянии различных факторов и структур семьи на развитие способностей детей. Но не вызывает сомнений тот факт, что семья обладает целой палитрой свойственных только ей параметров,

наиболее полно отвечающих потребностям психического развития ребенка. Важнейший из них — связь между родителями и детьми во всех аспектах ее многообразия, являющаяся наиболее прочной из всех видов связей, которые устанавливаются между людьми. И нельзя не согласиться с основной идеей философских размышлений о семье древнегреческого ученого Аристотеля, который еще в IV в. до н. э. обратил внимание на то, что разрушение семьи влечет за собой и разрушение архиважных для детской личности чувственных связей микросреды развития ребенка.

РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Е.В. Муссалитина (Москва)

Проблема развития творческих способностей весьма важна для современной науки. Интересным представляется аспект вербальных творческих способностей и, в частности, особенности и динамика их развития у младших школьников. Учебная деятельность является новой для учащихся начальных классов, обучение в средних общеобразовательных школах — вербальное, и именно благодаря родному языку происходит «врастание» в культуру. Зная особенности развития вербальных творческих способностей, педагоги и психологи могут более рационально организовать учебный процесс.

Существует несколько подходов к определению понятия «творческие способности». В нашем понимании творческие способности — это способности к проявлению неадаптивной, надситуативной активности и выходу за пределы заданного по собственной инициативе.

Известно, что способности развиваются в деятельности, и для развития способностей необходима высокая познавательная активность учащихся. Но не всякая деятельность развивает способности, а только эмоционально приятная. Для школьников таковыми являются литературная и художественная деятельности, реже — музыкальная, физическая и естественно-научная.

Детство — наиболее благоприятный период для развития творческих способностей, так как детям свойственны:

- повышенная склонность к творчеству (детям нравится создавать что-либо новое, нравится придумывать, сочинять, изобретать);
- склонность к фантазированию (не следует путать фантазии детей с обманом);
- повышенная впечатлительность;
- умение радоваться жизни;
- умение свободно выражать себя, а также потребность в самовыражении;
- образность мышления;
- поэтичность восприятия окружающего мира;
- любознательность.

Исследователи проблемы развития творческих способностей подчеркивают огромную роль факторов, влияющих на формирование творческой личности – генетического и средового. Велика роль семейно-родительских отношений. Многие факты подтверждают это (Дружинин, 1995):

- 1) Большие шансы проявить творческие способности имеет, как правило, старший или единственный сын в семье.
- 2) Меньше шансов проявить творческие способности у детей, которые идентифицируют себя с родителями (отцом). Наоборот, если ребенок отождествляет себя с «идеальным героем», то шансов стать креативным у него больше. Этот факт объясняется тем, что у большинства детей родители — «средние», нетворческие люди, идентификация с ними приводит к формированию у детей нетворческого поведения.
- 3) Чаще творческие дети появляются в семьях, где отец значительно старше матери.
- 4) Ранняя смерть родителей приводит к отсутствию образца поведения в детстве. Это событие характерно для жизни как крупных политиков, выдающихся ученых, так и преступников, психически больных.
- 5) Благоприятно для развития креативности внимание к способностям ребенка, когда его талант становится организующим началом в семье.

Таким образом, к развитию творческих способностей ребенка приводит среда, где, с одной стороны, есть внимание к нему, а с другой, где к нему предъявляются различные, несогласованные требования (в исследованиях ученых обнаружены положительные корреляции между негармоничными эмоциональными отношениями в семье, психотичностью родителей и высокой креативностью

детей (Sternberg, 1986), где мал внешний контроль за поведением, где есть творческие члены семьи и поощряется нестереотипное поведение.

Исследование, проведенное нами на базе московской средней общеобразовательной школы с дифференцированным обучением, ставило своей целью отследить динамику развития вербальных творческих способностей детей. Выборка составила 180 испытуемых — учащихся 1, 2, 3 классов начальной школы (система начального обучения в данной школе трехлетняя): из традиционных общеобразовательных классов, гимназических классов и классов компенсирующего обучения. Были сделаны три экспериментальных среза: в начале, в середине и в конце учебного года. Использовался «Вербальный тест творческого мышления Е. Торренса».

В результате нами были выявлены следующие тенденции. Развитие вербальных творческих способностей детей из всех типов классов (общеобразовательные, гимназические, компенсирующего обучения) отличается большим скачкообразным подъемом к началу второго года школьного обучения (8–8,5 лет). Резко возрастают все показатели: беглость, гибкость и оригинальность.

Полагаем, это связано с тем, что в первый год школьного обучения ребенку открывается масса совершенно новых, интересных вещей – будь то новые учебные дисциплины, отношения с одноклассниками и учителем или же сама школа. Большую роль в развитии творческих способностей играют среда, психическая стимуляция, новый социальный статус ребенка, новые виды деятельности (эмоционально приятные). Во втором и третьем классах развитие вербальных творческих способностей динамичное, но плавное.

В течение учебного года развитие вербальных творческих способностей у детей, обучающихся в классах разного вида, протекает неравномерно. В первом, втором и третьем общеобразовательных классах показатели относительно плавно возрастают в течение всего учебного года. Во всех трех гимназических классах показатели теста Торренса стабильно возрастают ко второму срезу, последующее же повышение к третьему контрольному срезу незначительно. В классах компенсирующего обучения большое увеличение всех показателей наблюдается к третьему срезу.

Данная динамика объясняется тем, что дети из гимназических классов привыкли решать творческие задачи. Дети из классов компенсирующего обучения дольше «вработываются», во втором

же полугодии происходит своеобразный «прорыв» с ярким улучшением результатов.

Для развития творческих способностей ребенка необходимо, чтобы среди близких ему людей был творческий человек, с которым бы ребенок себя идентифицировал.

Как показало исследование, в качестве «идеального героя» ребята, обучающиеся в гимназических классах и классах компенсирующего обучения, воспринимают учителя (для учащихся классов «нормы» эталоном чаще является кто-либо из родителей или взрослых – друзей семьи). Поэтому столь важно — особенно в «нестандартных» классах, чтобы занятия проводили учителя, которые обладают определенными личностными и профессиональными качествами, прежде всего:

- креативностью,
- доброжелательностью,
- имеют высокий уровень интеллектуального развития, широкий круг интересов и умений,
- проявляют гибкость, готовы к пересмотру своих взглядов и постоянному совершенствованию,
- имеют специальную психолого-педагогическую и методическую подготовку,
- понимают интересы детей,
- обладают эмоциональной стабильностью.

Для развития креативности необходимы нерегламентированная среда с демократическими отношениями и подражание ребенка творческой личности. Также необходимы вера взрослого в способности ребенка и избегание резкой критики.

Таким образом, для формирования и развития творческих способностей необходимо:

- 1) отсутствие образца регламентированного поведения,
- 2) наличие позитивного образца творческого поведения,
- 3) создание условий для подражания творческому поведению,
- 4) социальное подкрепление творческого поведения.

Человек, способный творить, воспринимает и открывает мир для себя как художник, в широком смысле этого слова. Творчество способно объединить людей и устранить непонимание, равнодушие и агрессивность. И именно творчество позволяет людям ощущать мир в его целостности и многообразии.

Полученные эмпирические данные служат стимулом к дальнейшему изучению многогранной проблемы вербальных творческих способностей.

СПОСОБНОСТИ К ПОНИМАНИЮ МЕТАФОР И ИДИОМ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА У ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ И У ДЕТЕЙ С ПАТОЛОГИЕЙ КОММУНИКАЦИИ¹

Н.Н. Николаенко, М.М. Михеев (Санкт-Петербург)

Мы попытались рассмотреть динамику психического развития в аспекте функциональной асимметрии мозга в онтогенезе, а также с точки зрения гетерогенности мышления. Известно, что гетерогенность речемыслительной деятельности связана с наличием как теоретического, вербально-логического, так и образного, комплексного (по Л.С. Выготскому) мышления. Обнаружено также, что в языковом сознании человека имеют место две стратегии ассоциирования: порождение ассоциаций с опорой на образное отображение мира и ассоциирование словами (концептами) с опорой на частоту слов в текстах, порожденными средствами массовой коммуникации (Агибалов, 1995).

Вместе с тем остается неясным, когда и как формируются разные типы мышления, каким образом они взаимосвязаны и что происходит при психической патологии, приводящей к нарушениям коммуникации.

В данной работе предпринята попытка изучения роли правого и левого полушарий мозга в организации речемыслительной деятельности на примере понимания метафор и идиом, а также ассоциативного процесса у здоровых детей разного возраста и у детей, больных синдромом Аспергера. Ранее проведенное исследование взрослых больных в условиях инактивации одного из полушарий мозга после окончания унилатеральных электросудорожных припадков показало, что понимание метафор и идиом является компетенцией правого полушария (Черниговская, Деглин, 1986).

Всего было обследовано пятьдесят пять здоровых школьников в возрасте от 7 до 15 лет, а также 15 школьников-учащихся детской изостудии. Кроме того, особенности мышления исследовались у 21 больного с синдромом Аспергера в возрасте 7–10 лет (7 чел.); в возрасте 11–13 лет (6 чел.); в возрасте 14–16 лет (8 чел.). Этот синдром относится к нарушениям психологического развития (F 84.5 согласно классификации МКБ-10). У наших больных отсутствовала потребность в общении; проявления чувств были

бедны; в то же время их поведение было не по годам разумно. У них не отмечалось отставания в речевом или когнитивном развитии и состояние отличалось стабильностью. Все испытуемые были праворукими.

Понимание метафор и идиом. Для исследования восприятия метафор и идиом в данной работе использовался тот же стимульный материал, что и в предыдущих экспериментах с участием взрослых (Черниговская, Деглин, 1986). Каждому ребенку одновременно предлагали прочитать три карточки, на одной из которых была напечатана идиома или метафора (например, «Горит Восток»), на другой — формально сходная с ней фраза (например, «Горит дом») и на третьей — фраза, интерпретирующая данную идиому или метафору (например, «Восходит солнце»). Ребенок должен был положить вместе карточки с теми фразами, которые, по его мнению, подходят друг к другу. Правильными считались ответы, когда вместе оказывались метафоры и их интерпретации.

Идиомы использовались как крайний случай упроченных в языковом сознании метафорических оборотов, переносное значение которых можно только знать или не знать; в речи они используются как готовые целостные блоки, близкие к фразеологизмам.

Исследования здоровых детей показали, что понимание метафор и особенно идиом уже достаточно хорошо сформировано в возрасте 7–8 лет (рис. 1). В старшей возрастной

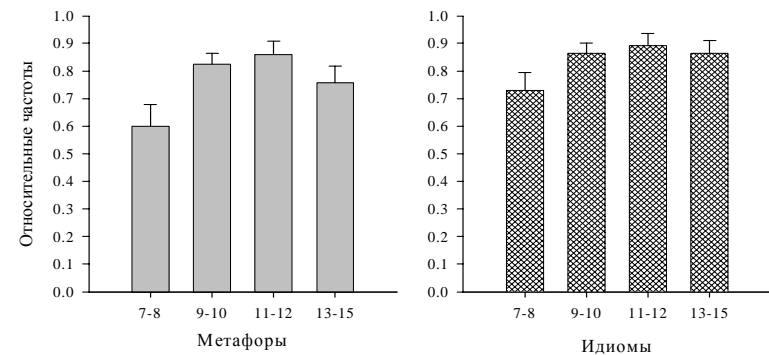


Рис. 1. Относительные частоты и 95%-ные доверительные границы правильных ответов при интерпретации метафор и идиом здоровыми детьми в возрасте от 7–8 до 13–15 лет: по оси абсцисс — исследованные группы (здоровые дети в возрасте 9–15 лет); по оси ординат — вероятностная частота правильных ответов

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 04-06-80041).

группе (9–12 лет) отмечается дальнейший рост правильной интерпретации метафор и идиом. Неожиданным оказалось, что у школьников в возрасте 13–15 лет возникает тенденция к снижению правильной интерпретации метафор. Более того, в их ответах стали появляться нелепые семантические ошибки, когда вместе группировались такие выражения, как «Горит дом» и «Восход».

Рассмотрим теперь, как понимание метафор зависит от школьной успеваемости. Оказалось, что в обычной средней школе отличники в подавляющем большинстве быстро и легко, правильно понимают 90% метафор. Ученики-«хорошисты» работали медленнее и допускали больше ошибок: они правильно оценивали 69% метафор. Наиболее низкие результаты в классификации метафор показали ученики с плохой успеваемостью: они долго колебались в выборе карточек, и в результате правильных ответов оказалось всего лишь 41%.

Анализ результатов, полученных у школьников-учащихся детской изостудии, показал, что учащиеся с относительно низкими творческими способностями (3 человека) правильно оценивали лишь 41% метафор, и, следовательно, их результаты сопоставимы со слабоуспевающими учениками обычной средней школы. Напротив, учащиеся с высокими творческими способностями (12 человек) правильно оценивали 83% метафор ($p > 0.001$). Иначе говоря, они так же, как и отличники средней школы, с легкостью справлялись с этой задачей.

По сравнению со здоровыми детьми больные с синдромом Аспергера показали низкую способность правильно интерпретировать метафоры (30%) и идиомы (18%). Примечательно, что по мере взросления — от 7 до 16 лет — понимание метафор и идиом не улучшается, а остается на одном (низком) уровне.

Способность к правильной интерпретации метафор и идиом относится к функциям правого полушария (при преходящем угнетении левого полушария). В таком случае правильное решение метафор детьми в возрасте от 7–8 лет до 11–12 лет подразумевает, что для этого возраста типично все нарастающее преобладание активности правого полушария над левым. Это предположение подтверждается и тем фактом, что дети с высокими художественными способностями практически не допускают ошибок в классификации метафор и идиом.

Снижение числа правильных ответов и появление нелепых семантических ошибок в возрасте 13–15 лет может быть объяснено выраженной перестройкой межполушарных отношений, свой-

ственной пубертатному возрасту. В это время начинает преобладать теоретическое мышление, субстратом которого является левое полушарие. Не исключено, что появление семантических ошибок, кстати характерных для этого возраста, а также для активности левого полушария, служит проявлением интерференции теоретического мышления с правополушарным образным эмпирическим мышлением.

Наконец, интересным представляется низкая способность больных с синдромом Аспергера понимать метафоры и в большей степени широко употребляемые в вербальной коммуникации идиомы. По-видимому, такое снижение способности к метафорическому мышлению служит важным звеном в неравномерности психического развития при синдроме Аспергера. В результате ущербного метафорического пути познания страдает естественный способ усвоения новой информации: становится затрудненным перенос значений с известного на неизвестное, установление подобий.

Итак, неравномерность психического развития проявляется и в норме (у подростков в возрасте 13–15 лет), и при синдроме Аспергера — при патологии коммуникативной деятельности.

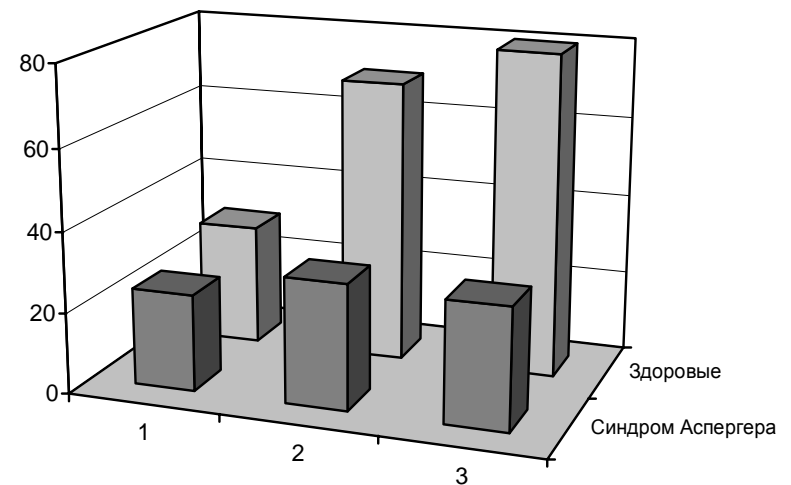


Рис. 2. Относительные частоты правильных ответов при интерпретации идиом больными синдромом Аспергера в разные возрастные периоды (1–7–10 лет, 2–11–13 лет, 3–14–16 лет)

В обоих случаях это может быть связано с внедрением логического теоретического мышления и, следовательно, лежащей в его основе повышенной активности левого полушария, а также с дефицитом образного метафорического мышления и лежащей в основе его пониженной активности правого полушария. Нарушения речемыслительной деятельности (метафорического мышления) у детей с синдромом Аспергера свидетельствуют об изменении процесса межполушарного взаимодействия у этой категории больных, вероятно, проявляющееся в снижении активности правого полушария мозга и реципрокном повышении активности левого полушария.

ПСИХОГИМНАСТИКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Г.В. Ожиганова, Л.А. Зыкина (Москва)

Современные психологические исследования свидетельствуют о важной роли среды в развитии творческих способностей детей (В.Н. Дружинин, Е.Л. Григоренко, Б.И. Кочубей, Н.В. Хазратова, Е.А. Воробьева и др.). По мнению В.Н. Дружинина, креативность представляет собой свойство, актуализирующееся лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда, поэтому для развития творческих способностей необходима специальная ситуация, организованная определенным образом.

В проводимом исследовании, направленном на формирование креативности у детей младшего школьного возраста, создаются следующие условия для проявления их творческих возможностей:

- экспериментатор демонстрирует образец творческого поведения;
- экспериментатор проводит с детьми занятие психогимнастикой (психомышечную тренировку и программу релаксации);
- экспериментатор создает свободную творческую атмосферу, способствующую творческим проявлениям детей.

В основу формирующей экспериментальной части исследования положен метод пролонгированной диагностики и формиро-

вания креативности детей, создающий условия для свободного творческого самовыражения детей, их высокой творческой активности.

Важную роль в актуализации и развитии творческих возможностей детей, по нашему мнению, может играть программа психогимнастики.

В качестве основы психогимнастики используется метод психофизической саморегуляции йоги, адаптированный для детей. Система упражнений (асан йоги), направленных на психомышечную тренировку и релаксацию, способствует повышению уровня интеллектуальных и творческих способностей. Психогимнастика на основе йоги позволяет улучшить произвольное внимание, развить навыки самоорганизации, эмоциональной саморегуляции; снизить тревожность, эмоциональное напряжение, усталость; повысить уверенность в себе и самооценку, что создает благоприятную возможность для творческого самовыражения школьников. Именно вышеназванные аспекты познавательной и эмоционально-личностной сферы связаны с такими чертами творческой личности, как включенность в задачу, внутренний locus контроля, самодисциплина, настойчивость, позитивная «Я-концепция» (уверенность в своих творческих возможностях и силах для реализации собственного творческого потенциала).

Кроме того, определяющими характеристиками творческой личности являются следующие: открытость новому опыту (восприимчивость к всему новому, необычному); самостоятельность (нонконформизм в оценках и суждениях); высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям (возможность конструктивных действий в этих ситуациях); способность к риску; высокая целеустремленность и настойчивость (способность преодолевать препятствия); богатое воображение; стремление к красоте и гармонии; развитая интуиция. Эти черты личности также развиваются в процессе занятий психогимнастикой на основе йоги.

Таким образом, психогимнастика может выступать в качестве важного фактора творческого развития ребенка, способствовать расширению его творческих возможностей.

СТРУКТУРА ВЗАИМОСВЯЗЕЙ КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК¹

О.В. Паршикова (Москва)

Одной из традиционных задач психологии индивидуальных различий является рассмотрение структуры характеристик, образующих психологическую сферу индивида. Как правило, описательные модели структуры психологической сферы строятся либо на основании теоретических представлений исследователей, либо на основании наблюдаемых фенотипических связей характеристик.

Особое построение психогенетического эксперимента — сравнение пар родственников, имеющих разную степень генетического сходства, — позволяет оценить не только фенотипические, но и генетические корреляции. На основании последних можно говорить о выявлении латентных связей между переменными, которые могут не проявляться на фенотипическом уровне.

На выборке московских близнецов юношеского возраста (78 пар монозиготных близнецов и 70 пар дизиготных однополых близнецов) диагностировались показатели когнитивной сферы — психометрический интеллект (тест Д. Векслера, адаптация Психоневрологического НИИ им. В.М. Бехтерева) и два когнитивных стиля: зависимость—независимость от поля (тест «Включенные фигуры») и импульсивность—рефлексивность (тест «Подбор парной фигуры»). Рассматриваются взаимосвязи (фенотипические и генетические) между показателями когнитивной сферы.

Для анализа фенотипических связей между полученными показателями интеллекта и когнитивных стилей вычислялись корреляции Спирмена отдельно в двух близнецовых подгруппах, в каждую из которых вошел один близнец из каждой пары. Затем анализировались коэффициенты корреляции, которые статистически значимы ($p < 0,05$) в обеих подгруппах. Рассматривая структуру показателей когнитивной сферы на основе фенотипических корреляций, можно выделить следующее.

¹ Исследование является частью Московского лонгитюдного исследования близнецов и проведено при поддержке проектов: ГНТП «Здоровье населения России», РГНФ проект № 98-06-08084, РГНФ проект № 01-06-00150.

1. Наиболее высокие корреляции наблюдаются между вербальными субтестами Осведомленность, Понятливость, Арифметика, Сходство и Словарь (от 0,42 до 0,80; среднее = 0,61).
2. Субтест Повторение цифр имеет наименьшие корреляции с другими вербальными субтестами (от 0,23 до 0,44, среднее = 0,29).
3. Связи между невербальными субтестовыми показателями ниже, чем между вербальными (коэффициенты корреляции для первых изменяются в диапазоне от 0,17 до 0,53, среднее = 0,28; для вторых — от 0,23 до 0,80, среднее = 0,52).
4. Показатели вербальных субтестов в среднем более высоко коррелируют с вербальным и общим показателями интеллекта; невербальные — с невербальным показателем интеллекта.
5. Между показателями когнитивных стилей (зависимости—независимости от поля и импульсивности—рефлексивности) нет статистически значимых корреляций.
6. Показатели успешности выполнения теста Векслера демонстрируют более тесные связи с когнитивно-стилевыми показателями полезависимости—полenezависимости, чем импульсивности—рефлексивности (и по количеству корреляций, и по их величине).

При совместном факторном анализе показателей психометрического интеллекта и когнитивных стилей показатели когнитивного стиля импульсивность—рефлексивность и скоростные показатели полезависимости—полenezависимости образуют отдельные факторы, а показатель успешности выполнения теста включенных фигур (количество решенных заданий) входит в фактор, который образуют невербальные субтесты и показатель невербального интеллекта.

Фенотипическая структура связей когнитивных характеристик образуется под влиянием различных факторов, как доступных внешнему наблюдению, так и латентных (генетических и средовых).

Классический близнецовый метод позволяет получить генетические корреляции между исследуемыми показателями, т.е. оценить, в какой степени ковариация генотипических компонент дисперсии двух характеристик обусловлена общими генетическими влияниями.

Следует отметить, что генетические корреляции в силу особенностей статистического метода не всегда могут быть вычислены (например, если внутрипарное сходство близнецов оказывается

нулевым или отрицательным; или генетические корреляции МЗ или ДЗ близнецов превышают единицу), поэтому в ряде случаев отсутствие данных о коэффициентах генетических корреляций не означает отсутствие самих генетических корреляций.

Все шесть показателей вербальных субтестов демонстрируют генетические корреляции друг с другом. Наименьшие корреляции наблюдаются для субтеста Повторение цифр. Наиболее высокие корреляции с показателями вербальных субтестов наблюдаются для субтеста Словарь (являющегося ядром вербального интеллекта).

Между невербальными субтестами корреляций меньше, чем между вербальными. Генетические корреляции наблюдаются между субтестами Кодирование, Кубики Косса и Сложение фигур. При факторизации показателей интеллекта эти субтесты образуют отдельный фактор.

Достаточно многочисленные генетические корреляции наблюдаются между вербальными и невербальными субтестами. В среднем коэффициенты корреляции выше между показателями вербальных субтестов (0,74), несколько ниже между показателями невербальных субтестов (0,65), наименьшие — между показателями вербальных и невербальных субтестов (0,54). Наименьшие генетические корреляции обнаруживают показатели субтестов, выполнение которых востребует функции внимания и скорости обработки числовой информации (Повторение цифр и Кодирование).

Все субтесты (как вербальные, так и невербальные) демонстрируют высокие генетические корреляции с показателем общего интеллекта. Показатели вербальных субтестов выше коррелируют с показателем вербального интеллекта, чем с показателем невербального, и, наоборот, показатели невербальных субтестов имеют более высокие корреляции с показателем невербального интеллекта, чем вербального.

Между показателями разных когнитивных стилей наблюдаются умеренные генетические корреляции. Так, среднее время выполнения заданий теста включенных фигур (скоростной показатель) коррелирует как со скоростным показателем теста подбора парной фигуры (среднее время первой попытки), так и с результативным (среднее количество попыток при выполнении заданий). Показатель успешности выполнения теста включенных фигур (количество правильно решенных заданий) коррелирует со средним количеством попыток при выполнении заданий теста подбора парной фигуры.

Между результативными и скоростными показателями каждого когнитивного стиля не обнаруживаются генетические корреляции.

Генетические корреляции имеются между показателями когнитивных стилей и показателями психометрического интеллекта (как частными, так и общими). При этом более высокие коэффициенты корреляции наблюдаются для показателей полнезависимости – полнезависимости и интеллекта. Показатели импульсивности – рефлексивности (среднее время первой попытки и среднее количество попыток) коррелируют со всеми показателями теста Векслера, однако эти корреляции умеренные (для первого показателя они не превышают 0,46; для второго 0,53).

Наличие генетических корреляций между показателями психометрического интеллекта и показателями когнитивных стилей свидетельствует о наличии общих генетических факторов для уровневых и процессуальных характеристик когнитивной сферы.

В большинстве случаев структура генетических корреляций повторяет структуру фенотипических корреляций. Это относится, например, к связям между субтестовыми и общими показателями теста Векслера, а также к связям между показателями интеллекта и когнитивных стилей. Однако в ряде случаев структуры генетических и фенотипических связей не совпадают. Так, фенотипические корреляции обнаруживаются между показателями каждого когнитивного стиля и отсутствуют между показателями, относящимися к разным когнитивным стилям. Генетические корреляции, наоборот, свидетельствуют о связях между показателями полнезависимости и импульсивности–рефлексивности, но не обнаруживаются между показателями каждого когнитивного стиля (рис. 1).

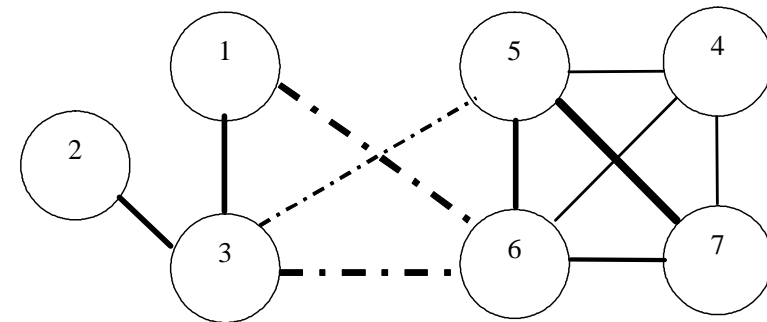


Рис 1. Фенотипические и генетические корреляции показателей когнитивных стилей

На рис. 1 сплошными линиями обозначены фенотипические корреляции, пунктирными — генетические. Толщина линий соответствует тесноте связей показателей. 1–3 — результативные и скоростные показатели полнезависимости– полнезависимости; 4–7 — результативные и скоростные показатели импульсивности–рефлексивности.

В целом полученные результаты позволяют говорить о значимой роли генотипа для поддержания структуры связей когнитивной сферы и сохранения ее целостности в юношеском возрасте.

СПОСОБНОСТЬ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА ОПОЗНАВАТЬ И ОЦЕНИВАТЬ ЭМОЦИИ И ТИП МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ

Н.В. Пережигина, Е.А. Чиркова (Ярославль)

Способность восприятия, адекватного опознания, дифференциации и квалификации проявления эмоций своего визави (клиента) является профессионально значимой способностью психолога-консультанта. Функциональная система мозговой организации данного процесса должна включать как подсистемы восприятия и квалификации мимических и телесных компонентов проявления эмоций, так и подсистемы определения и квалификации знака, интенсивности, динамичности и других параметров воспринимаемого эмоционального явления. Базовым параметром, определяющим развитие и формирование функциональной системы перцептивного распознавания эмоции, выступает связь этого процесса с особенностями деятельности правого и левого полушария мозга (Балонов и др., 1985; Хомская, 1998). Мозг является целостным органом, состоящим из двух гемисфер, предпочтительная опора на одну из них в процессе перцепции эмоции определяется генетическими задатками и типом функционального опыта в раннем онтогенезе. Иначе говоря, к генетическим задаткам, определяющим особенности функционально-системной деятельности мозга, относится тип межполушарной асимметрии и взаимодействия, который отчетливо проявляется уже в раннем онтогенезе, особенно в способах сенсорной обработки информации и мануальных предпочтениях.

Исследование проявления типа межполушарной организации у консультирующих психологов в перцепции эмоций позволяет изучить закономерности функционально-системного развития задатков в способности, определяющие успешность деятельности.

Восприятие эмоционального состояния другого человека и его квалификация не равно самостоятельному переживанию некоторой эмоции, это по сути различные функциональные системы, поэтому ради выравнивания функционально-системных условий и для строгости анализа мы провели серию независимых исследований перцепции эмоций по специально разработанной и апробированной на различном контингенте испытуемых методике. В качестве модели и стимульного материала в ней выступала картина К. Брюллова «Последний день Помпеи». Кроме перцепции широкого спектра негативных эмоций, композиционное решение живописного полотна позволяет проанализировать предпочтительное поле восприятия, оценить значимые для воспринимающего признаки выражения эмоции, а введение дополнительных вопросов и рассказа по картине — изучить способы вербального обозначения, презентации эмоции во вне. Получаемые экспериментальные данные на различном контингенте испытуемых адекватно соотносятся с уже имеющимися научными данными по картированию эмоций и убедительно отражают специфику перцепции эмоций при разных типах межполушарной асимметрии (МПА) (Алексеева, Пережигина, 2002).

Исследование особенностей восприятия эмоций правшами и левшами с крайними типами МПА (ПППП и ЛЛЛЛ) выявляет следующие закономерности: 1. Правши с крайним типом МП организации (ПППП), с доминированием в фенотипе правой руки, локтя, глаза и уха выбирают и оценивают отрицательные эмоции преимущественно из левого зрительного поля, что может свидетельствовать о доминировании у них правой гемисферы в выделении по перцептивным признакам и оценивании по знаку отрицательных эмоций. 2. Левши с крайним типом межполушарной (МП) организации (ЛЛЛЛ), с доминированием в фенотипе левой руки, локтя, глаза и уха выбирают и оценивают отрицательные эмоции равномерно по всему перцептивному полю зрения, что может свидетельствовать о эквиполушарном оценивании ими перцептивных признаков выражения негативных эмоций.

По характеристикам семантических полей слов, обозначающих эмоции, следует предположить различные принципиальные особенности перцептивно-вербального оценивания эмоций лицами с крайними типами МП организации: 1. Правши с типом ПППП

классифицируют эмоциональные явления на основе частотной связи и сходства с ближайшей (по частотности) базовой эмоцией, тонкости и детали переживания при этом элиминируются. Соотнесения со своим эмоциональным опытом, сходным или противоположным, в речи отсутствуют. 2. Левши с типом ЛЛЛЛ скорее не классифицируют, а ищут аналог целостного контекстно-эмоционального состояния, переживаемого объектом их восприятия в своем опыте, за счет чего их вербальные ответы метафоризируются, индивидуализируются и в целом вносят дополнительный образный, как бы параллельный, план.

То есть стратегии перцептивно-эмоционального оценивания воспринимаемой ситуации правшами и левшами с крайними типами межполушарных асимметрий (рука, локоть, глаз и ухо) принципиально различаются по ранее выделявшейся дихотомии аналитичности – синтетичности: для правых (ПППП), с большей активностью в переработке информации левым полушарием, характерна классифицирующая, оценивающе-стандартизирующая стратегия; для левых (ЛЛЛЛ), с большей активностью правого полушария в переработке информации, характерна перцептивно-эмпатийная стратегия. На наш взгляд, именно опосредующее звено из своего эмоционального опыта в обработке информации левшами и обуславливает специфику словесных ассоциаций, выражающихся в метафорах, нестандартных ответах.

Для работы с психологами мы методом экспертного (коллегиального) оценивания сформировали группу эффективных психологов-консультантов в количестве 29 женщин (27–50 лет, стаж работы свыше 3-х лет). Вся работа проводилась индивидуально.

Анализ типа МПА у психологов-практиков показывает накопление выше, чем в среднем в женской популяции признаков левшества. Из 29 психологов скрытое или явное мануальное левшество имели 25 человек, сенсорное левшество по глазу — 10 человек, по уху — 18 человек, сочетавших полный левый сдвиг было 7 человек, а полный правый — только 2 человека.

Для последующей работы по оценке особенностей перцептивно-эмоционального анализа психологов разделили на две равные группы по количественной представленности левых и правых асимметрий по 12 человек в каждой, оставшиеся психологи (5 человек) имели равную представленность в профиле правого и левого, но в разных комбинациях. В группу психологов с преобладанием правого сдвига также пришлось отнести троих с ярким преобладанием в мануальных пробах левой руки, шесть человек

с ведущим левым ухом и одного равноглазого. То есть деление по количественному признаку грешит явной условностью оценивания и практически во всех случаях, кроме чистого крайнего профиля ПППП (2 чел.), мы видим яркую выраженность необходимости кроссполушарной обработки информации как в сенсорных сферах, так и с участием моторной обработки информации.

Оценка стиливых особенностей обработки эмоционально окрашенной информации по ранее отработанной методике и вышепредставленным данным показала следующее.

Для психологов-практиков равно действуют отмечавшиеся выше закономерности преимущественного восприятия негативной эмоциональной информации: правшами — из левого зрительного поля, левшами — со всего зрительного поля. Однако признаки (знаковые характеристики) выражения эмоций считываются комплексно, с учетом лица, позы, двигательных реакций, чего при крайних профилях левшей и правшей не отмечается, в чем следует видеть двоякий эффект от кроссполушарной обработки информации и функционально-системного развития в ходе социализации, включающей и профессиональное обучение. Крайние же тенденции сохраняют свою общую направленность, характерную для заостренных типов МПА, т. е. помимо разведения полей считывания эмоций, для крайнего типа левшей и правшей из психологов-практиков, характерно разделение: правши в восприятии эмоций ориентируются на лицо, как знак эмоции, а левши на общую, совокупную телесную и мимическую пластику выражения эмоционального состояния. Последний момент свидетельствует в пользу большего веса генетического фактора в перцепции негативных эмоций, сохранении детерминации восприятия эмоциональных явлений профилем МПА.

Процессы восприятия и квалификации эмоций и построения умозаключений у психологов-правшей и левшей протекают процессуально весьма сходно, исключение составляет тип выбираемого эталона эмоции-сравнения: 1) у психологов-левшей это их собственное переживание по поводу воспринимаемого, которое актуализируется и от которого дистанцируются в актуальном процессе создания модели эмоции «здесь и теперь»; 2) психологи-правши в оценке и анализе спектра эмоций опираются на готовые понятийные конструкты, на основе которых и строят квалификационные суждения. В словаре описания эмоциональных явлений структурные различия не столь значительны, как это было выделено у крайних профилей МПА.

Особенности речевой компетенции психологов-консультантов правой и левой вполне соответствуют материалам Н.Н. Николаенко и др. (1998). Интересным является факт преломления профессионального словаря, которым оперирует психолог-практик, квалифицируя проблему клиента, в том же специфическом ключе право-левых особенностей. При таких особенностях правши (практики с преимущественной активностью левого полушария) четко классифицируют проблемы клиентов, отсекая лишнее, индивидуальное, особенное, гаммы переходов между классами элиминируются, а понятно, что именно эти «лишние, особенные» нюансы часто и составляют суть и основу обращения клиента. Способ выхода из проблемы клиента, предлагаемый психологом, при обобщенно категориальном анализе, грешит той же обобщенностью и стереотипностью, отсутствием индивидуализированности и учета частных деталей, на которых вязнет и из которых затрудняется найти выход клиент. Если к этому добавить, что исходная оценка эмоции у правоориентированных психологов-практиков базируется на знаковой их стороне, без учета пластики телесной представленности эмоций, то становится понятным, почему среди успешных психологов-практиков преобладает левая ориентация с большей активностью правого полушария и яркой эмпатийной направленностью на клиента.

Таким образом, исследование сформировавшихся и успешных психологов-практиков показывает, что опознание и квалификация эмоций являются способностью, функционально-системное развитие которой в процессе обучения и профессионального определения довольно незначительно адаптируется к целям выполняемой деятельности, только в аспекте особенностей вербализации и осознания. Тип МПА довольно жестко детерминирует качественную сторону проявления данной способности.

Накопление левшества (моторного и сенсорного) и связанного с ним правополушарного акцента в обработке информации, облегчает считывание эмоционально окрашенной информации, в процессе обучения вырабатываются компенсаторные стратегии вербализации и осознания невербально воспринятой информации, что улучшает кроссполушарные процессуальные характеристики деятельности мозга в целом, а в практике психолога-консультанта позволяет учитывать многообразные тонкости и нюансы ситуации взаимодействия с клиентом и индивидуализировать решение проблемы. Сдвиг в профиле МПА вправо приводит к усеченному восприятию эмоций клиента и к преждевременному аналитическому выводу.

ДИНАМИКА КОГНИТИВНОЙ ИНТЕГРИРОВАННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ОНТОГЕНЕЗА

С.Д. Пьянкова (Москва)

В данной работе описывается фрагмент московского лонгитюдного исследования близнецов (Егорова и др., 2004; Пьянкова, 2003). Для целей исследования в рамках системного подхода была разработана модель интегрального интеллекта как целостной, открытой, устойчиво неравновесной системы иерархически организованных когнитивных структур. С точки зрения синергетического подхода, такая динамическая система может быть отнесена к классу диссипативных структур, для которых характерны нелинейные процессы.

Процесс когнитивного развития анализировался как принципиально целостный, нелинейный процесс структурно-качественных изменений когнитивной сферы в период ее формирования. Дифференциация и интеграция общих и частных когнитивных способностей рассматривались как составляющие прогрессирующей иерархизации интеллекта — единого целого, которое онтогенетически формируется, подчиняясь принципам системогенеза.

Выборку исследования составили монозиготные и дизиготные близнецы 6-16 лет, что позволило реализовать лонгитюдную схему эксперимента с применением классического близнецового метода. Исследовались детерминанты когнитивного развития.

Когнитивная интегрированность в данном исследовании оценивалась по двум видам показателей: 1) по тесноте и количеству корреляций между частными и общими когнитивными характеристиками; 2) по размерности когнитивного пространства (пространства категоризации невербальных стимулов). Подчеркнем, что рост (снижение) когнитивной интегрированности мы рассматривали как одновременное снижение (рост) дифференцированности, и наоборот («сообщающиеся сосуды»). Наиболее существенные факты относительно возрастной динамики когнитивной интегрированности заключаются в следующем.

Анализ возрастной динамики когнитивной интегрированности, которая оценивалась по количеству фенотипических корреляций частных и общих когнитивных характеристик, показал, что количество и теснота связей между указанными характеристиками нелинейно меняются в зависимости от возраста, в котором

измеряется интеллект. Эти данные позволяют заключить, что *структурно-качественные изменения когнитивной сферы в процессе развития проявляются в возрастных нелинейных колебаниях уровня когнитивной интегрированности*. Такой вывод соответствует общепсихологическим представлениям о том, что с возрастом на базе процессов интеграции и дифференциации устанавливаются все новые межфункциональные связи (Б.Г. Ананьев, Л.М. Веккер, Н.И. Чуприкова и др.).

По полученным данным более высокий уровень интеграции показателей когнитивной сферы отмечается на ранних стадиях развития (нерасчлененное диффузное целое) и на стадии формирования зрелого интеллекта (артикулированная интегральная целостность). Эти данные, как и результаты дифференциально-психологического анализа, описываемые далее, подтверждают гипотезу Н.И. Чуприковой (1997) о том, что актуальная и потенциальная степень когнитивной дифференцированности может служить показателем умственного развития.

Результаты дифференциально-психологического анализа данных, полученных в группах близнецов, внутрипарно различающихся по уровню интеллекта, свидетельствуют о существовании различных типов когнитивного развития, что проявляется в различиях возрастной динамики количества связей частных и общих интеллектуальных характеристик. Также анализ динамики когнитивной интегрированности (оцененной по количеству фенотипических корреляций между разными показателями) в группах испытуемых, контрастных по уровню интеллекта, свидетельствует о том, что дети с более высоким уровнем интеллекта превосходят детей с менее высоким уровнем интеллекта по уровню дифференцированности когнитивной сферы.

Можно предложить два вероятных объяснения этого факта. Возможно, «более умных» детей изначально отличает более высокий уровень дифференциации психологических (и психофизиологических) функций, что потенциально обеспечивает более эффективное развитие интеллекта. В пользу этого предположения свидетельствуют данные исследования размерности когнитивного пространства дошкольников (см. далее). С другой стороны, возможно, для «более умных» детей характерен более быстрый темп развития, что и проявляется в опережающем темпе когнитивной дифференциации по сравнению с «менее умными» детьми. Обе гипотезы не противоречат друг другу, и возможно, указанные гипотетические особенности «более умных» детей ре-

ализуются одновременно. Для проверки этой гипотезы необходимы специальные исследования.

Размерность когнитивного пространства (качественно иной показатель когнитивной дифференцированности в сравнении с количеством связей между когнитивными характеристиками), измеренная у детей в дошкольном возрасте, связана с уровнем интеллекта в разных возрастах. Как показывают результаты исследования, чем большее количество координат используется дошкольниками при классификации стимулов (чем выше размерность когнитивного пространства), тем выше уровень психометрического интеллекта во всех обследованных возрастах (в 6, 7, 10, 13 и 16 лет).

Совместный анализ данных о фенотипических и генетических корреляциях исследованных показателей позволил проанализировать вклад генотипа в совместную вариативность частных и общих когнитивных характеристик. Паттерны фенотипических и генетических корреляций нелинейно меняются с возрастом; наиболее значительные изменения характерны для критических возрастных периодов (начало обучения в школе, пубертатный возраст). Сопоставление полученных в исследовании данных о фенотипических, генетических корреляциях, оценках наследуемости интеллекта и суммарном количестве значимых связей между частными и общими характеристиками позволяет сделать вывод о том, что процессы когнитивной дифференциации-интеграции в развитии находятся под влиянием генотипа.

Учитывая данные о взаимосвязях исследованных характеристик, которые на генотипическом (латентном) уровне связаны более тесно, чем на фенотипическом, хотелось бы отметить, что в идеале комплексный показатель когнитивной интегрированности, вероятно, должен учитывать не только качественные особенности структуры связей (иерархическое соподчинение и координацию различных функций), но и уровень генотипических влияний, которыми эти связи в определенной мере обусловлены.

О БАРЬЕРНОСТИ-РЕАЛИЗУЕМОСТИ ЦЕННОСТЕЙ КАК СТИЛЕВОЙ ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Н.Р. Салихова (Казань)

Развитие интеллекта в периоды взрослости и критерии выделения периодов его развития определяются гибкостью применения интеллекта к качественно различному материалу практических жизненных задач (Riegel, 1984; Schaie, 1986; Labouvie-Vief, 1987), в решении которых используются интеллектуальные способности человека. Поэтому в периодизациях когнитивного развития взрослых различие интеллектуальной и личностной сфер развития фактически исчезает, эти линии интегрируются в целостность, поскольку критерием выделения периодов собственно когнитивного развития является тип личностных задач, возникающих в регуляции жизнедеятельности человека. Аналогичная неразрывная связанность личностного и интеллектуального характера и для личностных ценностей.

Ценности, в процессе воплощения которых в реальной жизни происходит реализация человека, являются одним из центральных регуляторов жизнедеятельности взрослого человека. Как в общественном, так и в индивидуальном сознании ценности существуют в форме идей, которые кристаллизуют общественный опыт человечества в наиболее значимых сферах жизни, представляя собой сплав знания, оценки и нормы (Тульчинский, 1986). Эти идеи присваиваются конкретным человеком в процессе индивидуального развития, преобразуясь в личностные ценности, которые являются функционально автономными по отношению к потребностям источниками смыслообразования (Леонтьев, 1999). Особенностью их функционирования является специфический, в отличие от потребностей, способ мотивирования человека: они притягивают извне и задают «вектор деятельности, который направлен в бесконечность». Именно в силу такого высокого уровня отвлеченности и обобщенной формы существования ценностей в сознании (в отличие от потребностей, часто имеющих более конкретно-предметный характер) возможность и процесс их усвоения человеком, преобразование во внутренние «модели должного», обретающие смыслообразующий потенциал для личности, подразумевают оп-

ределенный и довольно высокий уровень интеллектуального развития человека. Регулятивная роль ценностей в жизнедеятельности также сопряжена с интеллектуальным оснащением и возможностью перехода от абстрактного к конкретному: обнаружением и опознаванием содержания ценности в реальной действительности при соотнесении с вполне чувственно-конкретными характеристиками реальных ситуаций и объектов. Оценка реальной достижимости или реализованности ценностей в жизни во многом определяется характером такого соотнесения. Именно поэтому закономерным является рассмотрение того, как ценности включаются в регуляцию жизнедеятельности человека и через призму интеллектуальной составляющей этого процесса.

В психологии исследование ценностей как высших регуляторных структур психики осуществляется в основном в плане изучения иерархии ценностных ориентаций или обоснования новых способов классификации самих ценностей. Однако для понимания закономерностей функционирования и развития ценностно-смысловых структур личности важно исследовать ценности не только в плане содержания того, что представляется человеку должным или желаемым, но и при соотнесении должного, желаемого с возможным, доступным. Сами ценности, в силу идеальной формы своего существования, не всегда однозначно и прямо могут быть соотнесены с конкретной жизненной ситуацией и «обнаружены». Это задает зону неопределенности при оценке их присутствия в жизни, что является важной предпосылкой проявления индивидуально-стилевых особенностей человека в отношении оценки соотношения должного и возможного. Оценка степени реальной доступности или реализованности ценностей в жизни определяется тем способом, которым человек, структурируя восприятие собственной жизненной ситуации, находит в ситуации признаки соответствия идее, содержащейся в ценности.

В экспериментальных исследованиях нами было выявлено, что при оценке меры важности ценности и меры ее реализации проявляются следующие две полярные тенденции.

Во-первых, это *тенденция к согласованию* меры важности ценности и ее реализуемости, когда именно расхождение между ними может создавать вектор внешней (за счет активных действий по достижению ценностного объекта) или внутренней (в форме компенсаторных внутренних действий по типу защитных механизмов, ведущих к понижению меры ценности при ее недоступности и повышению при доступности) активности личности в направлении

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект 04-06-00382а).

сокращения дистанции между ними. В соответствии с ней человек реализует то, что может реализовать в жизни, ценит то, что имеет и понижает ценность того, что недоступно. Методически наличие этой тенденции выявлялось через оценку статистической корреляционной связи показателей параметров важности и доступности ценности, который был обозначен как *индекс реализуемости*.

Во-вторых, это *тенденция к рассогласованию* или, в крайнем ее выражении, к поляризации меры важности ценности и ее доступности, в соответствии с которой реализованное и доступное обесценивается, а недоступное кажется более ценным и важным именно в силу недоступности. Эмпирическим индикатором этой тенденции стала положительная корреляционная связь таких параметров, как мера важности ценности и разницы важность-доступность, которая была обозначена как *индекс барьерности*. Максимально выраженная тенденция рассогласования приводит к проявлению поляризации параметров важности и доступности, индикатором которой является отрицательная корреляционная связь между ними и которая была обозначена как *индекс проблемности* ценности.

Данные тенденции были обнаружены при анализе данных, полученных у различных по возрастному, профессиональному и половому составу групп испытуемых, и характеризовали их выраженность в каждой группе относительно конкретных ценностей. Было выявлено, что эти противоположные тенденции не исключают друг друга и могут действовать параллельно.

Мы предположили, что преобладание одной из вышеописанных тенденций, а также их качественно своеобразное сочетание может быть также устойчивой индивидуальной стилевой характеристикой человека, аналогичной описанным в психологии когнитивным стилям, которая проявляется как в оценке важности и доступности личностных ценностей, так и внутренней переработки рассогласования между ними.

Для проверки данного предположения необходимо было определить, насколько выраженность и соотношение данных тенденций является устойчивой и не зависящей от конкретного содержания самого списка ценностей характеристикой человека. Поэтому в нашем исследовании мы предлагали испытуемым оценить по критериям важности и доступности четыре разных списка ценностей: терминальные ценности (М. Рокич); характерные для данных испытуемых как представителей большой социальной группы групповые ценности (Г.М. Рогов); инструментальные ценности

(М. Рокич); составленный самим человеком индивидуальный список ценностей. Для каждого испытуемого в рамках каждого списка ценностей был проведен корреляционный анализ взаимосвязей показателей важности, доступности и разницы между ними, что позволило определить индивидуальные индексы барьерности и реализуемости испытуемых относительно разных списков ценностей. Затем корреляционный анализ между данными индексами позволил определить степень их взаимосвязи. В исследовании приняли участие 82 человека, представлявшие две группы, отличающиеся по возрасту: первая группа — 46 человек в возрасте от 40 до 50 лет (имеющие высшее образование мужчины и женщины в равных соотношениях), вторая группа — 36 человек (аспиранты КГУ, 16 женщин и 20 мужчин) в возрасте от 22 до 28 лет.

Результаты корреляционного анализа показывают, что индексы барьерности и реализуемости, полученные на материале различных по содержанию списков ценностей, обнаруживают положительные связи между собой на уровне значимости $p < 0,05$. Это свидетельствует о некоторой стабильности данных индексов у каждого испытуемого относительно разных списков ценностей. Причем в группе 40–50-летних более плотные связи характерны для индекса реализуемости, а индекс барьерности показывает несколько большую зависимость от конкретного списка ценностей и взаимосвязи носят более мягкий характер, в некоторых случаях лишь на уровне тенденции. В группе же аспирантов, напротив, более тесная положительная связь существует между индексами барьерности, а индексы реализуемости связаны более мягко, иногда только на уровне тенденции.

Кроме того, выявились некоторые гендерные особенности индивидуальной устойчивости данных индексов. Так, у женщин они более постоянные, чем у мужчин, у которых вариативность этих индексов между различными списками ценностей выше. Значит, в целом индексы барьерности и реализуемости являются достаточно устойчивыми и, хотя обнаруживают некоторую вариативность в зависимости от списка ценностей, все же их качественно своеобразное сочетание сохраняется безотносительно к конкретному списку ценностей.

Исследования, в которых индивидуальные индексы барьерности и реализуемости соотносились с различными устойчивыми личностными характеристиками, не дают однозначной картины взаимосвязей. Такие связи вариативны, меняются в разных

по возрасту, полу, социальному статусу группам испытуемых. Это не позволяет рассматривать данные тенденции как следствия уже описанных личностных особенностей, а позволяет предположить, что они имеют свою собственную природу, несводимую к совокупности уже известных личностных параметров. Возникает предположение, что это — проявление устойчивого индивидуального стиля регуляции жизнедеятельности, который может быть также обусловлен и когнитивными стилевыми особенностями человека.

Таким образом, есть основания рассматривать тенденцию к согласованию параметров важности и доступности ценности и тенденцию к их рассогласованию как устойчивые индивидуально своеобразные проявления человека, выражающие стилевые особенности в восприятии и внутренней переработке рассогласований при соотношении должного, желаемого с возможным и доступным в контексте личностных ценностей. Причем, с одной стороны, их можно описывать по аналогии с когнитивными стилями как интеллектуальные особенности, а с другой — как личностные. Остается открытым вопрос о природе этих тенденций: являются ли они следствием особенностей интеллектуальных процессов или в большей степени отражают специфику личностной позиции человека в жизни. Также перспектива дальнейших исследований может быть связана с выяснением того, устойчивы ли эти индексы и их соотношение в течение всей жизни или зависят от качественного своеобразия того или иного периода жизни (например, интересно сопоставить в этом отношении литические и критические периоды жизни человека).

ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ ИНТЕЛЛЕКТА, МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Т.И. Семенова (Москва)

Согласно большинству психологических теорий, интеллекту отводится важное значение в процессе адаптации индивида к среде. Хотя психология интеллекта является достаточно развитой областью, представления о конкретных механизмах, связывающих интеллект с социальной адаптацией, остаются во многом неразработанными.

Для изучения роли интеллекта в процессе адаптации актуальным представляется анализ связи между интеллектом и механизмами психологических защит (МПЗ). Необходимость подобного исследования определяется той ролью в адаптации человека, которую современные теории личности отводят механизмам психологической защиты. Набор защитных механизмов, характерных для конкретной личности, формы их проявления и уровень зрелости рассматриваются как важные детерминанты успешности социальной адаптации.

Проведенное исследование позволило рассмотреть не только взаимовлияния интеллекта и МПЗ, но и проследить, каким образом уровень развития интеллекта опосредует характер взаимосвязей между отдельными МПЗ и базовыми личностными свойствами. Уровень развития интеллекта выступил тем фактором, который обуславливает адаптивные или дезадаптивные формы проявления МПЗ человека. Интеллект является регулятором проявления личностных особенностей, фактором, способствующим адаптации. Было установлено, что взаимосвязь уровня психометрического интеллекта и механизмов психологической защиты носит сложный, нелинейный характер. Нелинейный характер проявляется в наличии связи между психометрическим интеллектом и механизмами психологической защиты внутри групп, различающихся по уровню IQ, при отсутствии взаимосвязи между данными параметрами на общей выборке. Обнаружено, что каждой группе присущи характерные именно для нее связи между различными механизмами защиты и IQ. Наиболее адаптивные формы защитного поведения соответствуют средневысокому уровню психометрического интеллекта. Сравнительный анализ показал, что для людей со средненизким и высоким уровнем психометрического интеллекта характерно большее количество связей защитных механизмов друг с другом, а также защитных механизмов с базовыми личностными свойствами. Количество и характер связей между данными переменными позволили говорить о менее адаптивных формах защитного поведения, свойственных средне-низкому и высокому уровню психометрического интеллекта.

В ходе эмпирического исследования было выявлено, что характер взаимосвязей между отдельными МПЗ, образующими защитно-адаптивные комплексы, определяет специфические и качественные отличия испытуемых каждой группы.

Были выявлены целостные паттерны МПЗ в зависимости от уровня психометрического интеллекта, в основном характерные

для крайних групп: наибольшее количество связей обнаружено в группе с высоким уровнем интеллекта, что указывает на устойчивую сцепленность между МПЗ и стереотипизацию защитного поведения, препятствующие успешной адаптации.

Проведенное исследование взаимосвязи интеллекта, механизмов психологической защиты и личностных особенностей расширяет понимание роли интеллекта в процессе социальной адаптации и в реальном поведении человека.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ИХ СВЯЗЬ С НЕГАТИВНЫМИ ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ

С.В. Черняева, В.Н. Недашковский (Москва)

Работа посвящена исследованию коммуникативных дефектов. Эти проблемы близки дефектам общения, которые, по мнению В.Н. Куницыной, являются: «...помехами, создаваемыми человеком, обладающим определенными личностными свойствами». Под коммуникацией мы подразумеваем узкий вариант общения, ограниченный рамками обмена субъективным опытом между собеседниками. Более того, коммуникация исследовалась тоже узко, только на уровне интимно-личностного общения, для которого характерна психологическая близость, эмпатия и доверительность. Люди на этом уровне в основном удовлетворяют потребности в понимании, сочувствии, сопереживании.

В качестве исследуемых были выбраны подростки, имеющие выраженные личностные проблемы. Эти проблемы выражались в наличии акцентуаций характера и личностного расстройства (психопатии). То есть личностные характеристики имели две шкалы выраженности. Первая — это качество личности (паранойяльность, шизоидность, истероидность). Вторая — это количество, т. е. величина черты личности. По шкале — норма, акцентуация, личностное расстройство. Исследование проводилось в Московском центре временного содержания правонарушителей. Детей можно отнести к группе социального риска. Не все из них станут преступниками-рецидивистами, но такая вероятность для небольшой группы есть. Есть группа детей, которая склонна к бродяжничеству. При таком образе жизни вероятность воровства очень

высокая, так как есть трудности с деньгами, а попрошайничество часто лично не приемлемо. Среди них имеют судимость — 17,7%. Имеют родственников, которые были судимы, — 22,4%. Часто потребляют алкоголь в семье 20,3% подростков. Детей, имеющих пять и меньше классов образования, — 7,4%, девять классов — 40%.

Состав семьи. Находятся в интернате — 10,5%. Живут у близких родственников — 6,6%. Живут в неполных семьях, только с матерью — 38%. Живут в полных семьях, но с отчимом — 13,8%. Живут в полных семьях — 30,1%.

Определялось качество речевого послания (ясность, адресность, открытость), которое имеет корреляционные связи со следующими факторами.

Положительную корреляционную связь только с количеством оконченных классов подростком (+0,43). То есть чем больше классов подросток окончил, тем более открыто, ясно и адресно он обращается к собеседнику.

Отрицательную корреляционную связь качество речевого послания имеет с паранойяльностью (подозрительность) (-0,39) и количеством детей в семье (-0,34). Понятна отрицательная связь паранойяльности с ясными, правдивыми речевыми посланиями. Интимно-личностное общение требует открытости, а это никак не может сочетаться с подозрительностью паранойяльности. Однако непонятно, почему увеличение количества детей в семье снижает открытость в процессе общения этих детей. Впрочем, возможно, открытость в таких семьях небезопасна.

Частота эмпатии в общении имеет положительную корреляционную связь (+0,46) только с количеством оконченных классов в школе. Отрицательную корреляционную связь имеет с такими показателями, как стратегия избегания (-0,42) и величина пограничного расстройства личности (-0,36). Связь частоты эмпатии только с одной личностной чертой — склонностью к избеганию (робость, застенчивость, тревожность) достойна удивления. Удивительно, почему эмпатия не снижается при увеличении других негативных черт личности.

Частота рефлексии имеет положительную связь с тремя факторами: количеством оконченных классов в школе (+0,53), образованием матери (+0,39) и показателем IQ по шкале Кетелла (+0,32). Все остальные факторы имеют отрицательную корреляционную связь: с шизоидностью (-0,53), шизопатичностью (-0,42), гиперактивностью (-0,39), склонностью к самопожертвованию

(-0,49), депрессивностью (-0,40). Негативное влияние на рефлексию гиперактивности и депрессивности понятно. Гиперактивность создает трудности сосредоточения, поэтому восприятие внутренних процессов затруднено. В ситуации депрессии восприятие внутренних процессов только усугубляет негативное состояние, поэтому блокирование рефлексии тоже объяснимо. Ожидаемо блокирование рефлексии для шизоидных типов. Негативное влияние склонности к самопожертвованию на качество рефлексии трудно интерпретировать.

Частота ситуаций понимания собеседника имеет положительную связь только с показателем IQ по шкале Кетелла (+0,48). Такие черты личности, как антисоциальность (-0,32), гиперактивность (-0,34) и склонность к самопожертвованию (-0,44) имеют отрицательную корреляционную связь. В целом можно говорить о том, что небольшое количество негативных черт личности имеют влияние на понимание в общении.

Частота осознания межличностных различий имеет положительную корреляционную связь с образованием отца (+0,40) и матери (+0,33), а также личностной чертой — нарциссичностью (+0,45). Только одна черта — самопожертвование (-0,50) — имеет отрицательную корреляционную связь с данным фактором. Также можно говорить о крайне малом количестве черт личности, влияющих на частоту осознания межличностных различий в общении.

Частота открытости в общении имеет положительную корреляционную связь с образованием матери (+0,34) и отрицательную связь с шизопатичностью (-0,36), антисоциальностью (-0,41).

Общий показатель эффективности всего процесса общения имеет положительную корреляционную связь со следующими показателями: нарциссичность (стремление к высокой личной значимости) (+0,35), показатель IQ по шкале Кетелла (+0,59), количество оконченных классов (+0,55) и образование матери (+0,46).

Отрицательную корреляционную связь общий показатель эффективности общения имеет со следующими показателями: шизоидность (-0,43), шизопатичность (-0,43), склонность к избегающей стратегии (-0,42), склонность к самопожертвованию (-0,65), психическая неуравновешенность (-0,33).

Для лучшего понимания взаимосвязи процесса общения и личностных черт мы рассмотрим противоположную ситуацию — корреляцию одной личностной черты с различными элементами процесса общения.

Наибольшее количество связей с элементами процесса общения имеет такая черта личности, как склонность к самопожертвованию. Она имеет отрицательную корреляционную связь с семью элементами процесса общения: восприятием собеседника (-0,46), восприятием себя (-0,54), осознанием межличностных различий в общении (-0,45), рефлексией (-0,49), качеством понимания собеседника (-0,44), качеством осознания межличностных различий (-0,50) и общим показателем эффективности процесса общения (-0,65). Данная ситуация требует дополнительного исследования склонности к самопожертвованию у подростков данной выборки.

Следующей чертой, имеющей также связь со многими элементами процесса общения, — пятью — является шизопатичность (стремление к оригинальности). Она имеет отрицательную корреляционную связь со следующими элементами процесса общения: восприятием собеседника (-0,36), восприятием себя (-0,52), рефлексией (-0,42), частотой открытости в общении (-0,36) и общим показателем эффективности процесса общения (-0,43).

Есть некоторые черты личности, которые имеют связь только с одним элементом процесса общения. Паранойальность имеет отрицательную корреляционную связь с частотой осознания межличностных различий в общении (-0,39). Психическая неуравновешенность имеет отрицательную связь с восприятием себя в общении (-0,44). Пассивная агрессивность (значимость удовольствий) имеет отрицательную связь с восприятием собеседника в общении (-0,35).

Некоторые личностные черты подростков данной выборки вообще не имеют связи с процессом общения. К таким относятся: истероидность, склонность к зависимости, агрессивность.

Хотелось бы также отметить связь уровня пограничного расстройства личности с элементами процесса общения. Уровень пограничного расстройства личности имеет отрицательную корреляционную связь с восприятием собеседника (-0,36), восприятием себя (-0,36), с осознанием межличностных различий (-0,39), качеством посланий в общении (-0,31), эмпатией (-0,36), частотой открытости (-0,36) и общим показателем эффективности процесса общения (-0,50).

Выводы:

1. Проанализированы личностные акцентуации, искажающие процесс общения делинквентных подростков. Однако

некоторые личностные акцентуации подростков вообще не имеют связи с процессом общения. Тем самым первая гипотеза о нарушении процесса общения акцентуированных подростков подтверждена лишь частично.

2. Выявлены социально-демографические показатели, связанные с эффективностью протекания процесса общения делинквентных подростков.
3. Определена способность методики, оценивающей процесс общения, различать уровень эффективности процесса общения у делинквентных подростков. Методика по изучению процесса общения у подростков с делинквентным поведением является валидной по одному из показателей валидности — текущей.

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ

Е.А. Шмыгля (Москва)

Результаты ряда работ в области эволюционной психологии позволяют утверждать, что существует генетическая предрасположенность индивида к тому или иному способу взаимодействия со средой в проблемной ситуации, к тому или иному механизму или устойчивой стратегии поведения. С эволюционной точки зрения, т.е. с точки зрения целесообразности механизмов, посредством которых происходит информационный обмен организма со средой, значение комплексных адаптационных механизмов состоит в том, что они «канализируют» наши когнитивные способности, эмоциональные реакции и наше поведение в определенные «русла».

На основе трех типов генотип-средового взаимодействия (выбор среды, вызов реакции и видоизменение среды) Д. Басс (Buss, 1993) выделил три эволюционно-устойчивые стратегии поведения — выбор, вызов и манипуляцию.

Под «стратегией поведения» понимается набор устойчивых видоспецифических поведенческих особенностей, характеризующих линию поведения индивида или группы в широком диапазоне социальных ситуаций. Единицей данного набора выступают

конкретные формы социального поведения, различия в которых детерминированы комплексом эволюционно-генетических психологических факторов.

Данная работа базируется на исследовании, в котором была выявлена взаимосвязь различий в уровне и структуре интеллекта и выраженности стратегий поведения, а также были сделаны попытки проанализировать специфику этой взаимосвязи.

В исследовании принимали участие 143 человека в возрасте от 16 до 57 лет — 87 женщин и 56 мужчин.

Использовались следующие методики: 1) тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра; 2) опросник Д.М. Басса «События и факты, оказывающие влияние на статус и репутацию»; 3) анкета.

Результаты теста Амтхауэра оцениваются по трем шкалам — шкала вербального, математического и пространственного интеллекта.

Результаты опросника Басса позволяют вычислить показатели по трем типам стратегий (выбор, вызов и манипуляция). Каждый тип стратегии оценивается по соответствующим параметрам (пунктам), в различной степени влияющим на поведение индивида.

Также были проанализированы данные анкеты, содержащие сведения о поле и возрасте испытуемого, о его социальном и семейном положении.

При проведении исследования были получены следующие результаты.

Подтвердилась гипотеза о наличии взаимосвязи уровня и структуры интеллекта и стратегий поведения. Эта взаимосвязь имеет следующую специфику:

1. С уровнем интеллекта в большей степени связана стратегия выбора, в меньшей степени – вызова, взаимосвязь со стратегией манипуляции носит отрицательный характер.
2. Выраженность стратегий поведения в большей степени связана с вербальным компонентом интеллекта, связь с пространственным интеллектом выражена меньше и носит полоспецифический характер.
3. Выраженность стратегий поведения более ярко проявляется на контрастных группах, в частности, у мужчин с низким уровнем интеллекта. Это свидетельствует о том, что при низком уровне интеллекта для взаимодействия со средой актуализируются другие адаптационные механизмы, в частности, стратегии поведения.

В настоящий момент ведется работа, целью которой является проверка соответствия конструкта «стратегии поведения» понятию

маркера индивидуальных различий. Также проверяется гипотеза о сопряженности стратегий поведения с такими известными и проверенными дескрипторами индивидуально-психологических различий, как психометрический интеллект и локус контроля. Проводится психогенетическое исследование с применением семейного метода, что дает возможность оценить эволюционно-генетические факторы в формировании видоспецифических поведенческих особенностей.

Используются такие методы исследования, как анкетирование, опросники Басса, Амтхауэра и Роттера, а также тест интеллекта.

СОТРУДНИЧЕСТВО ПСИХОЛОГА С СЕМЬЕЙ: РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ

И.В. Яворская-Ветрова (Киев, Украина)

Школьная практика свидетельствует, что те дети, которые до школы обладали более высоким уровнем развития, как правило, более успешны в обучении (по крайней мере, на начальных его этапах, а при надлежащей организации — и на протяжении всего школьного обучения). Они отличаются от других детей, по меньшей мере, двумя особенностями: ярко выраженной познавательной активностью, готовностью к «исследовательскому риску» и выраженным творческим потенциалом. Такие дети восприимчивы к новому, активны в ситуациях неопределенности, склонны к независимости суждений и оценок. Независимость, ориентация на личные ценности, а не внешние оценки, пожалуй, может считаться главным личностным качеством креатива (Дружинин, 2000).

Однако указанные качества не развиваются спонтанно, вне специально организованной развивающей среды. Создание такой среды на этапе дошкольного детства — задача в первую очередь родителей. Именно поэтому перед школой все чаще встает проблема подготовки к школьному обучению не только детей, но и их родителей. Это является достаточно перспективным направлением деятельности школьного психолога.

Анализируя опыт нашей совместной с А.Г. Папернюк работы в этом плане, можно констатировать, что родители испытывают

целый ряд трудностей, готовя ребенка к школе. Методом анкетирования и с помощью полустандартизированной диагностической беседы были обнаружены такие (очевидно, типичные) затруднения и иллюзии, испытываемые родителями старших дошкольников:

- Иллюзия одаренности, переоценка родителями способностей своего ребенка, сложившаяся в результате наблюдения за его поведенческими и эмоциональными реакциями в быту и общении со сверстниками и взрослыми.
- Иллюзия инфантильности, ограниченности возможностей дошкольника, провоцирующая постоянное желание родителей снизить «потолок возможностей», оценить успехи ребенка по минимальному уровню сложности.
- Дефицит психологических знаний, отсутствие опыта специальной развивающей работы с детьми; распространенное в некоторых слоях общества такое философское отношение к детству, которое в какой-то мере игнорирует самоценность дошкольного возраста. Родители часто обнаруживают неосознанное желание весь опыт ребенка подчинить целенаправленному приобретению навыков чтения, письма, счета, игнорируя при этом актуальные потребности самого ребенка.
- Значительная часть родителей занимает совершенно определенную позицию в вопросе о соотношении свободы и культуры в воспитании ребенка. Она состоит в том, что происходит подмена двух понятий (и, соответственно, стоящих за ними психологических реальностей), а именно: свобода понимается не как способность делать выбор, не как готовность во всем видеть варианты, разные стороны и аспекты, а как импульсивное, спонтанное проявление детских желаний, причем никаким образом не окультуренных.
- Родители часто желают подготовить ребенка к традиционным формам школьного сотрудничества, при которых поведение ребенка должно четко соответствовать ожиданиям и требованиям взрослого, который «всегда прав». В связи с этим особые трудности можно предвидеть в налаживании родителями действительно совместной работы с ребенком, построенной на неимитационном, творческом соучастии взрослого и ребенка в создании общего успеха в деятельности.
- Заметную психологическую трудность представляет для родителей неустойчивое, «неуверенно-стыдливое» отношение

к успехам и поведению своего ребенка в целом. Мы считаем это симптоматичным, так как такое отношение проявляет фиксированную установку родителей на возможную ошибку ребенка, его «неправильное» поведение, несовершенство детского мышления. За ней стоит неготовность родителей принять эти ошибки и затруднения не как недомыслие, собственные родительские неуспехи в воспитании, а как возрастную, уникальную, индивидуально оправданную точку зрения.

— Наконец, трудностью часто является установка родителей на то, что с ребенком успешно заниматься может только профессионал, родительские же старания якобы малоэффективны и обречены на провал.

Учтя указанные выше типичные иллюзии и затруднения, которые испытывают родители в данном вопросе, мы разработали и апробировали курс, условно названный «Готовимся к школе вместе с детьми». В курс занятий с родителями мы попытались заложить следующие идеи:

- идею оптимистического, одобряющего отношения к ребенку, отказа от принуждения, нажима, постановки неадекватных возможностям ребенка целей;
- идею совместной, разделенной с ребенком развивающей игры; постоянного поддержания однопредметного сотрудничества;
- идею развития, т. е. усложнения, наращивания, системного развертывания каждого развивающего занятия;
- идею вариативности, постоянного поддержания ситуации поиска различных точек зрения, аспектов, сторон одного и того же предмета деятельности;
- идею развития умения ребенка общаться со взрослым, сверстником на деловом уровне, действуя по правилу (что, собственно, является одной из основ психологической готовности к школе);
- идею предоставления ребенку свободы выбора: деятельности, уровня сложности задания, продолжительности занятия.

Курс подготовки родителей к развивающим занятиям с детьми с целью развития творческих способностей последних включал такие этапы работы и соответствующие им формы.

Первый этап — диагностика исходного уровня развития способностей детей и формирование динамических групп для последующих занятий.

Основные формы работы:

- лекции для родителей, знакомящие их с психологическими особенностями детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, с понятиями «способности», «творческие способности», «одаренность» и т.д.;
- индивидуальное тестирование детей.

Второй этап — непосредственная реализация программы курса «Готовимся к школе вместе с детьми».

Основные формы работы:

- развивающие занятия с детьми в присутствии родителей с последующим анализом возникающих в процессе психологических феноменов;
- практические занятия с родителями, в ходе которых создается «копилка» развивающих игр и упражнений, которые могут быть использованы в работе с детьми по развитию их творческого потенциала;
- групповая рефлексия итогов каждого занятия.

Третий этап — анализ и осмысление результатов работы динамических групп.

Основные формы работы:

- обсуждение и анализ (в группе или индивидуально) ведущих родителями диагностических дневников, в которых они на протяжении курса фиксировали феномены и динамику в развитии способностей ребенка, а также моменты его личностного роста (если таковые были);
- анализ продуктов деятельности детей (рисунков, творческих работ, а также их суждений и умозаключений);
- индивидуальное консультирование родителей по вопросам возрастных и индивидуальных особенностей развития детей, межличностных отношений, а также затруднений в проведении развивающих занятий;
- итоговое анкетирование и беседа с родителями.

Такого рода занятия, по нашему мнению, будут способствовать не только развитию творческих способностей детей, но и помогут родителям лучше узнать, а значит, и понять своего растущего ребенка.

СПОСОБНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СПОСОБНОСТЬ К ТВОРЧЕСТВУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

Л.Н. Азарова (Москва)

Педагогическая деятельность как никакая другая требует способности к творчеству. С сожалением заметим, что современная педагогика, да и педагогическая психология порой антитворческие, так как подчинены не экзистенциальной глубине основательности духовного мира, а рационалистическим хитросплетениям разума, рассудка, законам и закономерностям психического развития человека, познавательных и других процессов.

Между тем русский философ Б.В. Вышеславцев в своих сочинениях говорит о двух путях познания, которые выполняют разные функции и взаимно обогащают друг друга. Первый путь — вера, любовь, свобода, творчество, интуиция, талант, дух. Второй — традиция, метод, форма, прием, система рекомендаций, нормы, законы и закономерности. Нетрудно установить, что первый ряд характеризует, прежде всего, духовные способности, духовные состояния, духовные ценности. Второй, по меткому выражению В.Д. Шадрикова, выступает в качестве инструментария для развития духовно-творческих способностей и характеризует интеллектуальные ценности и интеллектуальные состояния.

Творчество — один из самых сложных процессов. В психологии существует немало концепций, пытающихся объяснить природу творчества.

По мнению Н.А. Бердяева, творческий акт не может определяться только материалом, который дает ему мир. Человек высказывает более глубинные следствия и возможности для раскрытия себя и новизны мира, и этот процесс составляет существо подлинного творческого акта. Любопытны парадоксальные высказывания Бердяева: «... творчество есть творчество из ничего», «творчество есть эманация свободы».

Бердяев писал: «Меня беспокоила и интересовала более всего тема, как из небытия возникает бытие, как несуществовавшее

становится существующим... Я признавал, что творческие дары даны человеку Богом, но в творческие акты человек привносит элемент свободы, не детерминированный ни миром, ни Богом».

Разумеется, мы опирались на идеи Н.А. Бердяева о природе творчества, разрабатывая программу по развитию способности к творчеству у работающих педагогов и студентов педагогических вузов.

Важным для нашей работы стал и такой факт, что творческая активность имеет две стороны: внешнюю и внутреннюю. Внешняя выражается в продукте творчества, а внутренняя есть «акт создания образа мира», в процессе которого решается проблема отчуждения человека от среды. При этом внешняя активность, как считает В.Н. Дружинин, есть лишь «экспликация продуктов внутреннего акта».

Мы использовали синтез наук, культур, искусств, назвав этот метод трансцендентальным синтезом.

Впервые термины «трансцендентный» и «трансцендентальный» были развернуты в философии Канта. Причем в критической философии Канта термины «трансцендентный» и «трансцендентальный» не тождественны. Оба эти термина как бы возвышаются над другими категориями. Кант говорит, что главное различие этих двух основных категорий его философии состоит в том, что трансцендентальное все же подвластно человеческому познанию, ибо в нем есть свои ограничения и свои пограничные столбы, а трансцендентное есть «основоположения, которые побуждают нас разрушить все пограничные столбы и вступить совершенно на новую почву, не признающую никакой демаркации. ...Основоположения, устраняющие эти границы и даже повелевающие переступить их, называются трансцендентальными».

То есть трансцендентальность, по Канту, — это человеческое поведение, способность человека по-новому и критично взглянуть на взаимосвязь явлений, находящихся в пространстве и во времени.

Подчеркнем, что в отечественной, да и в европейской культуре неоднозначно толкование трансцендентности и трансцендентальности. С позиции методологии Фихте, Шеллинга, Гегеля, Хайдеггера, Ясперса, Маслоу, Бердяева, Ильина, Булгакова трансценденция характеризует абсолютное, универсальное, нравственно-высшее, духовное и даже Бога. В нашей концепции мы рассматриваем трансцендентность как идеальную природу вещей, как высшую ступень познания, как творческое состояние, прорыв в сферу запретельных высот, в сверхчувственное, в высшие ценности. Это

нечто, недоступное теоретическому познанию, в отличие от трансцендентального, к пониманию которого можно приблизиться с помощью интуиции и разума. Трансцендентальное открывается человеку созерцанию.

Метод трансцендентального синтеза основывается на единстве форм рационального и интуитивно-чувственного познания. Технология метода трансцендентального синтеза предполагает:

- Обращение к интуитивным началам человека. Более всего интуиция развита у детей. Уровень их знаний очень мал, но они прекрасно знают, по словам М. Эриксона, сколько раз надо попросить у мамы конфетку и сколько раз получить отказ, чтобы материнское «нет» превратилось в «да». Именно поэтому мы начинаем работу с погружения в мир детства, чтобы каждый участник осознал детство как особое психическое состояние, ощутил в себе феномен детскости, без которого, на наш взгляд, не может быть творчества.
- Приобщение к общечеловеческим ценностям, тысячелетиями накапливающим нравственный потенциал, составляющим духовную основу творческой индивидуальности. Любовь и Свобода — доминантные общечеловеческие ценности, поэтому главное здесь — любовь к себе, к своим потенциальным возможностям.
- Ощущение взаимосвязи личностного и сущностного в развитии человека. Процесс осознания себя как личности и как сущности предполагает сочетание разотождествления и глубокой концентрации. Для запуска дезидентификации используются различные методы телесно-ориентированной психотерапии, которые помогают разотождествлению с различными личностными инстанциями. После того, как все личностное как бы растворилось, участникам предлагается различная творческая деятельность. Мы специально используем творчество, потому что только в творческом акте человек способен преодолеть границы личности.

Программу по развитию у педагогов способности к творчеству мы назвали «Телесность. Духовность. Трансцендентность».

Телесность обозначает принятие своей физической сущности.

Духовность мы рассматриваем как силу нравственных, эстетических и физических данных личности.

Трансцендентность — это творческое состояние, прорыв в сферу запредельных высот.

Предлагаем краткое содержание основных тем тренинга.

Тема 1. «Осени меня своим крылом, Город детства тайнами неназванными...» (А. Галич)

Цель данного занятия — осознание детства как особого психического состояния. Феномены «детства», «детскости», «мир детства» как специфические социально-философские и психолого-педагогические проблемы. Определение ценностей детства.

Тема 2. «Но люблю я себя, как Бога, Любовь мою душу спасет» (З. Гиппиус).

Любовь к себе — главное понятие этой темы. «Только из такой выдержавшей все испытания любви к себе рождается действительно свободное Я, способное сказать другому достойное Ты, и в этом «ты» открыть подлинное равенство «я» и «ты» (З. Гиппиус).

Тема 3. «Тайна творчества есть тайна свободы» (Н. Бердяев).

Главное здесь — осознание и расширение собственных границ. Исходя из того, что творческий акт всегда содержит освобождение и преодоление.

Тема 4. «Камень тела давит дух...» (З. Гиппиус).

Сознание и тело — часть единой системы. Осознание этой максимы осуществляется через прикосновения. Выявление роли прикосновений в педагогической деятельности. Осознание и снятие телесных зажимов. Телесное общение с ребенком.

Тема 5. «О древний стон моей любви, Голос моей души, Голос моей рассеченной груди...» (Г. Лорка).

Голос — орудие труда педагога. Занятие посвящено познанию природы собственного голоса, раскрытию механизмов воздействия голоса как на самого говорящего, так и на того, к кому обращена речь. Голос — озвученная телесная сущность личности.

Тема 6. «Я знаю книги, истину и слух, Я знаю все, но только не себя» (Ф. Вийон)

В основе занятия такие философские категории, как «личность» и «сущность», связанные с ними понятия «персонализация» и «персонификация». Главное — обретение сущности, потерянной в ходе социализации.

Первый этап трансцендентирования должен непременно выражаться в эмоциональном потрясении, в выдаче продукта деятельности и в соответствующей оценке со стороны внешней среды. Второй этап связан с необходимостью глубинного погружения в тайные пласты своего «я».

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ПРОФИЛЕЙ КОММЕРСАНТОВ И РАЗРАБОТЧИКОВ-ПРОГРАММИСТОВ

О.В. Белавина (Санкт-Петербург)

Выбор профессии — важный этап в жизни каждого человека. На профессиональное самоопределение оказывают влияние множество факторов. Человек должен обладать соответствующими интеллектуальными способностями для того, чтобы он смог освоить какую-либо профессиональную деятельность, т.е. у него должны быть развиты именно те свойства интеллекта, которые позволяют легко приобретать профессиональные знания и навыки и в дальнейшем легко справляться с деятельностью. Помимо соответствующих интеллектуальных способностей для успешной работы в той или иной профессиональной сфере от человека требуются и определенные личностные свойства, черты характера. Эти личностные особенности оказывают влияние на выбор человеком той или иной профессии и в дальнейшем помогают ему лучше выполнять свою работу и становиться настоящим профессионалом.

Целью данного исследования было выяснить типологические особенности людей, работающих в двух наиболее популярных в настоящее время профессиональных сферах: в сфере бизнеса и торговли и в сфере программирования и разработки программного обеспечения. Нами было проведено комплексное психологическое обследование 89 коммерсантов (частных предпринимателей, администраторов, заведующих отделами и директоров магазинов) и 17 разработчиков (программистов, дизайнеров, аниматоров). Использовались тесты Амтхауэра, Гилфорда-Салливена, Тулуз-Пьерона, Люшера, Розенцвейга, Фидлера, Басса, Томаса, Гилфорда, личностный опросник Кеттелла и тест правового сознания Ясюковой. Для оценки достоверности различий был использован U-критерий Манна-Уитни.

По своим интеллектуальным способностям обе изучаемые группы оказались очень неоднородными, поэтому мы не сравнивали интеллект коммерсантов и разработчиков. Действительно, среди коммерсантов были как высокоинтеллектуальные люди (часто с высшим техническим образованием), так и работники со средним уровнем интеллекта, окончившие техникумы или среднюю школу. Аналогичная ситуация была и в группе разработчиков: программистов отличал высокий уровень интеллекта, в то время

как дизайнеры характеризовались в целом средним интеллектом при высоко развитом пространственном мышлении и творческом воображении. Поэтому мы сравнивали только личностные особенности коммерсантов и разработчиков.

Во-первых, как и следовало ожидать, сфера общения оказалась гораздо более значимой для работников сферы бизнеса и торговли. Поскольку коммерсантам (администраторам магазинов, частным предпринимателям и пр.) все время приходится по роду своей профессиональной деятельности контактировать с людьми, то профессию в сфере бизнеса и торговли чаще всего выбирают люди более общительные, те, кто настроен на установление и поддержание дружеских, неформальных контактов с окружающими (Кеттелл, фактор $A\uparrow$). Кроме того, поскольку коммерсант вынужден находить общий язык и договариваться с очень разными людьми, даже с теми, кто ему неприятен, то для успешной работы в сфере торговли и бизнеса необходима терпимость к людям, умение видеть в любом человеке не только недостатки, но и положительные стороны. Особенно важно, чтобы коммерсант мог объективно оценивать деловые качества людей. Результаты сравнения говорят о том, что коммерсанты более терпимы по отношению к другим людям, менее категоричны, нежели разработчики, и способны более объективно и непредвзято оценивать окружающих (Фидлер, индексы $LPC_d\uparrow$ и $LPC_d\downarrow$, индекс $ASO_d\downarrow$). Разработчики программного обеспечения большую часть рабочего дня проводят в одиночестве за компьютером, и для их успешной работы не очень важно, умеют они или нет устанавливать дружеские и деловые отношения с окружающими.

Во-вторых, разработчики уступают коммерсантам в практичности и прагматизме. Для большинства разработчиков характерны такие черты творческой личности, как мечтательность, некоторая оторванность от реальной жизни, богатство внутреннего мира, широта интересов и увлечений (Кеттелл, фактор $M\uparrow$), в то время как коммерсанты характеризуются скорее практичным и прагматичным подходом к жизни. В отличие от рассеянных, работающих скорее по вдохновению, а не по расписанию разработчиков коммерсанты более организованны и методичны, склонны следовать заранее составленному плану (Кеттелл, фактор $Q_3\uparrow$). Кроме того, практичные коммерсанты лучше ориентируются в существующих законах и правовых нормах (Ясюкова, правовые знания \uparrow) и в большинстве случаев могут самостоятельно найти выход из неприятностей и стрессовых ситуаций, разрешить возникший

неожиданно конфликт (Розенцвейг, фактор $i \uparrow$). Разработчики же в стрессовых и конфликтных ситуациях, при столкновении с неожиданными трудностями реальной жизни могут оказаться беспомощными, опустить руки, особенно если им будет не с кем посоветоваться и не у кого попросить помощи.

В-третьих, оказалось, что коммерсанты более оптимистичны и более уверены в своих силах, нежели разработчики. Заниматься коммерцией и предпринимательской деятельностью сейчас начинают те, кто, с одной стороны, характеризуются уверенностью в себе и своих деловых качествах, часто даже несколько преувеличивая свои возможности (Фидлер, индекс $P_d \uparrow$), и, с другой стороны, те, кто не боится неудач и готов пробовать снова и снова (Кеттелл, фактор $F \uparrow$).

Кроме того, корреляционный анализ позволил нам выявить некоторые различия в структурах личности коммерсанта и разработчика. Например, нами были выделены факторы, влияющие на развитие и проявление творческих способностей, на формирование правового сознания, на отношение людей к работе в каждой из групп.

Так, оказалось, что в обеих исследованных группах конформизм, компанейскость (Кеттелл, фактор $Q_2 \downarrow$) подавляет деловую ориентацию (Басс, дело \downarrow). То есть чем более важно человеку быть вписанным в коллектив, в группу, сохранять свое положение в группе, тем менее важна ему работа сама по себе, тем меньше он заботится о качестве выполняемой работы. Причем зачастую именно компанейские сотрудники в коллективе выглядят наиболее активными и хотят добиться чего-нибудь в жизни (Кеттелл, фактор $L \uparrow$), однако ведут себя коммерсанты и разработчики при этом по-разному.

У разработчиков конформизм и честолюбие сочетаются с соперничеством (Томас, соперничество \uparrow) и заботой лишь о своих собственных интересах (Басс, эго \uparrow). Наиболее честолюбивые и активные разработчики стремятся всегда отстаивать свою точку зрения, часто в ущерб интересам общего дела, и не склонны соглашаться с коллегами ради поддержания хороших отношений. Более того, честолюбивые разработчики могут пытаться манипулировать другими людьми для достижения собственных целей, используя свои интеллектуальные способности (Кеттелл, фактор $V \uparrow$, Гилфорд-Салливен, IV субтест \uparrow).

У коммерсантов, напротив, конформизм и честолюбие сочетаются с приспособленчеством, стремлением быть как все и поддерживать со всеми хорошие отношения. У компанейских, общи-

тельных коммерсантов в работе преобладает не деловая ориентация, а ориентация на общение (Басс, общение \uparrow). В первую очередь они стремятся со всеми коллегами поддерживать хорошие отношения, предпочитая лишний раз не спорить с ними и с начальством и вести себя так, как повело бы себя большинство людей в подобной ситуации (Томас, приспособление \uparrow , Розенцвейг, $GCR \uparrow$). Если честолюбивые разработчики предпочитают действовать через интриги и манипулирование людьми, то честолюбивые коммерсанты — открытые, прямолинейные и непосредственные (Кеттелл, фактор $N \downarrow$, Басс, эго \downarrow).

Структура творческих способностей тоже оказалась различной в зависимости от вида деятельности. Творческие способности (Гилфорд) в основном проявляются у наиболее интеллектуально развитых коммерсантов (Амтхауэр, A_1, A_3, A_5 и $A_6 \uparrow$, Гилфорд-Салливен, I субтест \uparrow). Творческие, нестандартно мыслящие коммерсанты мечтательны, характеризуются широтой интересов и кругозора (Кеттелл, фактор $M \uparrow$), независимы от мнения авторитетов (Кеттелл, фактор $Q_1 \uparrow$), зачастую ведут себя не так, как все (Розенцвейг, $GCR \uparrow$). Они всегда стараются отстаивать свою точку зрения, не соглашаясь с мнением окружающих (Томас, соперничество \uparrow , приспособление \downarrow), не склонны придерживаться правил и инструкций (Кеттелл, фактор $G \downarrow$), но ведут они себя подобным образом не ради своей личной выгоды (Басс, эго \downarrow , Кеттелл, фактор $L \uparrow$), они отстаивают свои идеи и точку зрения ради интересов общего дела, искренне считая, что так будет лучше для всех (Басс, дело \uparrow). Кроме того, творческие коммерсанты скорее прямолинейны и категоричны (Кеттелл, фактор $N \downarrow$, Фидлер, индекс $ASO \uparrow$), уверены в себе, не боятся высказать свое мнение и не будут сильно переживать, если оно окажется ошибочным (Кеттелл, $C \uparrow$, $O \downarrow$, Розенцвейг, E-D \downarrow).

В отличие от коммерсантов, в структуре личности разработчиков аналогичных связей творческих способностей с интеллектуальными или психологическими показателями не было выявлено. Дивергентное мышление разработчиков (по тесту Гилфорда) положительно коррелирует только со скоростью нейродинамических процессов (Тулуз-Пьерон, скорость \uparrow). В творческом коллективе разработчиков каждый успевает за ограниченное время предложить столько различных идей, сколько позволяют его нейродинамические характеристики.

Оказалось, что наиболее развитым правовым сознанием (тест Ясюковой) обладают наиболее практичные и прагматичные

разработчики (Кеттелл, фактор M ↓). У коммерсантов же уровень развития правового и гражданского сознания оказался обусловлен в первую очередь доминирующими социальными установками: чем более скептически человек относится к окружающим (Фидлер, индексы MPC ↓), тем у него выше и общий уровень правосознания и правовое сознание в деловой и гражданской сфере. Именно скептики, не склонные доверять другим людям, предпочитают действовать не на основе устных договоренностей, а в соответствии с трудовым законодательством (Ясюкова, деловое правосознание ↑). И более скептически настроенные коммерсанты, не рассчитывающие на постороннюю помощь (со стороны государства или других людей), привыкли полагаться только на свои собственные силы, а не занимать иждивенческую позицию (Ясюкова, гражданское правосознание ↑).

Таким образом, данные исследования говорят о том, что, с одной стороны, личностные особенности влияют на выбор человеком той или иной профессии, а, с другой стороны, трудовая деятельность также оказывает на личность определенное влияние, закрепляя и усиливая именно те качества, которые позволяют добиваться более высокой эффективности в работе.

СПОСОБНОСТЬ К ПЕРЕКОДИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА

С.А. Гильманов (Ханты-Мансийск)

Не занимаясь специально проблемой способностей, мы в ходе исследования такого личностного качества педагогов, как профессиональная интуиция, отметили одну любопытную особенность: наиболее успешными из педагогов-интуитивистов были те, у кого была ярко выражена способность переводить информацию из вербальной формы в визуально-образную, в схематическую и наоборот. Причем эта способность проявлялась при выполнении заданий, казалось бы, далеких от педагогической деятельности. Опишем некоторые из видов заданий, на основании которых нами был сделан этот вывод, и на примере которых мы обосновываем нашу точку зрения.

Перекодирование информации предлагалось выполнять при выполнении заданий двух видов: описать устройство какого-либо

механизма или, наоборот, по словесному описанию механизма нарисовать его схему. Например, школьных учителей мы просили в течение 15 минут описать действие двухтактного двигателя внутреннего сгорания так, чтобы по описанию можно было составить рисунок (или ряд рисунков), иллюстрирующих его работу. Задание сопровождалось показом известного макета (имеющегося практически в каждой школе), изображающего разрез двухтактного двигателя внутреннего сгорания, в котором при вращении ручки демонстрируется вспышка в камере, означающая взрыв паров бензина, за которым следует движение поршня под давлением газа и осуществление им поворота маховика, затем происходит выброс газа наружу после открывания клапана, вызванного движением поршня. Второе задание состояло в том, что испытуемым предлагался стандартизированный текст (стандартизация и надежность осуществлялись на основе экспертной оценки), по которому нужно было составить один или несколько рисунков, изображающих действие механизма. Предлагалось, например, описать действие анкерного механизма маятниковых часов (вот фрагменты такого текста: «на горизонтально расположенной оси расположено зубчатое колесо, которое заставляет вращаться пружина, расположенная внутренним концом на этой же оси, а внешним — закрепленная на внешнем неподвижном основании...» ... «ниже зубчатого колеса на оси, расположенной в той же плоскости закреплен длинный стержень, верхняя часть которого соприкасается с зубьями колеса и представляет собой двузубую вилку, один «зуб» которой упирается в зуб колеса, а нижняя имеет груз, который, если качнуть стержень, заставляет...» ... «когда стержень отклоняется при раскачивании, «вилка» располагается таким образом, что колесо под давлением пружины начинает вращаться, но останавливается, так как стержень, качнувшись...»).

С этими заданиями блестяще справлялись те учителя, которые в профессиональной сфере демонстрировали научно-логический уровень интуиции (в отличие от эмпирического, «житейского» уровня и от импульсивного, когда решения принимаются, по большей части, под влиянием аффекта). Кроме того, именно их, при оценке педагогов, учащиеся относили к тем учителям, которые «очень хорошо объясняют материал», кого «всегда интересно слушать».

Можно отметить некоторые характерные особенности результатов (на выборке школьных учителей, n = 82, из них успешно справившихся с одним или обоими заданиями 37 человек):

- успешность выполнения обоих видов заданий высоко коррелирует между собой ($r_{xy} = 0,77$);
- в текстах справившихся с заданиями педагогов отмечается выраженность композиционного оформления (каждый абзац заключает в себе «переход» от одного этапа описания к другому, в каждом абзаце можно выделить ключевые понятия, есть заключительное, обобщающее суждение), тогда как у несправившихся текст слабо структурирован в отношении формы;
- наибольшее число ошибок при выполнении заданий допущено при описании пространственного расположения частей механизма двигателя и при составлении рисунков, угадывании расположения осей;
- уровень выполнения описанных заданий практически не коррелирует с данными по прогрессивным матрицам Равена ($r_{xy} = 0,17$) и другими тестами, где учитывалось время и где выполнение задания связано с выбором правильного ответа.

Кроме того, есть некоторые другие любопытные данные. Например, полученная на другой выборке информация о том, что практически отсутствует корреляция с выполнением, на первый взгляд, сходных по заданиям тестов. Так, в работе Д.Н. Мартыновой (ТюмГУ), в которой исследовалась связь умения схематизировать вербальную информацию со способностью зашифровывать и расшифровывать вербальную информацию в пиктограммах (методика Г.В. Биренбаум), коэффициент корреляции Пирсона между выполнением заданий оказался равным 0,19. Имеются и некоторые данные о связи успешности выполнения описанных заданий с личностными и профессиональными качествами. В работе Я.В. Плосковой (ТюмГУ) выявлена достаточно сильная корреляционная связь высокого уровня умения перекодировать информацию с отзывчивостью и уверенностью в себе, сформированностью стиля деятельности. В группе педагогов с низким уровнем умения перекодировать информацию преобладают люди с низким уровнем уверенности в себе. В целом с возрастанием уровня умения схематизировать вербальную информацию у респондентов наблюдалось повышение степени уверенности в себе и определенности в выборе стиля деятельности.

В других исследованиях, посвященных творческой индивидуальности педагога, нами использовалось в определенном смысле сходное задание (названное нами «Схематизация вербальной информации»): по читаемому вслух тексту (без предъявления его в письменной форме) предлагалось составить таблицу (или

иногда таблицу или схему), структурирующую изложенные в нем данные. В качестве стимульного материала брался научный текст, позволяющий однозначно его структурировать в предлагаемой форме. Чаще всего использовалось описание профессиональной компетентности учителя (Маркова, 1993). На выборке в 189 человек выявлено, что высокая оценка коллегами и учащимися ума и способности связно и интересно излагать материал, значимо коррелирует с результатами тех учителей (их оказалось 39), у кого выполнение указанного задания превышало средний результат ($r_{xy} = 0,82$).

Мы считаем, что из изложенных данных можно сделать и более общие выводы.

То, что успешно справлявшиеся с заданиями педагоги обращали внимание на композиционные особенности своего текста, говорит, на наш взгляд, о том, что у них сформированы более общие, чем просто вербальный, пространственный или формальный интеллект, структуры. Сама по себе письменная речь, как отмечал В.Н. Дружинин — «это перевод устной речи в пространственный изобразительный код». При осуществлявшемся перекодировании информации проявлялась и продуктивная сторона действий. Предлагаемые задания требуют не просто наличия определенных уровней развития интеллекта для нахождения единственно верного варианта решения, выраженного в визуальном или логическом виде, но и самостоятельного конструирования текста или схемы, когда форма информации качественно меняется. Это актуализирует весь личностный и профессиональный опыт респондента, так как нужно создавать собственный продукт, требующий различных способностей. Именно поэтому выполнение заданий на перекодирование информации не коррелирует с заданиями теста Г.В. Биренбаум: там есть только связь «слово-картинка», не требующая продуктивных преобразований. В нашем же случае продукт (текст или рисунки) требовал выполнения дополнительных рефлексивно-контрольных действий по оценке его соответствия точности информации, выраженной в других «единицах», вызывая необходимость поиска общей, адекватной требованиям (при этом сами основания требований интуитивно формулировались респондентом самостоятельно по логическим и, можно предположить, эстетическим принципам) формы.

На основе наблюдения за учителями на уроках и последующих беседах с ними мы сделали выводы и о том, что способность

к перекодированию информации связана со способностью постоянно удерживать в сознании (подсознании?) некий целостный образ изучаемого материала, при необходимости (непонимание учеников; предложение учеником неожиданного ракурса рассмотрения темы; внезапно возникшее собственное новое «видение» материала и др.) позволяющий продоцировать новые способы его выражения — образно-визуальные, схематические, вербальные, основанные на самых неожиданных ассоциациях, но всегда отнесенные к целостному «ядру» изучаемого. Интересно то, что у отмеченной категории учителей всегда заметна связь тех ассоциаций и метафор, к которым они прибегают, с реальными обстоятельствами жизни и деятельности учеников и их самих. Значит, сама по себе способность перекодировать информацию не берется «ниоткуда», а является результатом размышлений над реальными жизненными проблемами, своеобразным показателем зрелости личности. Она связывает интуитивное и логическое мышление при переходе к более высоким структурным уровням при высокой способности действовать в уме (Я.А. Пономарев), поведенческий, вербальный, пространственный, формальный интеллект (В.Н. Дружинин). Полученные данные, также, на наш взгляд, в известной мере подтверждают точку зрения В.Н. Дружинина, высказанную им при описании его имплицитивной четырехмерной модели структуры общего интеллекта: «индивид с высоким уровнем развития пространственного интеллекта ... (будет обладать С.Г.) высоким уровнем вербального интеллекта, но его формальный интеллект может быть как высоким, так и низким».

Мы, таким образом, с определенной долей уверенности можем утверждать, что за выявленной способностью к перекодированию информации стоит общее профессиональное качество педагогов, само по себе являющееся одной из важных педагогических способностей к объяснению, к формированию у учеников глубокого понимания учебного материала.

Справедливости ради следует отметить, что описанная способность связана не только с педагогической деятельностью. С подобными задачами, например, постоянно сталкиваются создатели веб-сайтов, и, по нашим наблюдениям, среди них есть как те, кто при выполнении вначале обсуждает с заказчиками будущий продукт покомпонентно (от цветов различных частей окна до размера и расположения этих частей),

ориентируясь только на их желания, а есть те, кто только по совокупности предложенного содержания сайта предлагает заказчикам готовое, выверенное (зачастую по интуитивным основаниям) решение, и только потом его обсуждает. Мы отметили (хотя фрагментарность данных не позволяет утверждать это однозначно), что вторые чаще профессионально более успешны, чем первые.

Мы осознаем спорность изложенного. Однако, как отмечал В.Н. Дружинин, «... у каждого исследователя в психологии способностей есть шанс оказаться правым. На какое-то время».

РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ: РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ¹

Г.Б. Горская (Краснодар)

Среди многочисленных видов профессиональной деятельности человека есть такие, достижение высоких результатов в которых невозможно без раннего включения в их профессиональное освоение.

Ранняя профессионализация является необходимым условием обучения музыкантов, артистов балета, спортсменов. Приобретение мастерства в перечисленных видах деятельности накладывается на процессы личностного и интеллектуального развития, получения общего образования. Такие особенности названных видов деятельности, как принципиальная неразделимость процесса и результата деятельности, ориентированность на предельно высокий уровень мастерства и результатов деятельности, публичность выступлений высококлассных исполнителей, скрытая или явная конкуренция, приводят к предположению, что раннее включение в их освоение не может не отразиться на особенностях развития способностей и личностного становления будущих профессионалов.

В задачи исследования входило изучение влияния ранней профессионализации юных спортсменов на их интеллектуальное развитие, формирование самосознания, социально-психологическую адаптацию, взаимоотношения со значимыми друзьями.

¹ Работа поддержана РГНФ (проект № 02-06-00450 а/ю).

Исследованная выборка объемом более 500 человек включала спортсменов обоего пола и их сверстников, не занимающихся спортом. Она была подразделена на три возрастные группы: 12–13 лет, 14–15 лет, 20–24 года.

Сравнение показателей интеллектуального развития у спортсменов трех возрастных групп, указанных выше, и у их сверстников, не занимающихся спортом, показало, что занятия спортом не препятствуют нормальному интеллектуальному развитию. Если в группах подростков 12–13 лет у юных спортсменов показатели интеллектуального развития несколько ниже, чем у их ровесников, не занимающихся спортом, хотя и находятся в пределах возрастной нормы, то в более старших группах различия между спортсменами и не занимающимися спортом становятся менее заметными.

Позитивной стороной влияния занятий спортом на социально-психологическую адаптацию является наблюдаемое у спортсменов по мере продолжения занятий спортом возрастание интернальности, принятия других, а также снижение показателя доминирования. Следовательно, спорт дает спортсменам возможность испытать успех, достигнутый собственными усилиями, побуждает к выстраиванию конструктивных отношений с окружающими, без которых невозможно приобретение мастерства. Приобретаемый опыт взаимоотношений в процессе спортивной деятельности способствует формированию у юных спортсменов готовности принимать партнеров по совместной деятельности такими, каковы они есть. Достижимые реальные успехи снижают потребность в самоутверждении через социальное доминирование.

По мере приобретения спортсменами мастерства и развития спортивной карьеры проявляются негативные тенденции. К ним относится изменение нормативного развития взаимоотношений со значимыми другими. Его индикатором является ослабление тенденции к возрастанию значимости сверстников как партнеров по общению при одновременном усилении ориентации на семью, а также выраженная потребность спортсменов в помощи и защите, которая не обнаруживается в такой степени у их сверстников, не занимающихся спортом. Причиной изменения нормативного направления развития взаимоотношений с социальным окружением является свойственное спорту соперничество, усиливающее эмоциональную напряженность и вызывающее потребность в психологической поддержке, главным источником которой является семья. Еще одним негативным проявлением занятий

спортом является отмечаемая у спортсменов узость Я-концепции, индикатором которой является достоверно более низкое число признаков самоописания, которые дают спортсмены по методике «Кто Я?» по сравнению со своими сверстниками, не занимающимися спортом.

Влияние занятий спортом на социально-психологическую адаптацию имеет выраженные гендерные аспекты, связанные с гендерной специфичностью спорта как вида деятельности, рассматриваемого большинством людей как преимущественно мужское занятие. Спортсмены всех исследованных возрастных групп имеют более высокие показатели социально-психологической адаптации, чем их сверстники, не занимающиеся спортом. У спортсменок обнаруживается разнонаправленность влияния занятий спортом на показатели социально-психологической адаптации. Спортсменки имеют более высокие по сравнению со сверстницами, не занимающимися спортом, показатели интернальности и принятия других, но уступают им по показателям адаптированности, принятия себя, эмоционального комфорта. Результаты свидетельствуют о том, что снижение показателей социально-психологической адаптации у спортсменок отмечается в разной степени в зависимости от степени соответствия вида спорта гендерным стереотипам.

У спортсменов разного пола обнаруживаются различия когнитивной и аффективной регуляции социально-психологической адаптации. У спортсменов с возрастом возрастает значимость когнитивной регуляции. У спортсменок такой тенденции не обнаруживается. По-видимому, конкуренция, эмоциональная напряженность, характерная для спорта, усиливает свойственную женщинам склонность к эмоциональному, а не рациональному восприятию значимых жизненных ситуаций.

Исследования обнаружили существенные различия в возрастной динамике показателей социально-психологической адаптации спортсменов разного пола и у их сверстников, не занимающихся спортом. Если у не занимающихся спортом с возрастом увеличиваются различия между девушками и юношами по параметрам социальной адаптации, отражающие процесс усвоения полоролевых стереотипов, то у спортсменов разного пола различия показателей социально-психологической адаптации становятся меньше за счет усвоения девушками-спортсменками маскулинных моделей поведения.

Таким образом, раннее включение спортсменов в профессиональное, по сути, спортивное совершенствование является

существенным регулятором не только их достижений, но особенностей их личностного развития, благополучия жизненного пути.

Негативные последствия ранней профессионализации спортсменов не являются неизбежными, а проблемы гармонизации личностного и профессионального развития неразрешимыми. Вместе с тем игнорирование негативных явлений, связанных с ранней профессионализацией, не позволяет полноценно использовать потенциал спорта как образовательной среды, закладывающей основы благополучия жизненного пути спортсменов. Сравнительный анализ особенностей личностного развития спортсменов и учащихся хореографического училища показал, что проблема развития способностей в условиях ранней профессионализации актуальна не только для подготовки одаренных спортсменов, но для обеспечения профессионального развития будущих артистов балета.

ВНЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОТЕНЦИАЛЫ ВЫСОКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Д.Н. Завалишина (Москва)

При характеристике высокого профессионализма субъекта, наряду с его определениями, относящимися к собственно трудовой деятельности (такими, как высокие производительность и качество труда, наличие установки на совершенствование средств и факторов самой деятельности и себя как профессионала), получают особое значение и определения (самореализация, труд как смысл жизни и т.д.), истинное содержание которых требует выхода за пределы системы «человек и профессия» (или рассмотрения субъекта труда только как «специфического качества») в систему «человек и мир» (перехода к онтологическому субъекту в контексте его целостной жизнедеятельности) (С.Л. Рубинштейн). Важнейшей координатой анализа высокого профессионализма становится в этом случае параметр «профессиональная деятельность—жизнедеятельность», позволяющий выявить характер реального сопряжения субъектом своей трудовой активности с ценностями, отношениями и приобретениями его жизни во всем разнообразии ее аспектов. Важнейшими линиями такого сопряжения выступают: 1) ценностно-смысловая линия (какие именно ценности являются главными для субъекта в профессио-

нальной деятельности и как они соотносятся с его общими жизненными ценностями); 2) линия потенцирования профессионального труда различными возможностями субъекта и его жизненными приобретениями.

Личностная (ценностная, эмоциональная и т.д.) «вовлеченность» человека в избранный им вид профессионального труда является общепризнанным показателем высокого профессионализма. Однако сам по себе факт «вовлеченности» еще не обеспечивает однозначно такого профессионального уровня (тесно связанного с творческим отношением человека к труду, с личностным развитием). Высокий профессионализм предполагает согласованность профессиональных ценностей субъекта с его смысловыми ценностями, притом имеющими общечеловеческий характер (в пределе — истина, добро, красота). Подобная согласованность определяет такой модус существования человека в профессии, как «служение» (А.Р. Фонарев). Иные ценностные модусы, часто присущие, например, людям, вовлеченным в престижные (или модные) виды труда (например, в модельный бизнес) — «социальные достижения» и «обладание» (А.Р. Фонарев) — обуславливают «монокристаллическую» или «уплощенную» структуру смысла жизни (В.Э. Чудновский), что, в конечном счете, ведет к обедненности жизненных отношений субъекта и прекращению его творческого роста.

Методологическим основанием второй линии — линии потенцирования профессионального труда и субъекта содержанием его жизни, разнообразными жизненными приобретениями — выступает как сама категория субъекта (как интегратора любых его внутренних условий) (А.В. Брушлинский), так и положение об обусловленности психического развития человека всей совокупностью его потенциалов. В парадигме способностей (Б.Г. Ананьев, В.Н. Дружинин) речь идет об общей и специальной одаренности человека, его трудоспособности, жизнеспособности и т.д.

Достаточно конкретно потенцирование любой деятельности субъекта его жизнедеятельностью обнаруживает себя в следующих теоретико-эмпирических подходах. Во-первых, предложена модель иерархической организации зрелой личности (Л.И. Анциферова), реализующей себя в разных типах «совмещенных» способов жизнедеятельности, «режимами» которых выступают все виды деятельности, функционирующие в качестве ведущих на пройденных стадиях индивидуального развития человека (игра, учение, активность по построению собственного внутреннего мира

и т.д.). При этом подчеркивается их «сохранность» как специфических форм взаимодействия человека с миром (например, любая деятельность в таком совмещенном способе актуализируется не только в своем мотивационном, но и операциональном содержании).

Во-вторых, существенно расширились современные представления о функции досуга в жизни человека, о его сущностной дополнительности к труду последнего. Эмпирические исследования выявили общую тенденцию: с ростом образования и квалификации (будь-то работники производственной сферы или представители науки, искусства) растут широта и устойчивость досуговых занятий, и эти занятия все больше выполняют развивающие (а не просто релаксационные) функции. При этом развивающая функция досуга может носить как достаточно специализированный характер (например, чтение специальной литературы, касающейся новых, в том числе необязательных аспектов своего труда), так и обеспечивать формирование неспецифических потенциалов субъекта (занятия внепрофессиональным творчеством, искусством) (А.А. Бодалев, А.Г. Ковалев).

Важным подтверждением «вклада» жизненных приобретений субъекта в его профессиональный труд могут служить еще две группы фактов (хотя и не относящихся непосредственно к феномену высокого профессионализма). Во-первых, в последнее время широкое распространение получили арттерапевтические технологии (занятия музыкой, живописью) в целях коррекции и купирования негативных психических феноменов, связанных с профессиональной деформацией (в первую очередь с психическим выгоранием) специалистов, приводящих последних к профессиональному регрессу и снижению эффективности труда. В этих технологиях основной акцент делается не на предметной близости психокоррекционных процедур тому или иному конкретному виду профессиональной деятельности, а на максимальном вовлечении всей совокупности потенциалов человека (эмоциональных, когнитивных, личностных) с помощью неспецифических средств. Так, например, многогранная музыкальная активность клиентов — не только музыкантов, но и психологов и педагогов — позволила им существенно усовершенствовать профессионально-важные навыки сценического и межличностного общения, средства самовыражения и воздействия на людей (О.А. Блинова). Во-вторых, изучение психологических механизмов регуляции психологического (информационного) стресса в операторской

деятельности подвело исследователей к идее наличия двух уровней этой регуляции, различающихся глубиной «захвата» потенциалов человека и мерой их специфичности. «Поверхностный» уровень реализуется как актуализация достаточно типичных для данной деятельности средств и механизмов (уровень ресурсов). Второй же уровень предполагает мобилизацию «скрытых» (и часто неожиданных) неспецифических возможностей человека (его «функциональных резервов», в качестве которых могут выступать любые аспекты психической организации человека — психофизиологические, когнитивные, личностные) (В.А. Бодров).

Обсуждение вопроса внепрофессиональных потенциалов высокого профессионализма позволяет рассмотреть некоторые аспекты проблемы психических потенциалов трудовой деятельности человека. Начать с того, что категория потенциалов (потенциального) как в общей, так и в прикладной психологии является одной из основных (при соответствующей конкретизации) в исследованиях детерминации развития и функционирования психического оснащения человека. В прикладной психологии (особенно при изучении профессиональной деятельности) представления о природе потенциалов человека обычно опосредуются постулатом специализации: речь идет о профессиональных способностях, профессионально-важных качествах профессиональной мотивации и т.д. Необходимость при анализе феномена высокого профессионализма выйти за рамки системы «человек и профессия» в систему «человек и мир», предполагающей учет самых разных жизнедеятельностных отношений и приобретений субъекта, требует дополнения постулата специализации постулатом универсализации. В результате выявляется «причастность» субъекта и его потенциалов не только к ценностям и достижениям профессиональной среды, но и к культурному наследию человечества, его «вечным» ценностям, а также к многоуровневым и многоаспектным возможностям человека как биологического и социального индивида.

В этой связи можно выделить два уровня психических потенциалов высокого профессионализма человека.

- 1) Специфический уровень. Его образуют психические свойства и эффекты, специализированные относительно конкретной деятельности и рассматриваемые обычно как непосредственные ее детерминанты (например, профессионально-важные качества).

2) Неспецифический уровень. Его образует вся совокупность многокачественных возможностей человека (жизненные ценности и приобретения, «функциональные резервы» и т.д.). Данная совокупность принципиально многозначна в аспекте конкретного детерминационного «вклада» в профессиональный труд. Однако в любом случае можно говорить о функции опосредствования целым (жизнедеятельностью) его части (трудовой активности человека).

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛА¹

М.Ю. Казарян (Москва)

Проблема воспитания профессионалов, мастеров своего дела, вопросы о необходимых качествах профессионала, о критериях профессионализма оказывались в центре внимания различных наук, требуют они рассмотрения и теперь. Введение новых информационных технологий, автоматизация, компьютеризация деятельности и жизни человека повлекли за собой изменение традиционных представлений о профессиональных деятельности, профессионалах и профессионализме. Наука XXI в. обязана учитывать изменения особенностей бытия, деятельности и роли человека в условиях новой, технически и информационно насыщенной реальности. Несмотря на очевидную актуальность, в психологической литературе недостаточно информации о профессионале и его характеристиках.

Известно, что термин «профессия» (лат. *professio*), происходящий от латинского *profiteor* — объявляю своим делом, — это род трудовой деятельности (занятий) человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы. В таком случае, профессионал — это человек, избравший какое-либо занятие своей профессией, специалист своего дела.

Согласно другой точке зрения, «профессия» происходит от французского *profiteri* (говорить публично) и является истори-

чески развивающейся системой, закрепляющейся в культуре вследствие общественного разделения труда и трудовых функций. Такая трактовка позволяет рассматривать профессию с семи позиций:

- 1) как общность людей, имеющих социальную подготовленность и занятых в определенной области труда;
- 2) как область деятельности с множеством трудовых постов;
- 3) как работу и процесс деятельности;
- 4) как качественную определенность человека;
- 5) как реальность, развиваемую и преобразуемую профессионалом;
- 6) как вид и предметную область трудовой деятельности (систему свойств и взаимоотношений объектов, явлений, процессов, которыми человек должен мысленно или практически оперировать на определенном трудовом посту);
- 7) как возможность получать необходимые средства существования взамен затраченного труда.

Следует отметить, что в определениях профессии нет четкого понимания взаимоотношений человека и профессии. Однако психология дает ответы на этот вопрос с четырех точек зрения:

1. Понимание соответствия человека и профессии как гармонии, сопряженности, согласования, призвания, критериями которого со стороны субъекта выступают успешность, адаптированность, удовлетворенность, установление своеобразной идентификации человека с его профессиональной деятельностью, осознание человеком своей работы как дела жизни. Согласно взглядам американского исследователя начала XX в. Ф. Парсонса, определенные профессионально значимые индивидуальные качества делают человека оптимально подходящим к требованиям единственной профессии.
2. Разработка путей и средств обеспечения взаимосоответствия человека и профессии.
3. Изучение индивидуально-психологических особенностей личности, внутренних механизмов, обеспечивающих успешность в той или иной профессии.
4. Изучение мотивов выбора профессии и факторов построения карьеры.

Таким образом, одно из направлений исследований посвящено изучению определенных качеств личности, позволяющих достигать результатов в своей профессии. Вместе с этим не менее важным остается вопрос о том, как стать настоящим профессионалом,

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 04-06-00288а).

достичь вершин профессионализма, какие характеристики помогают в этом, а какие могут помешать.

Профессионализм — это приобретенная в ходе учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению трудовых функций, а также уровень мастерства и искусства в определенном виде занятий, соответствующий уровню сложности выполняемых задач. Профессионализмом является способность человека (как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности) выполнять деятельность на высоком уровне, в самых разнообразных условиях, систематически, эффективно и надежно. Понятие профессионализма не ограничивается только характеристиками высококвалифицированного труда; это и особое мировоззрение человека, и качественно иной образ жизни профессионала.

К профессионально важным качествам относят индивидуально-психологические свойства и отношения личности. В индивидуально-психологические свойства входят следующие свойства личности: индивидуальные особенности протекания познавательных процессов (ощущения, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), также эмоциональные, волевые, моторные, речевые и коммуникативные особенности. Отношения личности включают в себя отношение человека к профессии; к себе как к субъекту деятельности; к другим людям (коллегам, начальнику, клиентам); к объекту труда; к предмету труда; к средствам труда; к условиям труда.

Профессионализм выступает не только как психологический, но и как своеобразный культурный феномен. Поэтому особое социокультурное значение имеет система образования и подготовки кадров профессионалов. Именно эти кадры являются важнейшими компонентами современного общества и обеспечивают перспективу развития, социальное благополучие населения, общественную стабильность. В условиях происходящих изменений в социальной сфере, экономике, политике нашей страны, изменяющегося самосознания людей происходит изменение и представлений о профессионале и профессионализме. Воспитание специалиста в современном мире требует пересмотра существующей системы подготовки кадров. Но теоретикам невозможно предусмотреть всех требований молодежи к современному образованию. Следовательно, необходимо изучить представления современных студентов о профессионале, т. е. узнать их имплицитные концепции профессионализма.

Имплицитными концепциями (от англ. *implicit* — невыраженный, скрытый) называют обыденные представления людей о психологии человека. Имплицитные концепции скрыты от взора ученых, потому что они существуют на уровне сознания каждого человека, хранятся в опыте практически у каждого.

Говоря об имплицитных концепциях, чаще всего предполагают имплицитные концепции личности. В 1954 г. Дж. Брунер и Р. Тагиури ввели понятие «имплицитная теория личности» («наивная концепция личности», «теория личности здравого смысла»), под которым они понимали одну из форм социального восприятия, включавшую в себя представления индивида о структуре и механизмах функционирования личности, своей или другого человека.

Исследование имплицитных концепций становится все более популярной областью исследований, особенно за рубежом, где уже накоплен достаточный опыт в изучении представлений людей о личности, интеллекте, креативности. Представления о профессионализме до сих пор не является разработанной темой, а ведь то, что думают будущие профессионалы, студенты вузов, какого человека они считают наилучшим профессионалом, крайне важно для понимания механизмов взаимоотношения человека и профессии. Таким образом, была поставлена цель: исследовать имплицитные концепции профессионализма современных студентов.

Исследование началось с того, что были выявлены основные характеристики человека-профессионала. Для этого была выбрана такая методика, как свободное описание. Студентам различных вузов предлагалось описать профессионала в той форме, в которой они считают нужным. В результате обработки их описаний было получено свыше 70 различных характеристик. Из них было выбрано 30 наиболее часто встречающихся. В эти характеристики попали различные качества и свойства личности: интеллектуальные, когнитивные, эмоциональные, творческие, гностицистские, волевые, эмоциональные, коммуникативные. Были отмечены и такие качества, как патриотизм и пунктуальность.

Затем все характеристики, расставленные в произвольном порядке, предъявлялись студентам творческих и технических специальностей. Их необходимо было оценить по степени их присущности (по 5-балльной системе) настоящим профессионалам в своем деле, с которыми респонденты знакомы лично. Также необходимо было указать пол, возраст и профессию описываемого человека.

Оказалось, что средний возраст тех, кого студенты считают истинными профессионалами, равняется 44 годам (45 лет в среднем

у мужчин и 43 года у женщин). Указанные профессии в большинстве случаев совпадали с теми специальностями, по которым обучаются студенты. Причем чаще всего знакомыми оказывались либо родители и прочие родственники, либо педагоги (эту информацию не требовалось указывать, но достаточно часто студенты вносили подобные уточнения). Среди знакомых профессионалов мужчины упоминаются в 1,8 раз чаще женщин. При этом представления о женщинах-профессионалах и мужчинах-профессионалах различны. Студенты считают, что женщины по некоторым параметрам превосходят мужчин. Внутригрупповое сопоставление происходило по U-критерию Манна–Уитни. Несмотря на то, что среди знакомых профессионалов женщины указывались реже мужчин, студенты считают, что они качественнее выполняют свою работу. Также они более эмоциональны и общительны. Мужчины-профессионалы обладают более нестандартным мышлением. Это подтверждает тот факт, что хотя женщины качественнее работают, мужчинам больше доверяют. Остальные характеристики схожи у профессионалов обоих полов.

Гендерный анализ имплицитных концепций обнаружил значимые различия в имплицитных концепциях профессионализма девушек и юношей. Выявленные характеристики девушки считают более значимыми для профессионала, чем юноши. Среди них особенно выделяются такие качества, как общительность, целеустремленность, эмоциональность и творческий подход к делу. Юноши же, наоборот, сочли эти качества неважными для профессионала. Можно провести параллель между характеристиками самих респондентов и выделенными ими параметрами. Женщин действительно отличает общительность и эмоциональность, а проведенное дополнительное исследование креативности и смысложизненных ориентаций респондентов позволяет говорить о большей целеустремленности и творчестве девушек.

Также было проведено сравнение имплицитных концепций студентов творческих и технических специальностей. Различия в имплицитных концепциях профессионализма студентов творческих и технических специальностей были обнаружены по 13 характеристикам из 30, причем студенты творческих специальностей считают все эти качества более характерными для профессионала, чем студенты технических специальностей. В их число попали и творческие параметры (талант, нестандартное мышление, творческий подход к делу), и интеллектуальные (широкий кругозор, эрудированность, постоянное обновление своих знаний, умение

учиться у более опытных коллег, внимательность), и мотивационные (целеустремленность, любовь к своей профессии), и личностные (общительность, постоянное самосовершенствование, эмоциональность).

Таким образом, проведенное исследование позволяет выявить характеристики, входящие в структуру профессионализма по представлениям современных студентов. При этом представления студентов творческих и технических специальностей, юношей и девушек, представления о профессионалах обоих полов различны. В дальнейшем для установления более четкой структуры профессионализма и соотношения профессионально значимых качеств необходимо провести факторный анализ выявленных характеристик, который позволит более подробно изучить имплицитные концепции профессионализма.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА¹

М.М. Кашапов (Ярославль)

Взаимоотношения преподавателя со студентами — один из важнейших путей воздействия на формирующуюся личность специалиста. Однако в деятельности преподавателя не всегда складываются благоприятные взаимоотношения с обучаемыми. Во многом это зависит от руководства учебной и научной деятельностью студентов, от стиля общения с ними, от творческих способностей преподавателя. Эффективными преподавателями являются не безликие «урокодатели», а профессионалы, обладающие собственными манерами и творческим отношением к обучению и воспитанию. Если педагог не смог стать креативным в своей профессиональной деятельности, то он не сможет занять авторскую позицию в образовательном процессе и пространстве, не сможет быть принятым, понятым и уважаемым студентами.

Одним из показателей сформированности творческих способностей преподавателя является умение сконструировать учебно-творческую деятельность студентов. В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин,

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 04-06-00250а).

Д.Б. Богоявленская обосновали, что педагогическое управление такой деятельностью осуществляется преимущественно на основе средств косвенного и перспективного управления. В.Н. Дружининым (1995) креативность трактуется как такое качество личности, которое характеризует ее активную, преобразующую деятельность, противоположностью которой является деятельность адаптивная, реактивная. В этом смысле им разводятся креативность и интеллект, который как раз и обеспечивает адаптацию личности к окружающей среде. По мнению В.Н. Дружинина, свободные условия только создают возможности проявления креативности. Следовательно, человек, давший оригинальный, творческий ответ, заведомо обладает креативностью. Но если человек не дает творческого ответа в свободной ситуации, это еще не свидетельство отсутствия у него креативности. С помощью тестов креативности мы можем выявить креативов, но не можем точно определить некреатива. Причиной этого является спонтанность проявлений креативности и неподвластность этих проявлений внешней и внутренней регуляции (Дружинин, 1999).

Для того чтобы реализовать условия педагогической деятельности в её средства, преподавателю необходимо владеть гибким индивидуальным стилем. Важным компонентом гибкости является когнитивный стиль как стабильные индивидуально-психологические способы приема и переработки информации. Когнитивный стиль, характеризующий «острый» глаз и ум педагога, включает в себя: а) видение завуалированного в выполняемой деятельности, в том числе и латентных признаков конкретной педагогической ситуации; б) видение впрок (заметить то, что сегодня не востребовано, но может пригодиться завтра, послезавтра); в) видение перспективы (выявление ростков нового, позитивного, т.е. того, на что можно «опереться» в реализации своих педагогических решений). Когнитивные стили во многом обуславливают положительные или отрицательные последствия профессионализации преподавателя, которые определяются его личностными особенностями как субъекта педагогической деятельности, спецификой других субъектов, содержанием педагогической деятельности. В связи с этим становится вполне справедливым предупреждение М.А. Холодной «...сильный учитель рискует настолько мощно спроецировать свои личностные особенности в содержание урока, что, сам того не желая, может затормозить интеллектуальное развитие ребенка с иным, нежели у него, складом ума» (Холодная, 2002).

В целом это означает умение выстраивать стратегию перспективы, в ходе стремления к которой одно цепляется за другое, поскольку в действенной стратегии всё функционирует в системе, и время начинает работать на достижение намеченного результата. Благодаря этому педагогу «удается поймать систему за хвост»: создается сценарий рефлексивного управления, предопределяющий поведение обучаемого. Рефлексивное управление состоит в том, что создаются внешние педагогические условия, которые становятся внутренними условиями, регулирующими активность (поведенческую, деятельностную) студента.

Творческое мышление преподавателя осуществляется в условиях конкретных, целостных, индивидуально-своеобразных ситуаций. В каждой ситуации есть некоторое рассогласование (внутреннее противоречие) между целью и возможностью ее непосредственного достижения. Ситуация содержит ту или иную степень проблемности (рассогласования). Поиск степени проблемности в ситуации есть не что иное, как процесс решения. Следовательно, мышление выступает как анализ проблемности конкретной педагогической ситуации, постановка задач в данных условиях деятельности. Эта функция внутренне включена в структуру деятельности каждого педагога-практика. Поэтому необходимо соотносить «продукты» мышления учителя с его творческим потенциалом. К творческому же аспекту мышления профессионала В.Н. Дружинин относит способность свободно и быстро изменять способы деятельности в зависимости от складывающихся условий, способность твердо отстаивать принятые решения.

В нашем подходе развивается идея В.Н. Дружинина о творческом аспекте мышления. Данный аспект особенно ярко проявляется в процессе обнаружения педагогом проблемности (Кашапов, 2000). В качестве ведущей характеристики проблемности мы выделяем представленность в сознании субъекта педагогической деятельности значимых для него противоречий. Возникновение проблемности зависит от субъективного отношения педагога к ситуации. В зависимости от содержания установленной проблемности нами выделены уровни ее существования и реализации: ситуативный и надситуативный. Если в профессиональной деятельности преподавателя реализуется ситуативный уровень обнаружения проблемности, то принимаются решения, ориентированные не на смысл педагогической деятельности, ее цель, общественное предназначение, а на сиюминутную тактику и выгоду. Данный

уровень и соответствующие ему решения обусловлены конкретными условиями деятельности.

Надситуативный уровень проблемности и его выделение в решаемой проблемной ситуации связаны с идеей «выхода за пределы» преобразования конкретной ситуации. Данный уровень характеризуется осознанием педагогом необходимости изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности. Педагогические ситуации стимулируют преподавателя «подняться» на уровень, с которого он мог бы проанализировать самого себя. Процесс разрешения противоречий на данном уровне способствует не только активизации его мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие педагога.

Решение ситуации при выделении надситуативного уровня проблемности становится оптимальным, поскольку именно в таком решении преподаватель стремится выразить свой творческий потенциал, самореализоваться, осуществить учебно-воспитательные цели педагогической деятельности; получить положительный фон в процессе взаимодействия со студентом. Решение, которое педагог принимает при обнаружении надситуативного уровня проблемности, является решением более высокого порядка, нежели при выделении ситуативного уровня проблемности. Такой факт, установленный нами в многочисленных исследованиях, объясняется тем, что поиск подобного решения побуждает преподавателя прогнозировать результат, представить все возможные последствия, отрефлексировать свое состояние, проявить активность в процессе поиска решения. Подобное поведение не может быть осуществимо без наличия у педагога определенной формы креативности. Соответственно и решение педагогических ситуаций будет творческим и действенным.

Действенность — это мышление действием: способность к импровизации; «подбор ключика»; образование практических синтезов. Действенность проявляется в направленности педагогического мышления на организацию той социальной среды, которая является фактором профессионализации студентов. Творчество преподавателя проявляется в организации условий, необходимых для функционирования новых уровней личностного развития студентов. Продуктивная деятельность такого преподавателя характеризуется постановкой перед студентами познавательных проблем, для решения которых они должны самостоятельно отыскать информацию. Организуя студенческую деятельность, педагог строит управление не как прямое воздействие,

а как передачу обучаемому тех «оснований», из которых он мог бы самостоятельно выводить свои решения. Следовательно, от ответственности зависит уровень управляемости процессами. Благодаря действенности создается своеобразная «готовность» знаний к их практическому применению.

Таким образом, стремление педагога к самоактуализации, наличие у него творческого потенциала непосредственно проявляются в осуществлении им своей профессиональной деятельности. Благодаря креативности преподаватель находит оптимальное решение педагогических проблемных ситуаций, выделяя надситуативный уровень проблемности. Поэтому решение педагогических ситуаций можно рассматривать в некотором смысле как показатель того, насколько педагог стремится к реализации своего потенциала, способности к своей деятельности. Следовательно, в процессе формирования творческой личности специалиста важно определиться с приоритетами студента как потребителя (знаний), так и преподавателя.

В ходе проведенных нами исследований получены следующие результаты:

1. Предпочтение педагогической деятельности по сравнению с другими видами вузовской деятельности преподавателей не коррелирует с высоким уровнем проявления педагогических способностей. Научную деятельность предпочитают 70% мужчин и 36% женщин. Педагогическую — соответственно 30% и 64%.
2. Творческое педагогическое мышление связано с чертами личности, обуславливающими продуктивность познавательной деятельности в целом. Положительные изменения личностных качеств при переходе с ситуативного уровня на надситуативный уровень мышления есть конкретная реализация в мышлении, включенном в практическую деятельность, показателей творчества. Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя.
3. Профессиональное мышление педагога, достигая высшего иерархического уровня (уровня обнаружения надситуативной проблемности), характеризуется творческими особенностями: «открытость», «выход за пределы». Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления имеет следующие особенности: абстрактность, быстрая

обучаемость, развитое воображение, высокий творческий потенциал, стремление к преодолению стереотипов, что позволяет говорить о творческом характере надситуативного уровня профессионального педагогического мышления.

4. Созданная и апробированная нами целенаправленная система проблемных задач, специальных упражнений для развития надситуативного мышления способствует формированию творческого педагогического мышления.

ВОСПРИЯТИЕ ПРОБЛЕМНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СПОСОБНОСТЬ¹

Е.В. Конева, М.В. Фондо (Ярославль)

Структура профессиональных способностей в конкретных видах деятельности представляет собой актуальный предмет исследования современной психологии. Несмотря на научные достижения последних лет, вряд ли можно назвать какую-либо профессию, в которой структура профессиональных способностей полностью изучена и описана. Причины этого настолько разнообразны, насколько сложна сама проблема профессиональных способностей. В частности, профессиональные способности, без сомнения, представляют собой многоуровневую структуру. Иерархические взаимоотношения в ней, компенсаторные возможности системы, механизмы ее функционирования и многие другие вопросы требуют специального изучения. Между тем исследование даже отдельных способностей в конкретных видах деятельности заслуживает внимания и представляет ценность как в теоретическом, так и в практическом плане.

Известно, что способности, характерные для той или иной деятельности, во многом базируются на особенностях функционирования познавательных процессов — восприятия, памяти, мышления. Формирование этих процессов в профессиональной деятельности ведет к приобретению ими особенностей, позволяющих говорить, например, о профессиональном мышлении как особом феномене. Соответственно уместной является постановка вопроса и о базирующихся на познавательных процессах спо-

собностях профессиональной деятельности, отличающихся от таковых, например, в деятельности учебной.

В ходе изучения профессионального мышления представитель так называемых субъект-субъектных профессий мы обнаружили явление восприятия профессионалами пространства характерных для данной деятельности проблемных ситуаций (или проблемного пространства). Имеется в виду тот факт, что проблемные ситуации, воспринимаемые и решаемые субъектом, по-видимому, не представлены в его сознании изолированно друг от друга. По определению Д.Н. Завалишиной, характеризующей проблемные ситуации в профессиональной деятельности, опытному профессионалу свойственна «типологизирующая активность», позволяющая воспринимать ситуации практической деятельности в контексте сложившейся у данного субъекта системы их оценки. Соответственно проблемные ситуации в представлении человека определенным образом группируются, образуют различные связи друг с другом. Это и позволяет говорить о наличии пространства проблемных ситуаций.

Образ профессионального пространства, складывающийся у субъекта, оказывает решающее влияние на стиль профессиональной деятельности. По-видимому, существует связь и с эффективностью деятельности. В этом контексте можно говорить об адекватности отражения профессионального пространства. Адекватность в данном случае — характеристика условная. Разумеется, не может быть «правильного» и «неправильного» образа профессионального пространства. Однако есть образ, складывающийся у успешных и неуспешных профессионалов. То же самое касается опытных и неопытных специалистов. Под адекватностью, таким образом, понимается представление, более или менее приближенное к образу опытного и успешного профессионала, условно принимаемому за «эталонный» образ.

С точки зрения структуры, образ проблемного пространства — это когнитивное образование субъекта, в которое входит его представление о круге эпизодов, подлежащих решению, их признаках, некоторых свойствах и примерных направлениях выхода из проблемных ситуаций. По-видимому, пространство проблемных ситуаций начинает формироваться на довольно ранних этапах профессионализации, т. е. в период обучения студентов в вузе. Об этом свидетельствует то обстоятельство, что оценки по ряду предлагаемых признаков типичных для профессиональной деятельности проблемных ситуаций различаются у студентов

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 05-06-06-365а).

разных курсов, обучающихся по соответствующей специальности. (Оценивались, в частности, такие параметры восприятия проблемности, как вероятность возникновения ряда проблемных ситуаций в деятельности; знание, как разрешать эти ситуации; необходимость разрешения ситуаций; возможность предотвращения подобных ситуаций в дальнейшем и др.)

Обнаружены различия в восприятии проблемного пространства у студентов разных специальностей, а также у работающих специалистов разной профессиональной принадлежности. Причем у работающих профессионалов разных специальностей эти различия выражены больше, чем у студентов, обучающихся на разных факультетах. Это обстоятельство, на наш взгляд, можно рассматривать как свидетельство того, что восприятие проблемного пространства связано с особенностями выполняемой деятельности, а значит, способствует ее успешному выполнению.

Получение прямых данных о связи адекватности восприятия проблемного пространства и эффективности профессиональной деятельности затруднительно по причине сложности выделения объективных критериев эффективности. Косвенными подтверждениями этой связи являются следующие факты:

1. Студенты с высоким уровнем развития профессиональной идентичности близки по показателям восприятия ими проблемного пространства к профессионалам соответствующей специальности. Уровень профессиональной идентичности связан прямой корреляционной связью со степенью близости образа проблемного пространства студентов к образу опытных профессионалов. Если принять во внимание, что сформированность профессиональной идентичности представляет собой одну из предпосылок будущей успешной профессиональной деятельности, адекватность восприятия проблемного пространства также связана с эффективностью деятельности.
2. Студенты с высокой успеваемостью отличаются по восприятию проблемного пространства от студентов с низкой успеваемостью. Хорошо успевающие студенты более близки по характеру восприятия проблемного пространства к опытным профессионалам, чем студенты с низкими показателями учебной деятельности. Успешная учеба сама по себе не является гарантией дальнейшей успешной работы, тем не менее нет оснований рассматривать учебную деятельность по выбранной специальности совершенно оторванной

от будущей профессиональной деятельности, а эффективность той и другой — как абсолютно независимые друг от друга показатели.

3. Профессиональные психологи, работающие в сфере образования, различаются по восприятию проблемного пространства в зависимости от наличия у них той или иной квалификационной категории. Некоторые показатели восприятия проблемного пространства значимо отличаются у школьных психологов, имеющих первую и высшую квалификационную категорию, от показателей, характерных для испытуемых, имеющих вторую квалификационную категорию. Если принять квалификационные категории за один из показателей эффективности деятельности, полученные результаты можно рассматривать как свидетельство связи особенностей восприятия проблемности в профессиональной деятельности и ее эффективности.

Таким образом, рассмотрение особенностей профессионального мышления как комплекса профессиональных способностей позволяет изучить новые аспекты психологических предпосылок успешности профессиональной деятельности.

О «ПРАКТИКАХ» И СКЛОННОСТИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ¹

Ю.К. Корнилов (Ярославль)

Проблема практического мышления имеет один важный аспект, отмечавшийся многими исследователями: кто такие «практики», т.е. в чем специфика не только практического мышления, но и субъекта, способного успешно решать практические задачи. Существует ли и в чем заключается склонность видеть именно практические аспекты в задачах, успешность при решении практических задач. Наконец, интересно понять происхождение «практичности» в генетическом плане, в частности, можно ли ее формировать или нужно отыскивать одаренных этой «практичностью».

Вопрос о том, кто такие «практики» и что такое отличающая их практичность, могут оказаться очень сложными и интересными

¹Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 05-06-06356а).

при нынешнем состоянии проблемы практического мышления. Этот вопрос заслуживает отдельного обсуждения и сегодня не является нашей задачей. Будем придерживаться представления о том, что «практики» обладают мышлением, направленным на реализацию, на преобразование.

Взаимодействуя с действительностью, субъект может реализовывать различные формы активности и, соответственно, проявлять склонность, например, к созерцанию этой действительности, ее пониманию, объяснению, но также и преобразованию ее.

Можно говорить о практичности и имея в виду реализацию. Найдя некоторое принципиальное решение, субъект может потерять интерес к задаче. Ведь некоторый результат уже найден. Но он может, наоборот, интересоваться именно осуществлением, реализацией решения — причем безотлагательной реализацией: здесь и теперь.

Склонность к практичности может обнаружить себя и еще с одной стороны. Известно, что понимание и объяснение предъявляют высокие требования к логичности, доказательности создаваемых построений. Но при этом остаются многочисленные области непонятого и необъясненного, что нас совсем не беспокоит. Практик в силу специфики взаимодействия с действительностью находится совсем в другом положении. В ходе реализации решения он должен искать возможности задуманного преобразования даже и там, где он не может опереться на понимание или объяснение, так как его не существует.

В таких случаях у субъекта возникает и совершенствуется особый подход в познании действительности, когда выявляются только «преобразуемости» объекта. При этом не обязательны поиски понимания и объяснения, а сами возможные объяснения специфичны, отражают эту преобразуемость. Кроме того, они могут быть фрагментарными, в чем-то нелогичными и т.п. В итоге сам характер познания окружающего у практиков должен быть специфичным, связанным с поиском путей, средств, возможностей преобразования. Соответствующим оказывается и формирующийся опыт.

Еще одной особенностью оказывается то обстоятельство, что «практик» имеет дело с конкретным, единичным. При реализации невозможно абстрагироваться от условий. Реализация, преобразование предполагают как раз учет условий, поиск способов и орудий, возможностей действовать. Общественно выработанные способы и средства, нормы и правила усваиваются, индиви-

дуализируются. Кроме всего прочего, субъекту тут нужен особый «талант» усвоения этих способов, «делания» их индивидуальными способами, соответствующими этому субъекту.

Исследуя практическое мышление, мы обнаружили проявление его специфики на всех этапах самого мыслительного процесса — от способности «видеть» проблему или особенностей принятия задачи до учета последствий реализации решения.

Успешность, особые способности могут проявляться не обязательно во всех сферах обсуждаемой нами «практичности». Возможно, успешность в некоторых из них тянет за собой освоение других, в результате чего формируется целостная способность решать практические задачи.

Остается неясным, какие обстоятельства жизни создают проблемные ситуации из сферы реализации и преобразования, заставляют именно на них направлять активность. С другой стороны, интересно уяснить, какие индивидуальные особенности дают возможность пережить успех именно реализации и преобразования и этим положить начало «кристаллизации» практичного субъекта.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Л.А. Маковец (Красноярск)

Процессы, происходящие в нашей стране на современном этапе, формируют социальный заказ общества на активную, творческую личность. Одним из путей подготовки профессионально компетентного педагога мы видим формирование у студентов такого качества, как креативность.

Во-первых, креативность определяет продуктивную направленность личности, творческую индивидуальность, составляет основной стержень ее ориентации в жизни, во-вторых, является базовым детерминантом социального творчества, в-третьих, включает в себе концептуальные принципы психологии креативного обучения, воспитания и профессиональной акмеологии.

Перестройка содержания и организации процесса подготовки студентов, предусматриваемая программой реализации

«концепции совершенствования профессиональной подготовки студентов в вузе», позволяет привести этот процесс в соответствие с принципами развития продуктивной творческой личности.

В настоящее время ставятся задачи более широкого применения проблемных методов обучения, стимулирующих установку на самостоятельное открытие нового знания, усиливающих веру студентов в свою способность к таким открытиям. Сама по себе тренировка в продуцировании возможных решений (гипотез), как показывает опыт, существенно повышает показатели беглости, оригинальности и гибкости мышления, что обеспечит в будущем эффективную профессиональную деятельность. При этом особое внимание уделяется проблеме стимулирования стремления студентов к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения (как в больших, так и в частных вопросах), действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятие решения.

Важнейшая задача — не допускать формирования конформизма, бороться с соглашательством и ориентацией на единственно правильное решение.

В плане формирования чувствительности к противоречиям, умения обнаруживать и сознательно формировать их особую роль играют специальные задачи из психологического практикума, содержащие противоречия в литературных произведениях, рассказах, картинках, а также «казусы» из собственной педагогической деятельности (анализ случаев из практики). При этом само противоречие, даже формально-логическое, не должно отождествляться с ошибкой, которую просто надо исправить. Основная роль противоречий в мыслительной деятельности состоит в их способности служить источником новых вопросов и гипотез.

Важнейшим условием развития креативности студентов является совместная с преподавателями исследовательская деятельность, когда решается задача, ответ на которую не знают ни студент, ни преподаватель. В этих условиях задача из учебной превращается в научную проблему, что изменяет и усиливает мотивацию, побуждающую творческую деятельность.

Остается пока нерешенной задача формирования у студентов умения познавать свое «Я» и вырабатывать профессиональный «почерк», оставаясь самим собой. Для этого преподаватель на всех этапах обучения должен не просто проявлять уважение к личности студента, но и помогать ему обрести свою творческую «индивидуальность».

На наш взгляд, в этом случае возрастает интерес к проблеме развития рефлексивных способностей студентов.

Рефлексия — это процесс самопознания субъектом психических актов и состояний, психологический механизм, обеспечивающий творческое развитие мышления и саморазвитие личности.

Развитие рефлексии является условием становления образа «Я-педагог», формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности. Именно рефлексия обеспечивает преодоление стереотипов и создание эвристических инноваций путем переосмысления отношения личности к себе самой и совершаемой деятельности. Рефлексия позволяет управлять собственной активностью, осуществлять анализ и оценку собственных и чужих мыслей, переживаний, поступков, блокировать неэффективные и развивать эффективные действия, обеспечивать осмысление прошлого опыта и предвосхищение будущего.

В педагогическом процессе существуют возможности для организации рефлексивной деятельности студентов. Уровень развития личностной рефлексии проявляется в степени сформированности навыка конструктивного самоанализа, выражающегося в умениях: выявления и обоснования различных источников информации о себе; анализа информации с выявлением положительных и отрицательных тенденций; построения программ саморазвития с учетом положительных и отрицательных тенденций.

Формирование внутренней мотивации возможно путем организации деятельности, направленной на исследование, анализ, проектирование профессионального образа «Я», учебной и профессиональной деятельности.

В качестве учебных заданий, развивающих рефлексивные способности студентов, могут выступать рефлексивные дневники педагогической практики, соответствующие разделы в индивидуальных проектах, мини-сочинения — самоотчеты, выполняемые по итогам семинарских и практических занятий.

Развитые рефлексивные способности помогут студенту увидеть реальные пути совершенствования своей учебной, а в дальнейшем профессиональной деятельности.

Неотъемлемой частью работы по развитию креативности студентов должно стать создание системы «творческих мастерских» («студий креативной самореализации», «лабораторий творчества») в структуре профессиональной подготовки специалистов в вузе.

Творческая атмосфера мастерской затрагивает и развивает основные — интеллектуальный, эмоционально-волевой, поведенческий —

компоненты личностной сферы участников, позволяет уточнить профессиональную «Я-концепцию» и активизировать использование каждым студентом личностного творческого потенциала.

В основу организации мастерских могут быть положены следующие принципы:

- систематичность и последовательность работы;
- активное включение студентов в реальную профессиональную деятельность;
- создание атмосферы эмоционального комфорта;
- дифференцированный подход и учет индивидуальных особенностей личности студента.

Работа творческой мастерской должна реализовываться с использованием различных методов обучения:

- теоретическое обсуждение психолого-педагогических проблем (семинары, групповые дискуссии, проблемные фокус-группы);
- изучение передового опыта педагогов, психологов, методистов, знакомство с достижениями отечественной и зарубежной науки и практики;
- решение психолого-педагогических задач, конструирование разнообразных форм педагогической деятельности, моделирование педагогических ситуаций, проведение деловых и ролевых игр, способствующих приобретению навыков самостоятельной педагогической деятельности;
- организация «балинтовских» групп с целью обсуждения сложных, проблемных для студентов ситуаций, совместного анализа причин их возникновения, эффективности примененного способа действия, совместного нахождения возможных и оптимальных педагогических стратегий и тактик, развития педагогической рефлексии;
- проведение социально-психологических тренингов с целью развития таких профессионально важных качеств педагога, как наблюдательность, интуиция, способность к целеполаганию и предвидению, импровизация, а также навыков саморегуляции и т. п.

Сочетание перечисленных методов позволит студентам оптимально интегрировать теоретические знания и приобрести навыки владения практическими технологиями деятельности.

Результатом внедрения указанных приемов обучения станет формирование учителя, способного свободно ориентироваться в сложных и быстро меняющихся социокультурных условиях, уме-

ющего работать в исследовательском режиме по отношению к собственной деятельности, проявляющего творческую инициативу и активность, стремящегося к непрерывному самообразованию и саморазвитию.

ПОЛИОПОСРЕДОВАННОСТЬ КОГНИТИВНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ СПОСОБНОСТИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ¹

А.В. Панкратов (Ярославль)

Во многих современных отечественных и зарубежных исследованиях, посвященных практическому интеллекту, изучению опыта (expertise) профессионала, «жизненной» психологии, в качестве свойств практического мышления фиксируется его узкая ситуативность, невербальность (молчаливое знание). Кроме того, некоторые исследователи выделяют и другие особенности репрезентации, отличающие теоретические обобщения от практических, например по принципу структурности — событийности. Но параметры событийности и структурности есть понятия не взаимоисключающие, а обязательно одновременно присутствующие в любом когнитивном, регуляторном или коммуникативном психическом формировании.

Теоретический анализ проблемы показал, что исследования мышления в реальной, практической деятельности позволяют выходить на более общие и сложные закономерности мышления, которые не выявляются при лабораторных исследованиях решения задач или в практике усвоения теоретических знаний. Научное, теоретическое мышление есть лишь инструмент, встроенный в практическое мышление, в свойствах которого наиболее полно выражаются коренные свойства человеческого мышления вообще, направленного на обеспечение взаимодействия субъекта с миром. В связи с этим в полном объеме эти свойства могут быть изучены в психологических исследованиях мышления, объектом которых должны служить деятельности, представляющие из себя взаимодействие субъекта не с модельными формированиями культуры, а с реальным миром.

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 05-06-06356а).

В исследовании на производстве было выявлено, что процесс профессионализации практика связан с формированием сложных когнитивных образований, приобретающих индивидуализированный характер и составляющих основу принципов и способов деятельности данного руководителя в конкретных производственных условиях. Субъективная проблемность деятельности изменяется по мере профессионализации. Успешные и опытные руководители отличаются развитой пропедевтической функцией мышления, что выражается в предупреждении возникновения проблемных ситуаций посредством направленного управления работой участка. В результате количество таких ситуаций уменьшается. Развитие в ходе профессионализации когнитивного обеспечения деятельности руководителя характеризуется «расширением» факторов индивидуальной деятельности в ее временных, генетических, каузальных и пространственно-функциональных аспектах и «укрупнением» решаемых задач. Важнейшей особенностью когнитивных образований опыта руководителя является именно их действенность, использование при их построении таких форм репрезентации, которые позволяют им легко актуализироваться в соответствующих проблемных ситуациях, содержать в себе некую схему построения условий задачи, выявления в них типовой проблемной ситуации, актуализации определенных действий.

Свойством практического мышления успешного руководителя является способность интегрировать различные формы репрезентации, сочетать, например, объектное и субъектное восприятие ситуации, не быть ярко выраженным «образником» или «вербалистом», а быть способным в одном познавательном концепте объединить все возможные формы репрезентации, построить «когнитивно богатые» формами репрезентации схемы выделяемых ситуаций и своего поведения в них, легко актуализирующиеся в новых ситуациях деятельности.

В проведенном нами исследовании показано, что в процессе решения вербальных задач необразного содержания имеет место использование приемов образной логики. У испытуемых в процессе решения «всплывают» не только конкретные образы, но и более абстрактные (схемы, таблицы, шкалы), которые способствуют решению. Результативность решения задач при использовании приемов и вербальной, и образной логики выше, чем при оперировании только вербально-логическими приемами. По преобладанию образного или вербально-логического кодов мышления в процессе решения задач нами выделялись три типа испы-

туемых: «визуализаторы», «вербализаторы» и испытуемые смешанного типа. Применение разработанного нами метода искусственного блокирования образного плана позволило выявить, что при «забывании» образного компонента мышления решение вербальной задачи значительно затруднялось у «визуализаторов». Задача по-прежнему решалась посредством образной логики, перехода на вербально-логический уровень решения по принципу компенсации не наблюдалось. Аналогичную закономерность мы наблюдали у «вербализаторов» при решении задачи в условиях искусственного блокирования вербально-логического компонента решения. Лабильный переход с одних способов решения на другие по принципу компенсации имел место в процессе решения задач у испытуемых смешанного типа, способных к оперированию приемами как образной, так и вербальной логики. При этом результативность решения оставалась на высоком уровне при «блокировании» и образного, и вербального плана. Были выявлены также различия «предикации» выстраиваемого образного плана осмысливаемой ситуации задачи у испытуемых, отнесенных к различным типам. Наиболее ярко они проявлялись в тех случаях, когда чисто «логическая» по своему содержанию задача в ходе решения переводилась испытуемым из «формально-теоретического» в индивидуальный, практический, действенный, житейский план, т. е. превращалась в задачу, характерную для практического мышления. У «визуализаторов» логическое содержание задачи как бы забывалось сугубо конкретным, ситуативным образным планом, а у испытуемых, отнесенных к смешанному типу, образный план выстроенной индивидуальной ситуации собственного действия, включал в себя, моделировал необходимые для решения задачи вербальные и логические компоненты.

Таким образом, подтвердилась наша гипотеза, что успешность решения практических задач определяется способностью человека лабильно переключаться между разноопосредованными представлениями осмысливаемой ситуации. Кроме того, наблюдения в ходе эксперимента показали важность способности вместить в сугубо индивидуальные, ситуативные образно-действенные когнитивные компоненты собственной преобразующей активности формально-теоретические знания, полученные ранее в ходе вербального обучения.

Следовательно, главным свойством практического мышления является не его «вербальность» или «невербальность», «каузальность» или «некаузальность», «структурность» или

«событийность» и т.п., а его полимодальность, способность субъекта пользоваться большим количеством способов опосредования, репрезентации, с тем чтобы вместить в круг осмысливаемого максимально широкую индивидуализированную ситуацию во всех разнообразных аспектах ее функционирования.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРУКТУР¹

Ю.В. Скворцова (Ярославль)

В настоящее время проблема повышения эффективности деятельности преподавателя высшей школы сохраняет свою актуальность. В практике вузовских кафедр учебно-методическая работа по-прежнему имеет низкий статус, а уровень педагогической грамотности преподавателей вуза не позволяет организовывать учебный процесс с максимальной эффективностью и отдачей со стороны студентов. Многие авторы (В.А. Якунин, А.А. Ренан, М.М. Кашапов, Н.А. Русина, А.В. Коржуев, В.А. Попков и др.) указывают на необходимость овладения преподавателями высшей школы культурой педагогического мышления, умениями ставить педагогические задачи и разрабатывать методы их решения, оптимально структурировать учебный материал лекции, семинарского занятия, адекватно оценивать степень достижения поставленных целей.

Вслед за М.М. Кашаповым мы определяем профессиональное педагогическое мышление как познавательный процесс обнаружения и разрешения педагогической проблемности, характеризующийся личностной включенностью учителя в преобразование в ходе профессиональной деятельности. В учебном процессе планирование и оценка всегда предшествуют и следуют за взаимодействием субъектов и объектов учебного процесса. Поэтому характеристикой педагогического мышления является то, что принятие решения во время взаимодействия в одно и то же время ориентирует преподавателя на два различных направления: это предпосылка к возникновению его последующих целей и его следствия в будущем. В качестве единицы профессионального

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 04-06-00250а).

мышления педагога в работах М.М. Кашапова выделена педагогическая проблемность, которая возникает в ситуации столкновения индивида с потребностью принятия решения относительно выбора стратегии осмысления и разрешения возникших затруднений.

Разрешение проблемности является важной частью интеллектуального поведения субъекта. Поскольку управление учебно-воспитательным процессом характеризуется высокой интеллектуальной напряженностью, то и мышление учителя актуализируется в контексте решения специфических для педагогической деятельности проблем и задач. Трудности, испытываемые педагогами при организации учебно-воспитательного процесса, связаны с отсутствием умений и навыков эффективно реагировать на непредвиденные изменения в педагогической деятельности с целью разрешения возникающих в ней противоречий. Задачи, которые решает преподаватель в ходе своей деятельности, являются комплексными и многосторонними. Поэтому для их эффективного решения необходимо принимать во внимание все многообразие условий, образующих конкретную ситуацию субъекта педагогической деятельности, а также собственные когнитивные характеристики, способствующие более успешному решению проблемной ситуации.

Зарубежные исследователи (Schoenfeld, 1985; Hartman, 1998; Hacker et al., 1998), рассматривая процесс решения проблемы, в качестве ключевого фактора выделяют метапознание. Дж. Флэйвелл определяет метапознание как «знания относительно своих собственных когнитивных процессов и продуктов и всего, связанного с ними». Метакогнитивные знания представляют собой сведения, полученные в результате контролирования процессов отбора и использования информации. Данные сведения применяются для регулирования психических процессов. Когнитивные стратегии используются, чтобы помочь индивидууму достигнуть конкретной цели (например, понимания текста), в то время как метакогнитивные стратегии используются, чтобы гарантировать, что цель будет достигнута. Метакогнитивный опыт обычно предшествует или следует за когнитивной деятельностью.

Рассмотрение интеллектуальных характеристик педагогической деятельности целесообразно осуществлять в контексте процесса выработки педагогического решения. Этот процесс включает (по мнению В.Д. Шадрикова, В.Н. Дружинина, А.В. Карпова) четыре основных компонента: 1) информационная предпосылка решения — та часть информации о субъекте (учащемся) и ситуации

в целом, которая оперативно включена в процесс решения; 2) критерии решения — совокупность требований к процессуальной и результативной стороне решения; 3) правила решения — алгоритм разрешения проблемной ситуации; 4) способ решения — поиск, подготовка решения, направляемые целями деятельности (регулируется динамичной системой критериев и правил).

Информационная предпосылка решения занимает существенное место в процессе решения педагогических ситуаций. Информационная неопределенность в решениях преподавателей обусловлена рядом факторов: а) недостаточным знанием психологических особенностей учащихся (возрастных, половых, индивидуально-психологических, личностных, социально-психологических и других); б) сведениями о семейном воспитании; в) недостаточной осведомленностью о мнениях, оценках, характеристиках конкретного учащегося другими лицами (преподавателями, сверстниками, родителями); г) неполными, а порой и противоречивыми сведениями об условиях, причинах, способствовавших возникновению затруднений в воспитании конкретного учащегося. Характерной особенностью стадии анализа и предварительной оценки ситуации является распознавание сложной педагогической ситуации и заключение о ней. Содержание первого компонента процесса решения педагогической проблемной ситуации можно соотнести с такой категорией метакогнитивной осведомленности, как знание переменных задания или ситуации.

Второй компонент решения педагогической проблемной ситуации — критерии выработки решения. Различают критерии предпочтительности и достижимости. В условиях педагогической проблемной ситуации преподаватель оценивает необходимые с его точки зрения информационные признаки (эмоциональное состояние учащегося; общую обстановку, в которой реализуется педагогическое воздействие; свое собственное состояние, свое отношение к учащимся и др.) и устанавливает адекватные целям и условиям воспитательной деятельности способы и правила подготовки и принятия педагогического решения. В основе отмеченных умственных действий лежит критерий предпочтительности. Применение критерия достижимости позволяет педагогу установить, достигнута ли цель деятельности (действия) или нет. Согласно Д. Флейвеллу, R.H. Kluwe, A.L. Brown и другим авторам, для регуляции психических процессов, контроля когнитивной активности, а также для проверки достижения цели процесс деятельности сопровождается метакогнитивной саморегуляцией. Система кри-

териев, составляющих второй компонент решения педагогической ситуации, формируется непосредственно в процессе деятельности и постоянно изменяется в зависимости от условий деятельности.

Третий компонент — правила разрешения педагогической проблемной ситуации, среди которых выделяют нормативные (детерминированные), эвристические, вероятностные (статистические) и другие правила. Игнорирование или незнание нормативных правил анализа и решения проблемной ситуации приводит к стереотипному решению педагогической проблемной ситуации. Эвристические правила способствуют упрощению и облегчению подготовки и принятия педагогического решения. Успешное применение педагогом эвристических правил способствует реализации в деятельности своих, наиболее развитых индивидуальных качеств. Основным психологическим механизмом осуществления такого рода правил служит анализ через цель. Именно с возможностью достижения ожидаемого результата соотносится поиск педагогического решения. Для контроля когнитивной активности и для уверенности, что когнитивная цель достигнута, используются процессы метакогнитивной регуляции. Эти процессы помогают регулировать и наблюдать процесс подготовки и принятия педагогического решения, и состоят из планирования и контроля познавательной активности, а также проверки результатов этой активности. Вероятностный тип правил реализуется в большей степени в процессах индивидуального мышления. В этом случае учитель интуитивно оценивает, анализирует и разрешает педагогическую проблемную ситуацию через определение возможной вероятности успешного разрешения затруднений, противоречий в учебно-воспитательном процессе. На наш взгляд, оценка педагогической проблемной ситуации, ее анализ и решение также включают использование ряда метакогнитивных стратегий.

Четвертый компонент — способы подготовки и принятия решения — также является существенным моментом осуществления педагогической деятельности. Этот компонент неразрывно связан с другими, ранее рассмотренными, компонентами, поскольку способ решения определяется взаимосвязью познаваемых условий деятельности и избираемых критериев. Данный компонент выработки педагогического решения является конструктивным этапом мыслительной деятельности учителя. На этом этапе планируются способы решения уже поставленной цели. Этот компонент тесно связан с метакогнитивной саморегуляцией. Кроме того, на возможности выбора действий и на усилия, которые педагог будет прилагать для

реализации принятого решения, существенное влияние будет оказывать оценка человеком собственной эффективности. Это неоднократно подчеркивалось одним из влиятельных теоретиков социального научения А. Бандурой и его последователями.

Таким образом, рассмотрев четыре компонента решения педагогической проблемной ситуации, можно сделать вывод, что каждый из компонентов опирается либо включает в свой состав разнообразные классы метакогнитивных феноменов. Рассмотрение составных частей процессуальной стороны решения педагогической проблемной ситуации позволяет определить конкретные ориентиры профессионального обучения. Профессионализация основывается на постоянном совершенствовании правил и критериев в единстве с другими компонентами психологической системы деятельности. Освоение правил решения и критериев оценки способствует формированию профессионально ценных умений преподавателя.

Подводя итог, следует отметить, что проведенный нами психологический анализ педагогического мышления в рамках системогенеза деятельности позволил обозначить ряд перспективных точек соприкосновения профессионального педагогического мышления с метакогнитивными структурами.

ВЛИЯНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК «Я-КОНЦЕПЦИИ» ТАМОЖЕННЫХ СЛУЖАЩИХ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

М.В. Федотова (Оренбург)

Высокий уровень освоения и выполнения таможенной деятельности в значительной мере детерминирована особенностями когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов личности, интегративно объединяющихся на уровне «я-концепции». Развитие «я-концепции» таможенных служащих происходит во вполне определенных объективных и субъективных условиях, а также под влиянием внешних и внутренних факторов. Среди внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия, ведущая роль отводится профессиональным способностям. Профессиональные способности в структуре «я-концепции» таможенного служащего развиваются в значительной степени

на основе природных особенностей. Природные составляющие способностей представлены не только в задатках, но и особенностями поведения и отношений человека в их развитии и совершенствовании. Задатки приобретают «облик» способности под влиянием определенным образом складывающихся условий жизни и деятельности индивида. Природный компонент, включаясь в состав способностей, уже в этом качестве развивается в зависимости от социально-профессиональных условий. При этом специалист является не просто носителем определенных способностей, а выступает в качестве активного субъекта, ответственного за их формирование, поиск и создание необходимых условий для их реализации в деятельности.

Значительную роль в данном процессе играет определенный уровень развития «я-концепции», как динамической системы представлений человека о себе, в которую входят как осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств (в том числе и способностей), так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. Образование, профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, социально значимые и профессионально важные качества определяют содержание «я-концепции» таможенного служащего. Реализация составляющих профессиональной «я-концепции» зависит от многих факторов: биологической организации человека, социальной ситуации, характера профессиональной деятельности, активности личности, ее потребности в саморазвитии и самоактуализации. Но ведущим фактором профессионального становления личности является система объективных требований к ней, детерминированных профессиональной деятельностью, в процессе выполнения которой и возникают новые свойства и качества. Смена или перестройка способов ее выполнения, изменение отношения к ведущей деятельности обуславливают стадийность развития личности.

Развитие способностей происходит в двух направлениях: во-первых, «пригнанности» отдельных способностей к системе деятельности, их интеграции и, во-вторых, приспособлении отдельных способностей к предметному миру, к требованиям деятельности, т.е. «восхождение» к конкретным, частным проявлениям общих способностей. На начальных этапах освоения профессиональной деятельности ее успешность в значительной степени зависит от уровня развития наличных профессиональных способностей, реализующих деятельность. Таможенные служащие,

приступая к освоению профессии, обладают индивидуальными психологическими качествами, часть из которых являются профессионально важными и относительно высоко развиты. В совокупности эти качества и определяют успешность выполнения профессиональной деятельности на данном этапе. На последующих этапах освоения профессии, характеризуемых достижением более высокого уровня профессионального мастерства и усложнением содержания и условий деятельности, реализация деятельности оказывается возможной только при наличии более высокого уровня развития определенных ПВК. Гетерохронность развития качеств обусловлена динамикой сложности профессиональной деятельности, изменением требований, предъявляемых деятельностью к психологическим качествам работника. Возникает противоречие между возможностями субъекта и требованиями деятельности, которое выступает в качестве движущей силы развития профессиональных способностей.

Основными психологическими противоречиями, присущими процессу профессионального становления «я-концепции» таможенных служащих, можно назвать следующие:

- противоречие между стремлением специалиста к овладению профессией и необходимостью преодолевать при этом значительные трудности;
- противоречие между теоретической и практической подготовкой;
- противоречие между усвоенными профессиональными знаниями и неумением применять их в практической деятельности;
- противоречие между растущими требованиями к профессиональной деятельности и уровнем подготовки специалиста;
- противоречие между увеличением объема новой информации в избранных и смежных сферах деятельности и ограниченным временем на ее усвоение.

Таким образом, развитие профессиональных способностей в процессе деятельности осуществляется как приспособление служащего (его внутренних условий) к внешним условиям и содержанию деятельности. Для овладения профессиональной деятельностью необходимы соответствующие способности, на основе которых формируются знания и навыки, а также склонность к работе, т. е. положительная профессиональная мотивация. На каждом этапе профессия предъявляет определенные требования к моторике, мышлению, памяти, вниманию и другим психическим

функциям и качествам личности. Под влиянием этих требований в ходе овладения профессией формируются профессионально важные качества, способности человека, которые и обеспечивают развитие необходимых навыков, знаний, умений, определяющих квалификацию и мастерство таможенного служащего.

Для решения прикладных задач диагностики уровня развития общих и специальных способностей, оказывающих влияние на профессиональную деятельность таможенных служащих, в Федеральной таможенной службе России проводится профессиональный психологический отбор кандидатов на службу (работу) в таможенные органы. В настоящее время концептуальная модель психологического отбора специалистов таможенного дела представляет собой систему научно-методически обоснованных мероприятий, позволяющих обеспечить принятие решения о степени пригодности кандидатов к таможенной деятельности с учетом результатов соответствующих обследований (медицинских, психологических, педагогических и др.), а также прогноз эффективности профессиональной деятельности у отобранных кандидатов.

О профессиональной пригодности можно судить по объективному критерию — успешному овладению профессией, и субъективному — удовлетворенности трудом. В процессе психологического отбора дается оценка как достаточно биологически устойчивых функций, так и функций, изменяющихся в процессе жизнедеятельности индивида. Психофизиологические свойства человека обладают для многих профессий достаточно высокой прогностичностью. Это, прежде всего, относится к специалистам, деятельность которых сопровождается высоким нервно-психическим напряжением, гиподинамией, повышенными требованиями к аналитическим системам, возможностью возникновения стрессовых ситуаций (каковой является деятельность таможенника). С практической стороны проблема профотбора должна сводиться к двум основным аспектам: к определению требований, предъявляемых человеку той или иной деятельностью, и к оценке уровня развития его способностей, лимитирующих эту деятельность. Многие виды деятельности таможенных служащих сопряжены не только с выполнением набора специфических рабочих операций, но и с особенностями режима труда и отдыха, с влиянием производственной среды и воздействием экстремальных факторов.

Профессиональный психологический отбор порождает новую сложную задачу — оптимальное распределение людей по ряду таможенных специальностей на основе всесторонней оценки

личностных качеств и способностей каждого служащего. С возрастом сложность служебных задач и уровня служебной должностной иерархии на первый план выступают социальные способности и навыки, которые находят выражение в профессиональной Я-концепции таможенника, включающей в себя:

- умение трансформировать цель в систему конкретных задач;
- умение общаться с людьми, понимание мотивов поведения других людей;
- владение социальным контекстом;
- способность приспосабливаться к динамичным условиям организационной культуры;
- владение основами знаний, на которых базируется таможенное дело;
- умение принимать профессиональные решения, расставлять приоритеты, мыслить в логике профессии.

Диагностика и развитие данных характеристик Я-концепции таможенных служащих является перспективными задачами кадровых служб таможенных органов Российской Федерации, решение которых позволило бы эффективно, на высоком профессиональном уровне, оптимально и творчески, в ресурсосберегающем режиме, осуществлять возложенные на них функции.

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Л.Л. Хомутинникова (Нижний Новгород)

Проблемы способностей – их природа, происхождение, проявление, формирование — имеют давнюю историю и, по мнению В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова, далеки пока от окончательного разрешения.

Под способностями в широком смысле понимают индивидуально-психологические особенности индивида, регулирующие его поведение и являющиеся условием успешного выполнения любой деятельности.

Под способностями в специальном смысле понимают комплекс психических свойств человека, необходимых для выполнения определенного вида деятельности. В каждой профессии во-

стребованы и развиваются свои профессиональные способности, которые в научной литературе очень часто соотносятся с профессионально-важными качествами личности. При всем многообразии классификаций способностей большинством ученых признается различие общих и специальных способностей.

К общим способностям многие ученые относят: интеллект, обучаемость и креативность (Дружинин, 1999).

Б.М. Теплов подчеркивал, что способности человека проявляются в деятельности, формируются в этой деятельности, кроме того, они не существуют вне определенных отношений человека к действительности, так же как и отношения реализуются не иначе как через определенные способности. Таким образом, способности человека определяются не только деятельностью мозга, наследуемыми особенностями индивида, генетическими программами предков, но, прежде всего, степенью достигнутого человечеством исторического развития, влиянием социальной среды. В этом смысле способности неразрывно связаны с общественной организацией труда, условиями профессиональной деятельности и социального окружения, в которые профессионал интегрирован.

В.А. Глуздов отмечает, что «с философской точки зрения у человека существует не множество, а одна универсальная способность – формировать функциональные системы для различных видов деятельности. Поэтому все многочисленные способности, в сущности, являются различными метаморфозами, способами бытия одной универсальной человеческой способности.

Наряду с потребностью способность является родовой и сущностной силой человека, составляющей его потенциал (от лат. *potentia* — сила — источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть приведены в действие). Родовой она является, потому что присуща всем людям. Сущностной — поскольку выражает глубинное, генеральное качество человека. Прототипом человеческой способности является жизнеспособность живых организмов. Человеческая способность — осоциальная жизнеспособность. Если потребность — побудительная сила, то способность — деятельная сила».

Любая деятельность включает в себя приобретение, применение и преобразование опыта. Способность, ответственную за продуктивность применения опыта, по мнению В.Н. Дружинина, можно соотнести с общим интеллектом. Продуктивность есть реализация человеком его потенциальных возможностей,

реализация его сил. Примечательно, что слово «сила» имеет два прямо противоположных значения: сила для — способность и сила-над — господство, власть. «Данное противоречие, — отмечает А.В. Кучанская, — имеет специфический характер. Сила-господство проявляется там, где налицо парализация силы-способности. «Сила над» — это извращенный, искаженный вариант «силы для».

Способность человека продуктивно использовать свои силы — это его потенция. Там же, где сил недостаточно, появляется неспособность, и отношение человека к миру постепенно превращается в потребность доминировать, оказывать давление на других, т. е. относиться к ним так, как если бы они были вещами.

Искажение личностного профиля, приводящее к негативным последствиям для личности, социального общества и деятельности, произошедшее под влиянием профессиональной деятельности, принято относить к профессиональной деформации личности.

Как замечает С.П. Безносков, в профессиональной деятельности человек не только развивается, но и расходуется, деформируется, утрачивая при этом свою силу, ресурсы и потенции.

Функциональный, а точнее формально-бюрократический подход к человеку, злоупотребление властью все чаще проявляются в деятельности управленцев государственных органов.

С 2000 года в Приволжском таможенном управлении проводится исследование интеллектуального потенциала государственных таможенных служащих. Цель исследования — изучение влияния условий профессиональной таможенной деятельности, и в частности выполнения профессиональных функций, на изменение стиля мышления. В качестве инструментария взят опросник на диагностику стиля мышления — (СМ), разработанный А. Харрисоном и Р. Брэмсоном, адаптированный на российской выборке А.А. Алексеевым и Л.А. Громовой. Под стилем мышления авторы понимают открытую систему интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей. Данная методика позволяет выявить пять «чистых» стилей мышления — синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический и их сочетания. Стили мышления, по мнению авторов, развиваются в течение всей жизни человека, сообразно опыту, профессии и метаморфозам личности.

Сравнение результатов обследования федеральных таможенных служащих при поступлении на службу в управление с резуль-

татами, полученными после двух–четырёх лет работы в таможенных органах, позволяет сделать вывод, что типичным для государственных служащих-управленцев, являются возрастание количественных значений аналитического стиля мышления и снижение степени выраженности реалистического стиля мышления. Выполнение профессиональных функций (планирующая и информационно-аналитическая), на которых больше всего сосредоточены государственные служащие регионального управления федеральной таможенной службы, еще больше развивает их аналитические подходы, формальную логику, стремление структурировать и алгоритмизировать деятельность, производить логические «операции над непокорной реальностью».

Как отмечает М.В. Талан, «одной из отличительных особенностей государственной службы является необходимость постоянно действовать с учетом многочисленных нормативных предписаний, законодательных актов, внешних регламентаций», т. е. государственная деятельность требует прежде всего не преобразования опыта, а точного исполнения инструкций.

С одной стороны, действие по инструкции, путем наработанных алгоритмов решения профессиональных задач (проблем, ситуаций) экономит время, с другой стороны, если слишком большая доля поведения строится на таких стереотипных действиях, то это неблагоприятно влияет на развитие личности. Стереотипный способ действия создает инерционное звено в деятельности и закрывает путь к совершенствованию в профессии, блокированию потребности в поиске новых методов и подходов, что, в свою очередь, снижает энергетический потенциал личности. Кроме того, как только профессионал принимает эту инструкцию за абсолютную истину, все профессиональные взаимоотношения деформируются определенным образом (Г.С. Абрамова), приверженность инструкциям и руководящим документам приводит к отказу от власти реальной «в пользу виртуальной власти бумаги» (Е.В. Селезнева).

Все это создает предпосылки для разного рода конфликтов между жесткой нормативностью условий деятельности и стремлением человека к самодетерминации собственной активности.

Сопоставление результатов обследования управленцев таможенных органов при помощи опросника СМ с данными, полученными посредством методики Е.Б. Фанталовой, дающей возможность оценить уровень соотношения «ценности» (Ц) и «доступности» (Д) и выявить степень внутренней дезинтеграции личности,

показало, что степень внутренней рассогласованности в мотивационно-личностной сфере выше всего в подгруппе, где больший процент личностей, оказывающих сильное предпочтение аналитическим подходам (количественный результат выше 66 баллов) в ущерб развитию других стилей. Кроме того, чем выше разброс между стилями мышления личности, тем большее количество внутренних конфликтов, т. е. выше степень внутренней дезинтеграции. И именно в данной подгруппе у управленцев отмечается низкая рефлексия себя и окружающих.

Одной из причин развития профессиональной деформации личности многие исследователи отмечают чрезмерное развитие какой-либо специфической способности, нарушающей целостность личности. Любая профессиональная деятельность оказывает влияние на человека в целом. Многие из свойств оказываются невостребованными, другие, способствующие успешности труда, «эксплуатируются» годами, при этом исподволь развиваются чрезмерно выраженные качества и их сочетания, отрицательно сказывающиеся на деятельности и поведении специалиста (С.А. Дружилов).

Чем более развито специфическое качество личности, тем менее оно вписывается в систему взаимосвязи со всеми остальными свойствами и, следовательно, тем более развитую общую способность — способность интегрировать инородное — оно должно предполагать (А.В. Козлова). Таким образом, чрезмерное развитие специфических свойств личности, необходимых для выполнения отдельных видов деятельности, может приводить к дезинтеграции, нарушению целостности личности.

Но чем более развита общая способность, тем более развитыми будут и специфические способности личности (Л.Д. Кудряшова). Отсюда вытекает важный вывод, что в профессиональной деятельности наряду с развитием специальных знаний и навыков одновременно должно идти формирование и развитие универсальных способностей личности — способности интегрировать инородное, способности преобразовывать опыт, способности доверять другим людям, способности любить, т. е. всего того, что прямо соотносится со смыслом целостной жизнедеятельности человека.

Поскольку универсальная способность человека — способность формировать функциональные системы для различных видов деятельности, а в качестве функционального органа развития человека выступает его личность (К.А. Абульханова-Слав-

ская, Б.С. Братусь, А.Б. Орлов, Л.М. Разорина и др.), поэтому осознание необходимости развития собственно личностных способностей, соотносимых с сущностными общечеловеческими ценностями, является залогом личностного роста и преодоления развития профессиональной деформации личности специалиста.

СПЕЦИАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК СИСТЕМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Т.М. Хрусталева (Пермь)

Системное исследование специальных способностей учителя в русле теории интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин, 1986), развиваемой в Пермской психологической школе, предполагает:

1. Рассмотрение специальных способностей как сложноорганизованной, уровневой, иерархической системы, обладающей определенной структурой.
2. Изучение связи исследуемой системы с другими системами, в частности с системой интегральной индивидуальности человека, выступающей в роли мегасистемы.
3. Выявление характера детерминации специальных способностей индивидуальными свойствами человека. При этом интегральное исследование индивидуальности предполагает изучение связей между индивидуальными свойствами, относящимися к различным уровням индивидуальности: нейродинамическому, психодинамическому, личностному, социально-психологическому.
4. Специальные способности рассматриваются как динамическая, развивающаяся система. Развитие проявляется в усложнении симптомокомплекса специальных способностей, развертывании отдельных свойств и изменении характера взаимосвязей как внутриуровневых, так и межуровневых.
5. Изучение опосредующей и транзитивной функций деятельности, исследование роли опосредующих звеньев — предметной направленности педагогической деятельности (предподаваемого предмета) и педагогического опыта (этапа

профессионального становления) учителя в изменении характера взаимосвязей и структуры специальных способностей и интегральной индивидуальности.

Содержание и психологические особенности труда учителя-предметника обуславливают определенную его двойственность, сочетание педагогического и предметного аспектов. При этом деятельность учителя-гуманитария несколько отличается от деятельности учителя, преподающего точные науки или изобразительное искусство. Содержание и формы учительского труда определенным образом видоизменяются с приобретением профессионального опыта (Л.М. Митина, А.К. Маркова, Н.С. Глуханюк, В.А. Слостенин и др.). То есть педагогическая деятельность учителя обладает как общими характеристиками, присущими всем учителям, независимо от их профиля, так и специфическими в зависимости от предметной направленности и этапа профессионального становления. Это обуславливает необходимость наличия у учителя определенного предмета и этапа профессионального становления специфических способностей, отличающихся от способностей учителя другого предмета.

Таким образом, система специальных способностей учителя-предметника обладает как общими, присущими всем учителям и обусловленными общими требованиями педагогической деятельности, так и специфическими для преподавателя конкретного предмета и этапа педагогической деятельности характеристиками. Предметная направленность педагогической деятельности (преподаваемый предмет) и педагогический опыт (этап профессионального становления) являются при этом опосредующими звеньями, изменяющими структуру и характер взаимосвязей специальных способностей и интегральной индивидуальности учителя.

Специальные способности учителя-предметника представляют собой сложноорганизованное, целостное иерархическое образование, двухуровневое и многокомпонентное. Психологическую структуру специальных способностей учителя образуют разнообразные компоненты двух качественно своеобразных уровней организации.

Первый уровень включает компоненты способностей к педагогической деятельности. Вторым уровнем образуют предметные способности: способности к русскому языку и литературе, математике, химии, биологии, изобразительному искусству и т.д. Компоненты обоих уровней структуры специальных способностей

учителя связаны между собой многозначно, т. е. компонент одного уровня связан с одним или несколькими компонентами другого.

Между педагогическими и предметными способностями как подструктурами специальных способностей учителя обнаружены три типа взаимосвязей: синергия, автономия, антагонизм.

Синергия обозначает, что педагогические и предметные способности, действующие в одном направлении, взаимно дополняют и усиливают друг друга. Это наиболее высокий уровень развития способностей, характеризующий педагогическое мастерство и профессиональную зрелость учителя (Н.В. Кузьмина, В.А. Крутецкий). При этом успех в деятельности достигается за счет опоры и на предметные, и на педагогические способности, а направленность учителя характеризуется как предметно-педагогическая.

Автономия характеризует независимые отношения между основными подструктурами специальных способностей, когда высокий уровень развития одних способностей не обуславливает низкого, но и не гарантирует высокого уровня развития другого. Автономное функционирование педагогических и предметных способностей предполагает их самостоятельное, изолированное друг от друга развитие и совершенствование.

Антагонизм характеризует полярные отношения между педагогическими и предметными способностями, когда высокий уровень развития одной подструктуры связан с низким уровнем развития другой (и наоборот). Например, чем выше уровень развития педагогических способностей, тем ниже уровень развития предметных способностей. Эти отношения между подструктурами специальных способностей можно рассматривать также как отношения компенсации, поскольку недостаточный уровень развития одних способностей компенсируется высоким уровнем развития других. То есть успеха в деятельности учитель достигает двумя путями: либо с опорой на педагогические, либо с опорой на предметные способности. При этом в профессиональной деятельности учителя преобладает либо предметная, либо педагогическая направленность.

Преобладание того или иного типа взаимоотношений между педагогическими и предметными способностями опосредовано этапом профессионального становления учителя и спецификой преподаваемого предмета. Отношения антагонизма и автономии преобладают на ранних этапах овладения профессией, отношения

синергии — на этапе профессиональной зрелости. Совпадение векторов педагогической и предметной направленности учителя обуславливает или преобладание, или наиболее раннее развитие синергических отношений. Несовпадение векторов — более длительный и сложный путь их гармонизации. К совпадающим можно отнести педагогическую и филологическую или художественную направленность, поскольку основным объектом внимания здесь является человек и его внутренний мир, выраженный в слове или на холсте. К несовпадающим — педагогическую и математическую или химическую направленность, поскольку они связаны с более отдаленными сферами человеческой жизнедеятельности.

Компоненты специальных способностей учителя-предметника детерминированы свойствами всех иерархических уровней интегральной индивидуальности человека. Эти связи носят многозначный характер. Предметные способности преимущественно связаны с показателями низших уровней интегральной индивидуальности — нейродинамическими и психодинамическими; педагогические способности — со свойствами высших уровней — личностными и социально-психологическими. По мере профессионального становления увеличивается роль личностного опосредования специальных способностей учителя.

Качественной стороной способностей, одним из критериев способностей человека, являются своеобразные приемы и способы, при помощи которых достигается успешный результат (В.С. Мерлин, 1990). Стиль педагогической деятельности и специальные способности учителя взаимосвязаны между собой и опосредованы определенными наборами разноуровневых индивидуальных свойств человека. Эти три подструктуры: специальные способности, индивидуальный стиль педагогической деятельности и индивидуально-психологические характеристики — вступают между собой в разнообразные взаимоотношения, которые можно охарактеризовать как синергия и взаимная компенсация.

Синергия проявляется в том, что специальные способности, стиль и индивидуальные характеристики учителя взаимно дополняют и усиливают друг друга, действуя в одном направлении, обеспечивая успешность в деятельности.

Взаимная компенсация проявляется в том, что специальные способности, стиль и индивидуальные характеристики учителя восполняют недостаточность развития одних составляющих высоким уровнем развития других, обеспечивая тем самым успеш-

ность деятельности. Выявлено несколько типов такой компенсации: а) относительно низкий уровень развития специальных способностей компенсируется высоким уровнем проявления стилевых характеристик; б) относительно низкий уровень стиля компенсируется высоким уровнем развития специальных способностей; в) относительно низкий уровень развития специальных способностей и стиля компенсируется высоким уровнем развития профессионально значимых свойств индивидуальности.

Обозначенные выше типы функциональных взаимоотношений специальных способностей, индивидуального стиля педагогической деятельности и индивидуально-психологических характеристик учителей обладают определенной спецификой в зависимости от преподаваемого учителем предмета и этапа его профессионального становления.

Успешность педагогической деятельности учителя детерминирована симптомокомплексом его профессиональных и индивидуально-психологических характеристик.

Специальные способности представляют собой динамическую, развивающуюся систему. Развитие проявляется в усложнении симптомокомплекса специальных способностей, развертывании отдельных свойств и изменении характера взаимосвязей как внутри симптомокомплекса специальных способностей, так и между компонентами способностей и разноуровневыми индивидуальными свойствами.

Таким образом, содержание и психологические особенности труда учителя-предметника, предъявляя особые требования к его психике и личности, обуславливают необходимость наличия у него специфических способностей, отличающихся от способностей учителя другого предмета и этапа профессиональной деятельности. Специальные способности учителя представляют собой сложноорганизованное целостное образование, двухуровневое (педагогические и предметные способности) и многокомпонентное, детерминированное индивидуальными свойствами, относящимися к разным иерархическим уровням.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

В.И. Шаповалов, И.Б. Шуванов (Сочи)

Актуальность формирования конкурентоспособной личности определяется тем, что развивающийся рынок труда и «рынок личностей» предъявляют к подрастающему поколению высокие требования. Во всех сферах деятельности все большее значение приобретают такие качества, как социальная ответственность, адекватное восприятие и мобильное реагирование на новые факторы, самостоятельность и оперативность в принятии решения, готовность к демократическому общению, социально активному действию, включая защиту своих прав, способность быстро адаптироваться к новым условиям и другие качества, определяющие конкурентоспособность личности. Сегодняшним школьникам в недалеком будущем предстоит принять на себя всю тяжесть проблем, которые необходимо решать в свободном обществе цивилизованных рыночных отношений. В этой связи одной из приоритетных задач современного школьного образования становится создание условий для формирования конкурентоспособной личности, способной самостоятельно, результативно и нравственно решать общественные и свои личные (профессиональные и непрофессиональные) проблемы.

В работе анализируются социокультурные факторы, детерминирующие процесс формирования и развития конкурентоспособной личности: 1) объективное возрастание роли человеческого фактора в условиях рыночных отношений; 2) потребности социума в конкурентоспособном кадровом потенциале; 3) возрастание потребности современного работника в социально-профессиональном статусе; 4) стремление работников к самоактуализации.

Проанализируем названные факторы.

Возрастание роли человеческого фактора в условиях рыночных отношений. Прежде всего необходимо отметить, что развивающаяся в России новая парадигма в управлении обществом направлена на преобразование административно-командной системы, в основе которой в качестве неоспоримого приоритета находится человек, его ценности, социальные и смыслово-ориентации, мотивация, культура и другие ментальные детерминанты. То есть все то, что принято называть *человеческим фактором*.

Рыночная экономика внесла рыночные элементы и в систему человеческих отношений. Последние стали носить признаки открытой справедливой конкуренции. На рынке труда только конкурентоспособная личность может рассчитывать на успех. В развитых странах элемент конкурентоспособности является почти единственным параметром оценки человека и его деятельности. В менталитете нашей страны (видимо, как потребность честной оценки работника и его труда) он также присутствовал, однако главным образом в других понятийных формах («передовик производства», «ударник коммунистического труда», «стахановец», «победитель социалистического соревнования», «маяки производства» и др.).

В современной России возрастание роли человеческого фактора в осуществлении научно-технического и социального прогресса находится во все более ощутимой зависимости не только от уровня образованности и культуры, экономической и научно-технической грамотности человека, но также и от его конкурентоспособных качеств. В сложившейся экономической ситуации на передний план в производственной деятельности выходят такие составляющие человеческого фактора, как системное мышление, умение прогнозировать ситуацию, умение эффективно взаимодействовать в группе, способность принимать решения в условиях риска и нести за это ответственность, умение функционировать по принципу синергизма; мотивация к достижению результата; стремление к самоутверждению, лидерству и др.

Однако знание качеств личности, обеспечивающих достижение высоких результатов, не гарантирует успеха. Если технико-технологические задачи можно в той или иной степени точно, вероятно и надежно формализовать и просчитать, то значительно сложнее дело обстоит с человеческим звеном производственного процесса. Специфика управления коллективом, особенно в свободных рыночных отношениях, состоит в том, что здесь многое не поддается прямым измерениям, точным количественным оценкам, значительная часть причинно-следственных связей скрыта за внешними проявлениями и поступками людей. Это создает дополнительную неопределенность в управлении организациями. К тому же технологические, экономические и социальные условия работы одного коллектива подчас разительно отличаются от другого. Поэтому общетеоретические положения, типовые рекомендации и нормы в управлении людьми дают ограниченную пользу, когда их пытаются формально насаждать в конкретном

коллективе без учета особенностей рыночной среды. В конечном итоге функция развития конкурентоспособного коллектива и управления им — это функция человека думающего, который не может быть подменен типовыми нормативами и решениями.

Потребности социума в конкурентоспособном кадровом потенциале. Конкурентоспособная среда обуславливает необходимость формирования и развития конкурентоспособного кадрового потенциала (управленцев и специалистов). Конкурентоспособный кадровый потенциал совместно с технико-технологическим потенциалом создает конкурентоспособную организацию. Рыночная среда изменила требования к современному работнику: к его профессиональной компетенции, стилю деятельности, личностным качествам, культуре и в целом мировоззрению.

Изменилась окружающая среда (социально-политическая, экономическая, нормативно-правовая, экологическая, морально-этическая и т.д.), и к этим изменениям оказались неподготовленными ни взрослая часть населения России, ни молодежь. Однако если взрослые встретили экономические преобразования в стране с уже сформировавшимися мировоззренческими ориентациями, нормами поведения, образом жизни и определенными «защитными механизмами», то значительная часть молодежи, оказавшись перед лицом новых социально-экономических норм и форм поведения, не всегда понимает свое место в обществе, свое будущее предназначение и в целом смысл жизни.

Принципиальным моментом в организации труда современного работника становится создание благоприятных условий для достижения постоянного синергетического эффекта во всех формах собственности социально ориентированной рыночной экономики.

Конкурентоспособному работнику требуется такая подготовка, которая дает ему возможность опережать предъявляемые к нему требования в каждый момент времени путем общего и профессионального саморазвития. При этом существенным моментом является то обстоятельство, что современное, а тем более нарождающееся производство требует подобного развития всего контингента работающих, а не только отдельных его категорий.

В современных исследованиях проводится мысль о системной связи двух основных составляющих деятельности современного предприятия — управления производством и управления персоналом. Причем эта связь организовывается по принципу «симбиоза» (системной взаимосвязи и взаимообусловленности). Такой

подход позволяет сконцентрировать внимание на проблеме подготовки и переподготовки кадрового потенциала страны как наиболее важной детерминанты процесса эффективного функционирования современного работника в условиях современного производства. В этой связи в разрабатываемой отечественной концепции подготовки специалистов конкурентоспособность рассматривается главным образом в трех основных аспектах: как интегральное качество развития рыночных отношений; как наиболее важный фактор управления персоналом в условиях рынка; как важное качество работника, характеризующее его способности достигать наилучших результатов в своей профессиональной деятельности.

В настоящее время положение дел начинает меняться. Появились учебные заведения, которые специализируются на подготовке специалистов в области непромышленной сферы (менеджеров, маркетологов, специалистов по принятию решений, коммуникативному взаимодействию, оценке и отбору персонала, формированию конкурентоспособного стиля деятельности и т.д.). Тем самым в стране постепенно преодолеваются издержки так называемого технократизма, когда руководителями становились люди, не имеющие специальной подготовки в области управления, как правило с базовым инженерным образованием, которые нередко переносили инженерно-технические подходы («технократизмы») на отношения с людьми, не учитывая особенности и уникальность объекта управления.

Таким образом, осмысление актуальных проблем формирования кадрового потенциала нашего общества и развития личности как полноценного субъекта рыночных отношений непосредственно связано с категорией конкурентоспособности, а проблема формирования конкурентоспособной личности является одной из приоритетных задач эффективного управления персоналом.

Возрастание потребности современного работника в социально-профессиональном статусе как социокультурный фактор его конкурентоспособности имеет две формы проявления.

Во-первых, работник стремится повысить собственную профессиональную и личностную конкурентоспособность, которая выступает для него как фактор профессиональной безопасности, а значит, уверенности в стабильности своей профессиональной карьеры. Как известно, потребность в безопасности является наиболее значимым мотивом для человека при организации своей деятельности и карьерного роста. Для современного работника

как специалиста важно знать свой реальный конкурентоспособный уровень для того, чтобы планировать свое будущее и при необходимости корректировать процесс собственного формирования и развития (обучения, самообучения).

Во-вторых, для работника важна конкурентоспособность организации, в которой он осуществляет свою профессиональную деятельность, и конкурентоспособность общества (например, экономическая) в целом как стратегический фактор общественного благополучия и производственной стабильности. Например, снижение производственной деятельности приводит к безработице, к экономической и социальной дестабилизации, в целом снижает конкурентоспособность организации и, как следствие, повышает вероятность увольнения работника и приводит к повышению требований к его конкурентоспособности.

Чтобы «выжить» в новых для России условиях и отвечать всем требованиям и критериям, предъявляемым социальной ситуацией к процессу управления, организациям, предприятиям, фирмам необходимо постоянно приспосабливаться к изменяющейся среде и через инновационную деятельность адаптироваться к этим изменениям.

Стремление работников к самоактуализации. Данный фактор указывает на естественную внутреннюю потребность работника, проистекающую из его отношения к собственной деятельности и к ее результату. Проявления такой потребности достаточно многообразны. Наиболее наглядно стремление работника обеспечить стабильность и рост своего социально-профессионального статуса путем актуализации своих возможностей при максимальном его освобождении, но с обязательным условием ответственности за результаты собственных решений. Такое стремление выступает наиболее важной составляющей в культуре социально-экономических отношений. Только самоактуализирующаяся личность в наибольшей степени определяет интенсивность, эффективность и качество труда, инициативность «человеческого фактора» в экономической и управленческой деятельности организаций и предприятий. Самоактуализация как полноценное раскрытие личностного потенциала работника выступает фактором успешности производственной деятельности и фактором его конкурентоспособного поведения.

Анализ социально-экономических условий рыночных отношений позволяет говорить о необходимости формирования конкурентоспособности, во-первых, *как основы стабильности*

личности, уверенной в завтрашнем дне, стремящейся к личностной самореализованности, признанию со стороны окружающих, сознанию достижения своих целей законными способами и т.д.; во-вторых, *как основы стабильности общества*, так как стабильность общества основана не на усилиях правоохранительных органов, а на сознательном подчинении личности нормам и требованиям культуры, поскольку оно, это подчинение, выгодно для личности.

Учитывая специфику человека как «мягкой системы», невозможно четко изложить исчерпывающий свод требований, предъявляемых к конкурентоспособности работника. Дело в том, что конкурентоспособность — это, в терминах психологической науки, системное качество, формирование которого во многом детерминируется внутренними как осознанными, так и неосознанными механизмами «мягкой системы».

В целом можно выделить следующие основные требования, предъявляемые к «эффективному работнику» в современных условиях:

- надежность и ответственность за порученное дело;
- стратегическое мышление и стратегический ресурс успеха (ресурс возможностей работника в плане принятия решений, общения, коммуникации, мотивации, разрешения конфликтов, инноваций, творчества и т. д.);
- способность определять социальную ответственность организации (и свою личную) перед обществом (Л.Д. Кудряшова);
- способность к разумному риску в нестандартных ситуациях (А.В. Карпов);
- стремление к самосовершенствованию и гармоническому саморазвитию личности;
- использование социальноориентированных технологий и оптимального поведения при разрешении конфликтов (Шаповалов В.И.);
- высокий уровень духовной культуры, уважение и самоуважение;
- дух инноватики и творческой активности (К.Р. Роджерс) и др.

Таким образом, выявлены основные факторы, которые в той или иной мере обуславливают формирование и развитие конкурентоспособности современного работника. По нашему мнению, ориентация современного общества на конкурентоспособную личность связана, прежде всего, с гуманистическим переосмыслением проблемы человеческого фактора и определением его

роли как основополагающей в социуме. Действительно, в теории организации существует принцип «*слабейшего звена*», смысл которого заключается в том, что эффективность системы определяется его наиболее слабым звеном, т. е. тем звеном, конкурентоспособность которого наименьшая. Конкурентоспособность социотехнической системы обуславливается конкурентоспособностью ее основных подсистем — социальной и технической. В наших условиях именно социальная подсистема, непосредственно связанная с человеческим фактором, является наиболее уязвимой в силу своей низкой конкурентоспособности. Сказанное означает: чтобы быть конкурентоспособной страной, необходимо повышать конкурентоспособность работника (и кадрового потенциала страны в целом) как фактора развития и процветания общества сегодня и в стратегическом будущем.

ВОСПОМИНАНИЯ О В.Н. ДРУЖИНИНЕ

ВЛАДИМИР НИКОЛАЕВИЧ ДРУЖИНИН: ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ

А.В. Карпов (Ярославль)

Когда мне предложили написать о Володе, то я воспринял это не только с удовольствием, но и как дело легкое, быстро осуществимое. Затем, однако, я стал ловить себя на мысли о том, что постоянно откладываю это, оставляя подготовку заметок под разными предлогами (а они, разумеется, есть всегда) «на потом». Наконец, я задал себе вопрос — почему? Почему я не решаюсь приступить к столь — казалось бы — легкому делу? И получил на него простой до банальности ответ. Когда столько лет и столь близко знаешь человека, когда знаешь о нем так много, то говорить о нем не только легко, но и очень трудно (именно по этой же самой причине).

Невозможно сказать обо всем (или даже — просто «о многом»); приходится выбирать наиболее важное и значимое, а это уже гораздо труднее. Другими словами, попадаешь в ситуацию, которую французы называют «*embarras de richesse*», а психологи — «неопределенность от избыточности». Причем последние (т. е. психологи) знают, что поведение в такого рода ситуациях имеет четкую тенденцию к субъективизации. Я это отчетливо осознаю и, подчиняясь отмеченной тенденции, хочу сразу же предупредить о субъективности моих заметок, о произвольном и, быть может, не вполне обоснованном выборе тех эпизодов, которые мне наиболее запомнились и о которых я здесь скажу; наконец, — об известной «эгоцентричности» этих заметок, поскольку то, что наиболее отложилось в моей памяти, связано, прежде всего, с *моими* отношениями с Володей. Иначе, однако, быть и не может: любое воспоминание субъективно, а воспоминание о друге — субъективно вдвойне (поскольку сама дружба — по определению — субъективна).

Начну с того, что мне представляется наиболее значимым для личности Володи, для него как для человека и как ученого. Каждому психологу известна закономерность (которая при более пристальном взгляде является, скорее, не закономерностью, а проблемой, еще требующей решения), согласно которой то, чем предпочитает заниматься ученый, связано с теми личностными особенностями, которыми он сам характеризуется. Проще говоря, личность во многом определяет проблематику, а проблематика в значительной мере является «зеркалом» личности ученого.

Известно также, что эта зависимость проявляется в двух основных вариантах. Первый (наиболее распространенный): психолог предпочитает разрабатывать проблематику, связанную с такими особенностями психики, которые у него самого представлены в дефицитарном виде. Это — своего рода проявление феномена психической компенсации на «гносеологическом уровне». Примеров тому великое множество, и каждый, кто знаком не только с «научной продукцией» того или иного ученого, но и особенностями его личности, хорошо об этом знает. Второй, менее распространенный вариант: психолог, напротив, предпочитает разрабатывать проблематику, связанную с теми особенностями психики, которые характерны для него самого. Естественно, возможны и «смешанные», и «промежуточные», и даже «совмещенные» варианты двух указанных — основных случаев.

История психологии показывает, однако, что более продуктивным в научном плане является первый — «чистый» вариант. И именно в этом плане научная деятельность В.Н. Дружинина была исключением из данной закономерности. При всем многообразии палитры его научных интересов (а она, действительно, была очень обширна), главным предметом его изучения была все же проблема общих способностей, а также проблема способностей в целом. Но именно ими он и обладал в ярко выраженной форме. Более того, предложив выделять «триаду» общих способностей (по критерию их дифференциации с блоками приема, переработки и использования информации) — интеллект, креативность, обучаемость, — он, по существу, сам указал на главные черты своего «когнитивного портрета». И именно эти качества сейчас — по прошествии времени — представляются мне наиболее значимыми; они — ключ к пониманию сути и судьбы этого человека, к пониманию его достижений и жизненных коллизий.

Что касается первого из трех отмеченных качеств, то именно интеллект, по моему мнению, был «сердцевиной» личности и одновременно, повторяю, главным предметом научных интересов В.Н. Я не буду подробно обосновывать этот тезис, поскольку все, кто знал В.Н. (или слышал о нем), принимают его как аксиому. Я скажу лишь об одном, но всегда обращавшем на себя мое внимание, проявлении интеллектуальной одаренности Володи. Мы с ним, начиная буквально с первых дней обучения на первом курсе факультета психологии Ярославского университета и сидя обычно «плечом к плечу» друг с другом, не только (а иногда — и не столько) слушали лекции, но и обменивались впечатлениями,

репликами, шутками, вопросами и т.д. И уже тогда — в процессе этих, вообще-то «запрещенных» диалогов вопросно-проблемного характера — я подметил типичнейшую для Володи черту. Если перед ним возникала какая-либо проблема, связанная с материалом, с заданным ему вопросом, а он не мог сразу же ее решить, то он воспринимал это — не преувеличивая — как личную обиду: но обиду не на кого-то другого, а на себя — за то, что он чего-то не знает (пока), но должен знать. Он обычно в таких случаях как бы «затихал», приостанавливался — до тех пор, пока (причем с большой и искренней радостью) не предлагал решение проблемы, ответ на задачу, вопрос. Я не знаю, как точнее обозначить это качество — «интеллектуальная гиперсензитивность», «интолерантность к проблемности», «нетерпимость к когнитивной ограниченности» или как-то еще. Обида на себя за то, что «я пока чего-то не знаю, но могу, а поэтому *должен* знать», даже — чувство внутреннего беспокойства и дискомфорта от этого — так можно охарактеризовать данное качество. То, что именно это свойство стало в дальнейшем мощнейшим фактором становления В.Н. как ученого, не вызывает у меня сомнения.

Другое, очень характерное для В.Н. качество — креативность. Помимо того, что это качество было выражено у него в яркой форме, оно обладало одновременно и некоторым своеобразием. Известно, что в целом креативность проявляется тем отчетливее, а ее результативные эффекты тем выше, чем более комфортными являются «внешние и внутренние условия», т. е. условия среды и состояние личности. Есть креативы, которые проявляют это качество лишь в «узком диапазоне» оптимальных условий. Володя был иным: креативность обладала в нем высокой резистентностью к неблагоприятным внешним условиям и условиям собственного состояния; она была в нем, так сказать, «неистребима», имела очень «большой диапазон» проявления. Например, помню, как во время одного из студенческих походов, на привале после почти шестичасового перехода с тяжеленными рюкзаками, когда все уже буквально «валились с ног» от усталости (в том числе — и он), Володя вдруг стал говорить со мной об одной из проблем, связанных с его курсовой работой (замечу в скобках, что проблема была решена в этих — экстремальных условиях). Видимо, по отношению к Володе креативность не требовала больших психофизиологических затрат, была для него естественным и даже необходимым проявлением его натуры, что уже само по себе говорит о ней как о сущностной черте его личности. Более того, она

была именно потребностью — потребностью, принимавшей иногда и «ситуативные», даже шуточные проявления, когда он вдруг — не всерьез, конечно, — начинал сочинять теорию чего-либо. Например, во время знаменитых в советскую эпоху праздничных демонстраций он вдруг начинал разрабатывать «теорию лозунгов», которыми, как известно, в изобилии пестрели ряды демонстрантов. И, может быть, поэтому одно из студенческих прозвищ Володи было «концептщик».

Наконец, третья черта, без которой немыслимо представить облик Володи, — это его высочайшая обучаемость, причем понятая в классическом, «хрестоматийном» смысле — как способность к быстрому, легкому и прочному усвоению знаний. Развита в высокой степени, эта способность была одновременно для него и потребностью: где бы он ни жил и работал — начиная с комнаты в студенческом общежитии и кончая солидными кабинетами — они всегда были, как говорится, «набиты книгами», которые отнюдь не оставались не прочитанными. Сейчас это может показаться удивительным и даже неправдоподобным, но в середине 1970-х годов (т. е. во время нашего студенчества) в рамках научного студенческого общества существовал своего рода неформальный «клуб прочитавших все», т. е. группа людей — очень небольшая, конечно, — которые читали всю выходящую и, добавлю, доходившую до нас тогда психологическую литературу (естественно, что ее объем тогда был просто несопоставим с тем количеством литературы, которая выходит сейчас). Одним из этой группы был и Володя.

Хочу сказать также, что сам процесс обучения (в широком смысле), а в еще более общем плане — процесс «впитывания» новой информации был для Володи тоже довольно своеобразным. Я могу ошибаться, но мне всегда казалось, что глубинная и острая потребность в обучении, в новой информации всегда сочеталась у Володи с некоторой обидой и досадой на то, что он пока еще чего-то не знает (а именно на то, что составляло в данный момент «предмет его освоения»). Поэтому чисто познавательный интерес сочетался с некоторой напряженностью и даже агрессивностью, что и порождало своего рода «агрессивную обучаемость».

Я остановился на трех, наиболее характерных, на мой взгляд, для Володи качествах еще и потому, что они были, на мой взгляд, «системообразующими» для его личности в целом, определяли не только ее сильные (более того, выдающиеся) стороны, но и ее

уязвимые места. Одно из последних — недостаточная терпимость к отсутствию этих качеств у других людей, которую он не всегда считал нужным скрывать. Однако, как бы то ни было, — с определенной долей условности можно считать, что теория общих способностей, которую разрабатывал В.Н. Дружинин, одновременно в значительной степени — «автобиографическая» теория: это — теория «про него самого», теория, в которой «продукт творчества» и сам «творец» во многом совпадают — и гносеологически, и онтологически.

Память человека, как известно, устроена так, что для нее характерны эффекты «первичности» и «недавности». В.Н. «недавнего» хорошо знают и помнят очень многие — помнят его личность, достижения, проблемы. Я, однако, имею возможность быть подверженным по отношению к нему и эффекту «первичности»: на самом деле «почему-то» более всего в памяти субъективно сильнее и отчетливее всего запечатлелись события ранних этапов знакомства с Володей — этапов, связанных со студенчеством. Они, эти эпизоды, повторяю, во многом субъективны и даже «эгоцентричны», поскольку связаны с моими совместными с Володей ситуациями, делами, случаями и др. Однако в них, точнее «через них», как я теперь отчетливо сознаю, просматриваются характерные для Володи человеческие черты.

Остановлюсь лишь на некоторых из такого рода эпизодах. Это, например, знаменитая в свое время у нас на факультете «система консультаций». В то время курсовой поток состоял всего из двух групп — первой и второй. Так вот «формальные» консультации к экзаменам в период сессий (т. е. консультации, проводимые преподавателями) длились очень недолго. Но после них многие студенты оставались, и начинались долгие «неформальные консультации»: их как раз и вел Володя (в другой группе обычно это выпадало на мою долю). Такая система уже сама по себе показывает особый статус Володи как студента.

Множество эпизодов связано и с нашей совместной работой в научном студенческом обществе (НСО); я был тогда председателем этого общества на факультете, а Володя — руководителем одной из секций. И, пожалуй, один из наиболее ярких среди этих эпизодов — поездка на факультет психологии МГУ и участие в студенческой научной конференции, где и он, и я (каждый по своей секции) получили грамоты за 1-е место, подписанные А.Н. Леонтьевым. Добавлю, что одним из кураторов этой конференции был еще совсем молодой тогда преподаватель Ю.К. Стрелков.

Прочно запечатлелся и еще один эпизод, к которому я часто мысленно обращаюсь. Мы оба тогда писали дипломные работы у В.Д. Шадрикова по сходной проблематике — проблеме профессионально-важных качеств. Володя делал это на материале одного из конкретных видов операторской деятельности (операторов сортировочных горок), а я — на материале экспериментальных моделей операторской деятельности. Володя уже тогда — вместе с В.Д. Шадриковым и Р.В. Шрейдер — предложил отображать подсистемы ПВК в виде корелограмм с последующим их анализом в целях выделения, в частности, так называемых «базовых» и «ведущих» качеств. Очень хорошо помню, как в один из вечеров, сидя в комнате в «общежитии на Комсомольской» (улице), он увлеченно рассказывал мне о явно закономерной динамике систем ПВК в зависимости от стажа. Аналогичная динамика — закономерные изменения подсистем ПВК, но в зависимости от иного параметра, а именно параметра информационных условий деятельности (степени неопределенности), — выявилась и в моей работе. Видимо, это был один из решающих моментов (как я это теперь ретроспективно оцениваю) для осознания и общего понимания ведущей роли именно *структурных* перестроек и организации систем ПВК.

Эффект «первичности», рисуя в моей памяти образ Володи-студента, заставляет сказать и еще об одной его типичнейшей черте — необычайной отзывчивости, готовности оказать любую помощь (тем более, что возможности у него для этого были). Я бы сказал даже более категорично — отзывчивость была для него потребностью, которая, в свою очередь, являла собой одну из форм его потребности в интеллектуальной активности как таковой. Я уже говорил выше про «системы консультаций» к экзаменам. Но то же самое было и по отношению к подготовке курсовых и дипломных работ. Было это даже и в такой ситуации. На V курсе — по тогдашним правилам — все студенты-выпускники должны были представить характеристику на себя. Разумеется, всем писать их было лень (а кто-то и не мог). Помню, как Володя, буквально «с листа», экспромтом, но при этом очень «гладко» и красиво диктовал эти характеристики многим из студентов своей группы.

Эффект «первичности» хранит и такие — казалось бы, незначительные для характеристики ученого и человека в целом — воспоминания, как эпизоды, связанные с зарождением у Володи интереса к футболу. Сейчас все (по крайней мере, сотрудники Института психологии РАН) знают, что В.Н. был заядлым футболистом,

что у него даже в рабочем кабинете хранилась футбольная форма. Однако мало кто знает, как он «дошел до жизни такой». По каким-то непонятным мне причинам мальчишка из районного поселка, где главным увлечением, по определению, должен быть именно футбол, он в начале 1-го курса вообще не умел в него играть, с трудом попадая по мячу. Затем, однако, ситуация изменилась, он переехал в другое место, поступил в университет, где одним из очень престижных «неформальных» в то время увлечений был именно футбол. И, как я уже говорил, Володя просто не терпел ситуаций, когда он чего-то не знал или не умел, а потом — заинтересовавшись этим — начинал «агрессивно» компенсировать свой пробел. И он начал быстро прогрессировать, выбрав, однако, себе амплу защитника, что, на мой взгляд, не соответствовало его энергетике.

С футболом связана и еще одна «история», в которой проявились некоторые характерные для Володи черты — самообладание и ироничность. Однажды во время занятий по физкультуре, на котором мы играли в футбол, он получил довольно неприятную травму ноги. Было очень много крови и, чтобы остановить ее, пришлось использовать «подручные средства» (в качестве которых сгодилась моя майка — ею мы перетянули ногу). Все это происходило на стадионе, называвшемся в то время «Трудовые резервы», а рядом, буквально в 50 метрах находился Военный госпиталь. Мы, взвалив Володю на плечи, собрались его туда нести для оказания помощи. Однако наш преподаватель физкультуры — в целом довольно опытный и «убеленный сединой» человек — испытал, вероятно сильнейший страх за возможные для него последствия от этого случая, сказал нам: да, надо нести, но не прямо, а «через Набережную» (Волги). Тот, кто знает Ярославль, хорошо может это себе представить — «лучший», по мнению преподавателя, маршрут был длиной примерно в 1,5 километра. На наши доводы преподаватель не реагировал, и в результате весь этот длинный путь мы несли Володю на плечах. А он при этом смеялся, говоря: «Вот что стресс с человеком делает» (мы, кстати, проходили тогда по «Общей психологии» тему «Эмоциональная напряженность и стресс»).

Завершая свои субъективные заметки, я хотел бы сказать еще об одном — о своего рода интегральном образе, даже, скорее, — о метафоре, которая, на мой взгляд, как нельзя лучше характеризует Володю. После того, как гибнет далекая от нас звезда, и ее уже физически нет, свет от нее еще долго продолжает идти; она

в каком-то смысле продолжает жить в форме этого света. Так же и Володя продолжает жить в том свете, который он создал своим творчеством, своим обликом, своим духом.

О ВОЛОДЕ ДРУЖИНИНЕ

М.М. Кашапов (Ярославль)

Так сложились жизненные обстоятельства, что с Володей судьба сводила меня наиболее близко дважды. Мы познакомились в студенческие годы, когда созрел его научный потенциал в недрах провинциального вуза. Второй, более длительный период тесного общения приходится на зрелые годы, когда он был на вершине своего профессионального и личностного развития. Два этих временных этапа удивительным образом раскрывают основные черты его характера — доброжелательность, честность, жизнерадостность, отзывчивость. Прошло немало лет с момента его безвременной смерти, а до сих пор трудно писать о нем в прошедшем времени.

С именем Володи Дружинина меня связывают самые светлые воспоминания о студенческой науке на факультете психологии Ярославского государственного университета. Он был необычайно скромным человеком и одновременно одним из самых прославленных студентов. О нем ходили легенды и правдиво-вероятные истории. О нем говорили, что он еще в школьные годы прочитал всего Гегеля. По отдельно взятому абзацу психологического текста мог определить стиль любого крупного психолога. Он прекрасно мог имитировать научный стиль разных маститых ученых. Небольшая статья в стенгазете «Поиск» о попугае К. Лоренца вызвала восхищение профессора М.С. Роговина. Она была без подписи. Мы стояли вдвоем у стенгазеты, и Михаил Семенович спросил: «Интересно! Кто же мог так написать?» И сам же и ответил: «Конечно же, Дружинин!» Образные, оригинальные высказывания Володи, представленные в факультетской стенгазете, охотно цитировали на учебных занятиях не только студенты, но и преподаватели.

Одним из наиболее ярких событий в студенческой жизни того времени была поездка в Москву делегации членов научно-го студенческого общества (НСО) нашего факультета в составе

А. Карпова (IV курс), Н. Наумовой (IV курс), В. Дружинина (IV курс), Н. Лысановой (IV курс) и автора этих строк. По приглашению НСО факультета психологии МГУ мы приняли участие в проходившей в рамках Дня науки 5–7 апреля 1977 года научной студенческой конференции. Кроме нашей делегации на конференции присутствовали делегации Ленинградского и Тартуского университетов.

В течение 2-х дней проходили заседания таких секций, как инженерная психология, психология общения, личность в норме и патологии, психология образа, методы психологических исследований. Секции вели преподаватели факультета психологии МГУ и студенты-председатели. 10 лучших докладов были вынесены для повторного заслушивания на пленарное заседание. На пленарном заседании выступил декан факультета психологии МГУ А.Н. Леонтьев.

В стенгазете был представлен отчет участников конференции об этой славной поездке. Я напечатал эти материалы для стенгазеты, а копия сохранилась. Предисловие было написано Володи. Я привожу его полностью, потому что оно удивительным образом передает склад характера и стиля мышления Володи. Перечитывая эти строки, я заново слышу живой голос Володи.

«Вам, очевидно, будет приятно узнать, что здание факультета психологии МГУ, как и нашего, покрашено в желтый цвет и не уступает ему в древности. Уютно расположившись на задворках гостиницы “Националь”, оно гостеприимно встретило нас. После того, как мы полчаса прождали представителя НСО и еще три часа проплутали по городу в поисках несуществующего адреса по несуществующему маршруту автобуса, мы поняли, что пора ломать провинциальный стереотип. И мы уже не удивлялись тому, что заседания секций начинались не на 10–15 мин позже, как у нас, а на 30, 40, 60 мин., что дверь аудитории, где должна проходить секция, была не вульгарно заперта, а занята под занятия. Нестерпимо было слушать жалобы студентов II курса МГУ о том, что на всю (!) группу им выдается всего (!) 10 книг Выготского “Мышление и речь”».

Но зато, слушая, как на секции докладчики свободно ворочают глыбами линейных преобразований и понятийного аппарата всех существующих и несуществующих школ, течений и направлений психологии, у нас возникла одна мысль: «Хотим много знать!» Связь теории с практикой, какая существует на нашем факультете, не должна быть такой, что практика связывает тео-

рию по рукам и ногам, и та не в состоянии шевелиться. Уровень теоретической подготовки среднего студента МГУ для нас — рекордная высота. И на заседаниях секции «Психологии образа» теория была выпущена на свободу и вольно паслась, вытаптывая обильную поросль мелких психологических фактов. Не вынеся этого буйства, кандидат психологических наук Б.М. Величковский заметил одному из наиболее зарвавшихся теоретиков: «Основной недостаток Вашей теории в том, что не ясно, как ее можно доказать или опровергнуть».

В холлах Дома студентов, между входом в кинозал и входом в бассейн, мы мечтали о светлом будущем общежития №2 ЯрГУ.

Резюмируя наблюдения, можно сказать, что на факультете психологии МГУ:

1) работы студентов в подавляющем большинстве касаются как экспериментально-теоретических исследований узких и частных, так и магистральных проблем психологии, но они более тщательно и добросовестно выполнены;

2) теория, которая суха, преобладает над «древом жизни», которое, как известно, вечно зеленеет;

3) организация научной студенческой работы почти такая же, как и у нас».

На секции «Психология образа» от нашего факультета выступили двое: я и Володя. Его доклад вызвал немало вопросов, отвечая на которые он проявил незаурядную эрудированность и уверенное владение исследуемым вопросом. На пленарном заседании от нашей секции он представил доклад «Роль моторики в функционировании образов». На основании имеющихся данных и проведенных экспериментов в работе делается вывод о специфичности моторных компонентов образа. Основная мысль его доклада состояла в гипотетическом утверждении о возможности формирования и передачи образа на периферии ЦНС. Свою гипотезу В. Дружинин подтвердил достаточным экспериментальным материалом. Дискуссия, вызванная этим выступлением, показала его высокую теоретическую и исследовательскую подготовку. Его аргументы в пользу гипотезы были достаточно убедительны, и постепенно центр тяжести дискуссии сместился на методику проведения эксперимента. Обсуждение этого вопроса преследовало цель не опровержения, а более детального ознакомления с результатами исследования. В целом выступление В. Дружинина прошло успешно, и его доклад был единодушно признан одним из лучших на секции.

Пример Володи, его научная целеустремленность и увлеченность произвели на меня неизгладимое впечатление: в это время у меня была борьба мотивов. Я уже четвертый год успешно выступал за сборную университета по спортивному ориентированию. Имел разряд кандидата в мастера спорта. Но напряженные занятия спортом (тренировки, сборы, соревнования) требовали много времени, поэтому нужно было определиться с приоритетами. Однако спортивная подготовка оказалась в дальнейшем хорошим подспорьем и в научной деятельности.

Прошли годы. В конце 90-х я готовился к защите докторской диссертации в том совете, где В.Н. Дружинин был его членом. Он оказал бесценную организационную и научную помощь. Поражала его способность выделять в большом объеме текста самое главное и подвергать это критическому анализу. Причем это все происходило в минимальный по времени промежуток. Он охотно оказывал самую разнообразную поддержку как мне, так и моим аспирантам. При своей большой занятости он находил время для приезда в ЯрГУ и как оппонент, и как кооптированный член совета. Его лаконичные и очень содержательные высказывания играли важную роль, влияющую на процесс и результат защиты. При этом он категорически отказывался от каких-либо компенсаций его затрат.

А когда он выступал оппонентом на моей защите в Москве, то моему удивлению не было пределов. Во-первых, его отзыв не содержал ни одного замечания. Во-вторых, он очень внимательно наблюдал за ходом защиты и удачно парировал те вопросы (а их всего на защите было 44!), которые в определенной мере остались открытыми. В-третьих, он был удивительно сосредоточен (защита шла более 4-х часов, он же ни разу не отвлекся на какие-либо записи или разговоры).

У Володи удивительным образом гармонировали интеллектуальные и волевые качества. Я был очевидцем проявленной им решительности и настойчивости в довольно необычной ситуации. Дело обстояло так. После защиты я поехал в гости к Володе. На остановке возле станции метро долго ждали маршрутку. Время было позднее. Шел дождь. Накопилась немало пассажиров. Когда подошла маршрутка, то нужно было совершить оперативную посадку. Лишь проехав с полкилометра, я вдруг спохватился, что забыл на остановке пакет с документами. Пакетов в каждой руке было немало, поэтому пропажа была замечена не сразу. Володя попросил водителя остановиться, и я помчался в обратный путь. Водитель

не мог долго стоять и стал набирать скорость, несмотря на просьбы пассажиров. Володя же спокойно и уверенно попросил водителя остановиться и ждать столько, сколько будет нужно. Лишь позднее я случайно узнал подробности этого случая. Он же предложил не обращать на это внимания и относиться к нему как незначимому моменту.

Володя был разносторонне одаренным человеком. Он легко и красиво писал в изобилии и стихи, и большие монографии. При своей огромной занятости он всегда находил время, чтобы выслушать и помочь. Его доступность и отзывчивость помогала мне в конце 90-х годов подготовить и издать в Институте психологии РАН 4 коллективные монографии по проблемам педагогического мышления, получать необходимые консультации и руководить научно-исследовательскими проектами Министерства образования. Мое участие в разнообразных конференциях и семинарах, проводимых разными фондами, оказалось возможным благодаря Володе. Я же этого долгое время не знал. Воистину, добродетель не должна быть заметной!

Очень много доброго сделал он для родного факультета ЯрГУ, оставаясь при этом чрезвычайно скромным. Он дружески и одновременно строго, по-деловому помогал соискателям кандидатских и докторских степеней, доброжелательно и принципиально работал в качестве председателя ГАК и члена диссертационного совета, оказывал неоценимую поддержку в издательских делах многим начинающим авторам, проявлял домашнее гостеприимство и радушие не только по отношению к своим студенческим друзьям и товарищам. Можно было не видеться с ним год и позвонить ему с просьбой о ночлеге. Он же отвечал мгновенно доброжелательно, как будто мы расстались на прошлой неделе. А самое главное — был необычайно щедр и охотно дарил ярославским друзьям и факультету свои новые книги и учебники.

Володя постоянно приглашал нас к творческому сотрудничеству. Живо интересовался научными событиями и достижениями факультета. Его замечательные научные идеи прорастают в курсовых и дипломных проектах современных студентов, реализуются в кандидатских и докторских диссертационных исследованиях, находят воплощение и дальнейшее развитие в крупных монографиях. Его научное наследие остается таким же притягательным, каким он сам был все годы своей яркой жизни.

МЕЖДУ ПРОШЛЫМ И БУДУЩИМ

В.Д. Шадриков (Москва)

Каждый из нас остается в памяти друзей, сослуживцев, родственников, случайных знакомых своими поступками, фразами, эмоциональной реакцией. Достаточно рассказать яркий анекдот, и можно остаться в памяти слушающих в качестве остроумного человека, с которым приятно провести время. Но есть память более глубокая, связанная с оценкой вклада личности в общезначимое дело. В науке — это память об ученом, оставившем глубокий след своими научными результатами. В этом случае ученый входит в историю науки, ее отдельного направления. Именно так мне, прежде всего, представляется Владимир Николаевич Дружинин. Молодой, яркий, талантливый, глубоко переживающий судьбу своей Родины, болеющий за сохранение и развитие психологической науки, постоянно стремящийся разобраться в различных психологических проблемах.

Природа одарила его способностями, родители и школа создали условия для их развития. В университет на факультет психологии он уже пришел молодым человеком, знающим, чего он хочет добиться в жизни. Он учился азартно, с увлечением, сочетая изучение психологии с познанием математики и теории психологического эксперимента. Уже дипломная работа В.Н. Дружинина показала, что он владеет всем арсеналом методических средств, связанных с повышением качества профессиональной деятельности на основе ее психологического анализа.

К сожалению, приходится констатировать, что это направление подготовки психологов в настоящее время в значительной мере утеряно. В своей работе психологи-практики идут не от глубокого психологического анализа деятельности, а от набора методик, результаты измерения по которым выступают основанием для выводов по деятельности. Не методики разрабатываются, исходя из сущности деятельности, а деятельность характеризуется по методикам, которые часто создавались для исследования других объектов и с другими целями. Отход от теоретически обоснованного анализа деятельности, который мы наблюдаем, тем более странен на фоне увлечения глубинной психологией и ее методами.

Мне кажется, что именно глубокая подготовка в области психологического анализа деятельности, понимание этого анализа

как отправной точки в любом психологическом исследовании, помогло В.Н. Дружинину в дальнейшем в правильной постановке задач психологической диагностики и привела его к проблеме психологии способностей (так по крайней мере было со мной).

В 80-е годы В.Н. Дружинин серьезно увлекается методологией и теоретическими проблемами диагностики познавательных способностей. Надо отметить, что в этот период и проблемы психодиагностики и теоретические подходы к пониманию сущности способностей в отечественной психологии еще только начинали серьезно разрабатываться. Появились переводные работы Анны Анастаси, книга К.К. Платонова «Проблемы способностей», монография К.М. Гуревича «Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы».

Автор данных воспоминаний опубликовал две статьи в «Психологическом журнале», где сделал первую попытку подойти к проблеме способностей на основе принципа психофизиологического единства (в его понимании С.Л. Рубинштейном). Снималось табу, наложенное на проблему тестирования Постановлением ЦК ВКП(б) о педологических извращениях в системе наркомпросов (1936). Оценивая это постановление, К.М. Гуревич и В.И. Лубовский (1982) писали: «Нельзя сказать, что оно не обосновано. Бездумное применение наскоро адаптированных тестов в советской школе в 20-30-х гг. принесло вред воспитанию и образованию молодого поколения. Понадобилось специальное вмешательство, чтобы прекратить неверную практику применения тестов, создававшую ложные представления о психическом развитии детей... Развитие психологической диагностики показало, что это постановление правильно отразило органические недостатки тестирования того времени. Нужно учесть сделанные ошибки, но нельзя останавливаться на этом, нужно их исправлять. Отказываться от такого инструмента, в котором так нуждается наша школа, у нас нет никаких оснований».

В 1991 году В.Н. Дружинин защитил докторскую диссертацию на тему «Теоретические основы диагностики познавательных способностей». Эта работа существенно продвинула проблему психодиагностики в обозначенной области. Автор определяет психологическое тестирование как совместную деятельность испытуемого и экспериментатора по выявлению особенностей психики испытуемого с целью подготовки необходимых индивидуальных рекомендаций. Тест предназначается для диагностики свойств и включает в себя процедуры собственно тестирования

(измерения), где ведущая роль принадлежит выполняющему задание испытуемому, и интерпретации, где ведущая роль принадлежит экспериментатору.

На основе выдвинутых теоретических положений В.Н. Дружинин предложил «обобщенную формальную модель теста» и ее различные, наиболее типичные варианты. Им была предложена классификация диагностических ситуаций, включающая консультацию, отбор, обследование и аттестацию.

В исследовании было установлено, что валидность теста определяется научно-практической задачей, для решения которой он предназначен.

Впервые было проведено систематическое исследование психодиагностических возможностей учителя. Исследование показало, что:

- учителя не имеют возможности и не дифференцируют учеников по уровню развития познавательных способностей, так как выполняют в основном целеполагающие, мотивирующие и контролирующие функции на уроке;
- оценки успеваемости являются параметром, независимым от уровня развития познавательных способностей;
- не существует линейной связи между уровнем развития познавательных способностей школьников и их возрастом.

Результаты, полученные В.Н. Дружининым, имеют большое значение для будущего нашей школы, если она действительно попытается реализовать задачу развития способностей каждого школьника.

В последующем методологические и теоретические взгляды на организацию психологического исследования нашли отражение в монографиях В.Н. Дружинина «Структура и логика психологического исследования» (1993), «Психодиагностика общих способностей» (1996), «Экспериментальная психология» (1997), «Психология общих способностей» (1999).

Последней монографии предшествовала книга «Психология общих способностей» (1995). Эта работа была выполнена в рамках проекта «Индивидуализация обучения на основе личностно-ориентированного учебного плана общеобразовательной школы», автором которого выступил я. В данном проекте В.Н. Дружинин сумел реализовать все основные свои идеи и положения в области диагностики познавательных способностей школьников. Сам В.Н. Дружинин очень дорожил этой книгой. Благодаря данной работе результаты исследования В.Н. Дружинина стали

доступны значительному числу организаторов образования в России.

Для меня этот проект важен тем, что он показал магистральный путь индивидуализации образования на основе уровневого изложения материала с учетом способностей учащихся в классах с переменным составом. К сожалению, реализуемый в настоящее время в российской школе путь индивидуализации обучения как профильного вызывает очень много возражений.

Как личность В.Н. Дружинин вызывает глубокое уважение. Он был преданным другом, верным товарищем. Глубоко переживал все события, происходящие в нашей стране, любил свою семью, жену, детей.

Он был ранимым человеком, остро реагировал на различные коллизии на работе, в академическом сообществе. В суждениях иногда был категоричен. Очевидно, ему не всегда хватало общения и свои сокровенные мысли он выражал в стихах. Его поэтический талант был для меня неожиданным.

Природа наделила его огромными возможностями, реализовать их он смог только частично. И отрадно видеть, как сегодня студенты-психологи с интересом изучают его работы. В них — будущее ученого.

ТЕОРИЯ КАК СЛЕДСТВИЕ ОШИБКИ...

А.Н. Воронин (Москва)

Этот случай произошел в конце восьмидесятых годов прошлого века. Я тогда работал стажером-исследователем в группе психологии способностей и ПВК, которую возглавлял Владимир Николаевич Дружинин. Персональные компьютеры были редкостью, большая часть из них находилась в лаборатории математической психологии, а сотрудники имели к ним доступ на строго ограниченное время, примерно часа два-три, и то не каждый день. Работая над проблемой способностей и их проявлением в различных экспериментальных ситуациях, мы собрали довольно большой материал в подшефных школах, и нам нужно было его обработать с использованием новейшей компьютерной техники IBM с 386 процессором, дополненным процессором 387 специально для сложных математических расчетов.

Мне предстояло провести кластерный иерархический анализ данных, полученных с помощью бланковых и компьютерных тестов способностей. Всего методик было порядка двадцати, всего показателей было порядка пятидесяти, и обследовано было примерно семьдесят человек. В общем, получалась матрица 50 на 70. Программа кластерного анализа, написанная в лаборатории математической психологии, обрабатывала такую матрицу примерно полтора часа и допускала некоторое варьирование параметров анализа. Мы с Владимиром Николаевичем предполагали, что показатели по различным методикам сгруппируются в соответствии с его предположениями по типу методик, по типу материала и по типу ситуации. Несколько дней я потратил на ввод данных и его проверку, и, наконец, день анализа данных наступил.

Мы запустили программу, указали файл, и программа стала его обрабатывать, очень постепенно выдавая результаты. Ждать окончания работы программы нам надоело, и мы пошли обедать, по дороге обсуждая удобство работы с новыми ПЭВМ по сравнению со старыми, где данные можно было загружать только с клавиатуры или с не очень надежных носителей (перфоленты, например). Попутно речь зашла о современной политической обстановке в стране и некоторой «удаче» для психологов в лице Раисы Максимовны Горбачевой, иницилирующей у различных слоев номенклатуры и населения в целом интерес к психологии. Пообедав пельменями в пельменной, поскольку, кроме пельменей, ничего не было, мы вернулись к нашему компьютеру и с удовлетворением обнаружили, что уже все посчитано.

Однако понять смысл того, что посчитано, сразу не удалось, так как требовалось вручную построить иерархическое дерево. Примерно через час я успешно выполнил процедуру графического представления данных и гордый собой принес их Владимиру Николаевичу. Полученные результаты его озадачили, в общем получалось так, что ни одна выдвинутая гипотеза не подтверждается. Несколько обескураженные происшедшим, мы разошлись. Через полчаса Владимир Николаевич, радостный, почти вбежал в нашу комнату и рассказал, что все можно очень просто объяснить с помощью его новой теории способностей в разных условиях социального контроля, например, на экзаменах, как было у нас, или, например, в случае аттестации. В таких условиях показатели по разным методикам группируются в зависимости от конкретных задач и возможности быстрого нахождения простого решения, либо с опорой на наиболее часто используемые способности.

«В общем, теория, конечно, пока еще сырая, но если ее доработать, то все будет нормально», — сказал Владимир Николаевич.

Меня как-то смутило такое несоответствие наших представлений о способностях тем результатам, которые были получены. Я решил, что необходимо проверить данные, что и сделал в следующий раз, когда был доступ к компьютеру. Вновь нарисованное мной дерево разительно отличалось от первого и в общих чертах соответствовало прежним гипотезам. Меня это смутило еще больше, и я решил выяснить, в чем собственно дело. Дело оказалось в том, что в первый раз я неправильно указал один из параметров кластеризации, что и привело к искажению результатов. Сообщив о найденной ошибке Владимиру Николаевичу, я надеялся, что это будет воспринято однозначно позитивно и с выраженным облегчением, но в ответ услышал: «Вот и мне на собственном опыте пришлось убедиться, что в основе новой теории часто лежит какая-то ошибка».

СПАСИБО ЗА ВСТРЕЧУ!

Л.И. Ларионова (Иркутск)

Только продолжение нашей духовной жизни в других — в детях, учениках, друзьях, любимых — дает шанс, что память о нас уцелеет.

В.Н. Дружинин

Моя первая и единственная встреча с В.Н. Дружининым состоялась осенью 1999 г. и продолжалась в течение 10 дней. К тому времени я в основном завершила работу над докторской диссертацией. Мне предстояло апробировать свою работу в Москве и определить Совет для защиты диссертации. Предполагалось, что я буду защищаться в Москве, в Иркутске в то время не было Совета по защите докторских диссертаций.

Судьбе было угодно, чтобы завершающий этап подготовки докторской диссертации был связан с Институтом психологии РАН. Это был сложный период в моей жизни. Докторант из провинции, о котором никто не знает в Москве. Я испытывала волнения и неуверенность. Маргарита Иосифовна Воловикова, старший научный сотрудник лаборатории психологии личности, с которой мы познакомились на I Международной конференции по проблеме

одаренности в Киеве, посоветовала мне обратиться к заместителю директора ИП РАН В.Н. Дружинину. Она сказала, что В.Н. Дружинин очень хороший человек, внимательно относится к психологам из других городов, всегда проявляет готовность встретиться и оказать помощь. Эту особенность Владимира Николаевича можно объяснить словами М.М. Сеченова: «... чем выше организация души, тем шире сфера возможных встреч». Еще М.И. Воловикова добавила, что мы, по ее мнению, совпадем с В.Н. Дружининым по стилю. Я не совсем поняла, что она имеет в виду, но ее слова придали мне храбрость. После телефонного звонка В.Н. Дружинин назначил мне встречу на следующий день.

Во время нашего знакомства В.Н. Дружинин посмотрел на меня острым взглядом, заинтересованно и спросил, как-то по юношески озорно, а не как пресыщенный властью человек, зачем я приехала в Москву. Я почувствовала не показной, а естественный, живой интерес к себе как к человеку. И огромная дистанция, которая существовала между нами, сократилась буквально в первые минуты нашего общения. Владимир Николаевич неожиданно оказался доступен и близок. Я рассказала Дружинину о своей научной проблеме, потом как-то естественно рассказала о своем сыне — педагоги считали его одаренным ребенком, неординарные особенности которого побудили меня писать докторскую диссертацию по проблеме интеллектуальной одаренности.

А потом Владимир Николаевич рассказывал о себе, о своей юности, о друзьях. Это было органично связано с обсуждаемыми нами вопросами. Он рассказывал о планах лаборатории, о предстоящих публикациях. Наша встреча носила не чисто деловой характер, во время нее затрагивались и профессиональные, и личные вопросы. Разговоры были долгими, но для меня они пролетали мгновенно.

Осень нашей встречи выдалась очень холодная. В Москве было холодно везде: на улице и в жилых помещениях, отопление не было включено. Я мерзла в гостинице, в Ленинской библиотеке. И только в кабинете Владимира Николаевича, благодаря его вниманию и заинтересованному отношению, холод не замечался. Во время разговора была очень теплая атмосфера, которая согревала. Меня поразило личное обаяние, глубокая теоретическая подготовка, талантливость, исключительная доброжелательность, которые создавали особое «дружининское поле». Духовность Владимира Николаевича проявлялась в том, что он давал возможность развиваться чужой индивидуальности в поле своей индивидуальности.

Я не боялась обращаться к нему со своими вопросами, ибо мне было дорого само общение, атмосфера уважения и доверия с его стороны. За время наших разговоров он не уничтожил ни одного ростка моих неокрепших мыслей, например, когда я поинтересовалась его мнением по вопросу о возможности существования отличий в ценностно-смысловой сфере одаренных учащихся разных регионов (Сибирского и Центрального). Владимир Николаевич поразмышлял об этом вслух и ответил, что теоретически это маловероятно, но потом тепло добавил, что если я докажу это отличие экспериментально, то будет здорово. Для того, чтобы я могла обсудить эту проблему со специалистом, он тут же написал мне телефон Н.М. Лебедевой, порекомендовал встретиться с ней, дал почитать ее книгу по этнопсихологии, всю в карандашных пометках, сделанных его рукой.

Во время первой встречи Владимир Николаевич помог мне создать необходимый для решения научной проблемы круг общения. На небольших листочках он писал фамилии и телефоны тех людей, с которыми мне необходимо было встретиться. Он давал мне книги, авторефераты своих аспирантов, чтобы помочь мне разобраться в интересующих меня вопросах. В.Н. Дружинин планировал принять участие в защите моей докторской диссертации. В конце нашей первой встречи Владимир Николаевич подарил мне свою книгу стихов «Законы отражения» с трогательной надписью.

Вечером я читала подаренный сборник стихотворений, и меня поразила обнаженность его души и сердца. Он писал:

Душа под тонкой кожей
Устанет быть немой.

* * *

Я буду молчалив,
С души одежду сбросив:
Как сбрасывает осень
Листву — в один порыв!

В предисловии к своему сборнику В.Н. Дружинин писал о том, что издание стихов сродни публичному самообнажению. «Мы пишем стихи и надеемся на интерес к открытому нами миру...».

Притягательная сила была в его открытости. В общении с человеком он предъявлял свой внутренний мир. Владимир Николаевич

хотел услышать мнение о своих стихах, возможно, поговорить о них. Я ответила короткой, нейтральной фразой: «Понравились». Он усмехнулся: «Понравились!» — и не стал больше об этом говорить. Я испытывала неловкость, так как не была психологически готова общаться с Владимиром Николаевичем на предложенном уровне, он казался мне очень личным. Он пригласил меня, по сути, в свою душу, а я не смела переступить порог.

Говорил он очень быстро, и пока я не привыкла к этому темпу речи, многое проходило мимо моего сознания. На прощание я сказала об этом Владимиру Николаевичу. Он стал извиняться. Я успокоила его, сказав, что все сказанное им было для меня очень содержательным и значимым, но слишком много было информации, которую невозможно было воспринять сразу, так что это даже хорошо, что я не все поняла.

В наших разговорах затрагивались экзистенциальные проблемы — вопросы смысла жизни и смерти, судьбы, любви, свободы, ответственности. Владимир Николаевич говорил о том, что параллельных жизней человеку не дано, и поэтому человек задумывается о своей единственной и неповторимой жизни.

Внезапно очнулись за тридцать,
Прожившие праздно и розно.
Хотели любви удивиться,
Хотели, но поняли — поздно.

И долго потом вспоминали
Словами бесчувственной речи
О том, как легко поменяли
Безденежье на бессердечье.

Мы говорили о том, какие условия нужны, чтобы развивать одаренного человека. Меня очень беспокоила мысль, все ли я сама сделала, чтобы помочь становлению своего одаренного сына. Владимир Николаевич внимательно слушал, задавал вопросы, отвечал на мои вопросы, высказывал пожелания. Владимир Николаевич мягко заметил, что невозможно и не нужно быть идеальными воспитателями, достаточно быть просто хорошими родителями. Самое главное, что должны делать родители, — это создавать полноценное, культурное и человеческое окружение, благодаря которому возникает духовное поле вокруг ребенка, создающее ему притяжение всего доброго, красивого, что есть

в жизни человека. И в этом окружении должен быть человек творящий, который выступает образцом для подражания. Ребенок усваивает образец активности человека творящего, путем подражания выходит на новый уровень овладения культурой и устремляется самостоятельно дальше.

Когда ребенок взрослеет, окружение, необходимое для души, для творчества, он конструирует, создает сам. Это очень избирательный круг, чужих в нем нет. В этом окружении начинается духовная отдача личности. В заключение этой темы Владимир Николаевич рассказал мне о своей юности, своих друзьях, о том, как он сам создавал это окружение.

Я задала вопрос Владимиру Николаевичу, почему одаренный человек часто бывает грустным, даже печальным — и это может проявляться в его стихах, в разговоре, просто в тоне голоса. Владимир Николаевич сказал, что одаренный человек намного острее осознает все несовершенство и всю несправедливость, которая его окружает. Во всем он находит повод для размышления. И он сослался на А. Анастаси, которая отмечает, что чувствительный человек с развитым воображением не может относиться к жизни со спокойствием лавочника.

Разговаривали мы и о том, что надо делать, чтобы помочь одаренному человеку прожить долгую, счастливую жизнь. Как известно из трудов В.Н. Дружинина и других ученых, творческая активность человека связана с психическим перенапряжением. Рациональный контроль эмоционального состояния при творческом процессе ослаблен, поэтому единственным ограничителем творчества является истощение психофизиологических ресурсов, что неизбежно приводит к крайним эмоциональным состояниям. По мнению Владимира Николаевича, продлевает жизнь творческого человека высокий интеллект, который позволяет организовать жизнь, придать ей порядок, максимально регламентировать жизнедеятельность.

При встрече с В.Н. Дружининым я не смогла говорить о его стихах, мне хочется это сделать сейчас. В научных трудах Владимира Николаевича живет его интеллект, в стихах же — его душа.

После трагической гибели Владимира Николаевича я читала и перечитывала его стихи. Мне кажется, что я поняла, почему он дал название одной книге стихов «Законы отражения», а второй — «Разговор с эхом». Книга «Законы отражения» — это отражение мира через душу Владимира Николаевича. «Разговор с эхом» для меня перекликается со стихотворением Ф.Г. Лорка, где есть такие строки:

И ветер умолкнет ночью,
обряженный черным крепом.

Но ветер оставит эхо,
плывущее вниз по рекам.

А мир светляков нахлынет —
и прошлое в нем потонет.

И крохотное сердечко
раскроется на ладони.

И, читая стихи Владимира Николаевича, я никогда не забуду его неповторимое обаяние и человечность. Его душа живет в его стихах, и у меня возникает иллюзия, что он жив.

Слова С.Л. Рубинштейна «смысл человеческой жизни ... быть сознанием вселенной и совестью человечества» можно в полной мере отнести к В.Н. Дружинину.

Владимир Николаевич очень ценил поэтическое творчество. Он считал, что

...породить сонет
Может один из ста.

По его мнению, поэты соединяют небо и землю:

Так живем — меж небом и землею.
А ногами ходим по земле.

* * *

Пока соединяют землю с небом
Поэты, снегопады и деревья.

В.Н. Дружинин разделял мнение И. Бродского: «Пишущий стихотворение пишет его прежде всего потому, что стихосложение — колоссальный ускоритель сознания, мышления, мирозерцания». В предисловии к книге стихов «Законы отражения» он писал: «Поэзия — это не деятельность, а образ жизни, требующий личной отваги, а я — не поэт. Хотя очень хотел им быть».

Я, в конце концов, гуслар,
Что переложил

Строй души на строй гитар, —
Только тем и жил.

Самая яркая черта, которая проявлялась у Владимира Николаевича, — это любовь к людям, к родным, к семье, к сотрудникам лаборатории института, к аспирантам, знакомым и незнакомым людям. Она проявлялась в бережном отношении, желании понять и помочь. Это было очень естественно и органично для Владимира Николаевича.

Пока любви колокола
В душе не слышатся,
В стихи не пишутся слова,
В стихи не пишутся.

* * *

Так повелось — с годами
Наши сердца нежнее.
Вещи и деньги дарим:
Люди стали нужнее —

Их суета живая
До толкотни в трамваях,
До неотложки на дом —
Только бы жили рядом!

Взглядов касаться взглядом,
Слушать, не перебивая,
Только бы жили рядом...

У Владимира Николаевича был пытливый ум, чуткое сердце, боль которого усиливалась социальной ситуацией в стране.

Погода предгрозовая.
В России — собачья тоска.
В России жиреет, зевая,
Безлюднейший город — Москва.

В чиновники сонной эпохи
Продавший себя человек,
Я плюну на охи и вздохи.
Отправлюсь в последний побег

Туда, где в дождливой неволе
Кудесит шальной ветерок,
Где Родина гибнущим полем
Лежит у обочин дорог.

В.Н. Дружинина волновали вопросы обстановки в институте, внутренний психологический климат. Тяжело переживал он конфликты, непонимание, предательство людей.

Помянут нас! И тьма была —
И будет свет.
По ком звонят колокола,
Того уж нет.
И будет тот, кто в КГБ
На нас донес,
О нашей горевать судьбе
И врать до слез.

Несмотря на переживания, связанные с окружающей обстановкой, Владимир Николаевич очень любил жизнь.

Счастлив, что жил сегодня,
А не вчера и не завтра.

* * *

Мне ничего не надо:
Яблок райского сада,
Терний русского ада.
То, что живу — награда.

В.Н. Дружинин был жизнелюбивым человеком, и если он писал стихи, в которых звучали мотивы смерти, то, мне кажется, это связано с философским осмыслением конечных смыслов человеческого бытия, а не с предчувствием смерти.

Время сердцу болеть
На перевале лет.
Видно — от жизни осталось
В лучшем случае — треть.

* * *

Время сбора листьев, трав,
Перелетов, переправ.
Бог играет в нечет-чет,
Жизнь по жилочкам течет...

Он лирично воспринимал красоту природы и человеческих отношений, подмечал все переливы красок и настроений в окружающем мире:

Жизнь моя, душа моя —
Осень, кромка бытия!
Стынет на руке твоей
Тяжесть листьев и дождей.

Его творческое наследие — это не только то, что передано на бумаге, но и то, что осталось в сомнениях, думах, в духовных силах, переданных ученикам, знакомым, коллегам. Сам В.Н. Дружинин так писал об этом: «Только продолжение нашей духовной жизни в других — в детях, учениках, друзьях, любимых — дает шанс, что память о нас уцелеет. ... Нам предоставляется маленький шанс сохранить память о себе, благодаря любви к людям».

Но я отживу делами
В памяти у друзей.

* * *

Я живу словами
Под переплетом книг.

Еще древние стремились к бессмертию. Обрести бессмертие можно, продолжая себя в других. В.А. Петровский утверждает, что «географически ваша личность может быть расположена вне вас, за пределами вашего физического бытия. Ваш образ там действует! Советует, спорит, кого-то защищает, мешает совершить какой-то поступок или, наоборот, на что-то толкает...». В моей образной памяти, воображении, в сердечном волнении живет В.Н. Дружинин — русский человек, с щедрой, широкой душой, выдающийся ученый, создатель новаторских концепций в психологии, прекрасный руководитель и организатор, талантливый поэт.

В.Н. Дружинин сыграл особую роль в моей научной жизни. Его слова и изреченные смыслы запали в мою душу и начали там свою работу. Владимир Николаевич стал для меня живым образцом, идеалом одаренного человека, и поэтому при разработке модели одаренности я включила в ее структуру духовность как системообразующий фактор одаренности. Встреча с ним окрылила меня, наполнила духовными силами. И самая главная моя жизненная задача — не потерять эти силы, сохранить и применить их в общении с аспирантами, коллегами, близкими и дальними.

В его трудах я находила ответы на многие волновавшие меня вопросы. Идеи, высказанные в его книгах, были нитью Ариадны в научных лабиринтах по проблеме одаренности, в которых я блуждала, и я всегда мысленно благодарила Владимира Николаевича за помощь.

Над моим столом у нас на кафедре висит портрет Владимира Николаевича Дружинина. Его книга «Экспериментальная психология» — настольная книга студентов-психологов.

У Чингиза Айтматова есть произведение «И дольше века длится день». Это название очень перекликается с моим ощущением значимости встречи с этим выдающимся человеком, которая для меня будет длиться всегда. Спасибо судьбе за эту встречу!

ДРУГАЯ ЖИЗНЬ...

М.А. Холодная (Москва)

Уже четыре года мы живем без Владимира Николаевича Дружинина. Для большинства из тех, кто его лично знал и тем более вместе с ним работал, это было трудное время: не было возможности посоветоваться с ним, ощутить его поддержку, просто улыбнуться при встрече. А сколько книг осталось им ненаписанными и нами не прочитанными!

Знакомство с Владимиром Николаевичем и возможность непосредственного общения с ним в качестве его коллеги по лаборатории психологии способностей Института психологии РАН я считаю своей безусловной профессиональной удачей. И дело не только в конкретных формах профессиональной помощи, которую я от него все эти годы неизменно получала. Дело, скорее, в эмоциональном и содержательном тоне общения, который им зада-

вался. И хотя наши непосредственные контакты были ограничены только научными делами и событиями в лаборатории, в моем отношении к этому человеку всегда доминировало чувство изумления. Меня постоянно изумляла его способность говорить, действовать и жить в манере, абсолютно отличной от манеры поведения большинства известных мне представителей научного сообщества.

Достаточно вкратце вспомнить профессиональную биографию В.Н. Дружинина, которая уникальна по своей интенсивности, объему и качеству сделанного в психологической науке и сфере психологического образования. С 1990 г. — заведующий лабораторией психологии способностей Института психологии РАН, с 1992 по 2000 г. — заместитель директора Института психологии РАН, с 1995 г. — директор-декан созданного по его инициативе Института психологии Государственного университета гуманитарных наук при РАН, с 1999 г. — ректор Института практической психологии ИМАТОН (Санкт-Петербург), профессор МГУ и МПГУ. В.Н. Дружинин — лауреат премии С.Л. Рубинштейна Российской академии наук (1996), премии Президента в области образования (1998), Всероссийского конкурса книг по образованию, конкурса «Пушкинская библиотека» фонда Сороса (2000).

Сфера научных интересов Дружинина — общая и когнитивная психология, психология способностей и интеллекта, психодиагностика, психология семьи. Всероссийскую известность Владимир Николаевич приобрел довольно рано как специалист в области психодиагностики в связи с выходом его работы «*Психологическая диагностика познавательных способностей*» (Саратов, изд-во СГУ, 1990), в которой был представлен новый взгляд на проблему психологического тестирования.

Его основные научные труды, вышедшие в последние годы, пользуются огромной популярностью в самой широкой аудитории: «*Структура и логика психологического исследования*». М.: ИП РАН, 1994; «*Психология общих способностей*». 2-е изд. СПб.: Питер, 1999; «*Экспериментальная психология*». 2-е изд. СПб.: Питер, 2000; «*Психология семьи*». М.: Деловая книга, 2000; «*Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии*». М.: ПЕР СЭ, 2000; «*Когнитивные способности*». М.: ПЕР СЭ, 2001.

Владимир Николаевич много времени и сил отдавал преподавательской работе. Он был великолепным преподавателем, его лекции воспринимались студентами с неизменным восторгом. Под его редакцией были изданы фундаментальные учебники

по психологии для высшей школы, в том числе «Современная психология». М.: ИнфраМ, 1999; «Психология» (для экономических, гуманитарных и технических вузов). СПб.: Питер, 2000; «Когнитивная психология». М.: ПЕР СЭ, 2001, которые удовлетворяли самым современным требованиям к подготовке будущих психологов.

Мое знакомство с Владимиром Николаевичем началось с формального обстоятельства. В 1994 г. я переехала в Москву и решила реализовать свое давнее желание — заняться, наконец, исключительно научной работой. Поэтому я пришла в Институт психологии РАН. Дело было в августе. Коридоры института пусты, директор — в отпуске, но зам. директора В.Н. Дружинин находился в своем кабинете (впоследствии я с изумлением убедилась, что в институте Владимир Николаевич имел обыкновение находиться с 10-ти утра до 7-ми вечера практически ежедневно!). Раньше мы не были знакомы и никогда лично не пересекались, хотя работы Дружинина я, конечно, хорошо знала. Когда я представилась и сообщила о своем желании работать в Институте психологии, Владимир Николаевич сказал, что знает мои работы, мы обменялись парой слов, и он сразу же, без всякого перехода заявил, что берет меня в свою лабораторию психологии способностей. Потом он попросил меня подождать, вышел из кабинета и вернулся буквально через четыре минуты, заявив, что он нашел для меня ставку, тут же назвал номер моего кабинета и отправил в отдел кадров писать заявление о приеме на работу.

Такое мгновенное трудоустройство меня, признаться, ошеломило, потому что весь мой прошлый опыт упрямо твердил о том, что начальники — даже от науки — так себя не ведут. Со временем я утвердилась в мысли, что у него были совсем другой тип логики и другие оценочные критерии, находящиеся, к счастью, за пределами так называемого «нормативного научного поведения». Он умел вести себя и принимать решения так, как он сам считал нужным и правильным.

Еще об одном качестве Владимира Николаевича не могу не упомянуть. Он был поразительно терпим к альтернативным, по отношению к его собственной, точкам зрения. При этом он не считал нужным скрывать свое отрицательное отношение к научным работам, которые, по его представлению, были выполнены на низком уровне. Иногда его оценки были обидны для того или иного автора, но, как правило, объективны. Особенно он недолюбливал работы абстрактно-беллетристического жанра, называя такую научную продукцию в области психологии «художественным свистом».

Я пришла в лабораторию психологии способностей уже сложившимся специалистом, со своими представлениями о проблемах психологии интеллекта. Неудивительно, что изредка у нас возникали своего рода блиц-дискуссии (на долгие дискуссии у Владимира Николаевича не хватало времени, он обычно был очень занят делами института), которые всегда начинались с более или менее яростной интеллектуальной «стычки» и которые всегда завершались спокойным и конструктивным обсуждением вопроса. Лично для меня эффект этих дискуссий обычно соответствовал содержанию известной задачи-шутки: «у тебя была одна идея и у меня была одна идея; мы обменялись идеями; сколько теперь идей в моей голове?» Иногда — после 10-минутного обсуждения — в моей голове начиналось прямо-таки столпотворение идей.

Научные позиции в то время у нас действительно были разные: для Дружинина главное объяснительное значение в понимании природы интеллекта имел феномен «общего интеллекта» (позже — «когнитивного ресурса»), тогда как для меня — феномен «ментального опыта». В 1997 г. я написала книгу «Психология интеллекта: Парадоксы исследования» и попросила Владимира Николаевича написать к ней предисловие. Его предисловие — это поразительный пример научной толерантности. Заявив публично о различиях наших подходов, тем не менее, он счел возможным высоко оценить мою работу, чем я искренне горжусь по сей день. Более того, после издания книги он активно пропагандировал мои идеи, приводил ко мне множество людей на консультации и именно он порекомендовал издательству «Питер» мою книгу для 2-го издания. Он относился ко мне как к коллеге-профессионалу — а это, по нынешним временам, дорогого стоит.

Занятия научной работой — и тем более в области психологии — дело нелегкое, поскольку очень велик риск разного рода специфических профессиональных травм. Чем больше ты знаешь — тем больше сомневаешься, чем изощреннее строишь исследование — тем острее чувство беспомощности, чем толще написанные тобой книги — тем яснее понимаешь, что с помощью книг трудно изменить к лучшему человеческие жизни. По-моему, Владимир Николаевич — особенно в последние годы жизни — полностью осознавал эти стороны своей профессиональной жизни. Но, будучи человеком мужественным, умным и по-хорошему самолюбивым, он яростно — другое слово трудно подобрать — искал выход. Отсюда, как мне кажется, проистекала интенсивность

дискуссий, которые он вел в это время, тот фейерверк идей, которые он обрушивал на сотрудников лаборатории и своих аспирантов.

Именно в эти годы Владимир Николаевич сформулировал три ключевые идеи своих научных исследований: модель интеллектуального диапазона, позволяющую объяснить связи между результатами тестирования и реальными жизненными достижениями человека; ситуативный подход в психодиагностике интеллекта и креативности; концепцию когнитивного ресурса. Все эти блестящие идеи, в сущности, были основой принципиально новых теорий в психологии познания.

Более того, он радикально сменил свою профессиональную позицию: из специалиста в области психометрической диагностики он превратился в специалиста в области экзистенциальной психологии. Владимир Николаевич стремительно менялся как профессионал, и темп этих изменений, явно идущих «изнутри» его профессионального опыта, меня просто изумлял!

А потом, в 2001 г. Владимир Николаевич трагически погиб. И одно из самых болезненных моих ощущений в связи с его безвременной гибелью — это невозможность узнать, а что могло бы произойти дальше: до чего он бы додумался, какие новые идеи у него бы появились, какой новый взгляд на назначение психологии у него бы сформировался.

Но жизнь продолжается... Лаборатория психологии способностей Института психологии РАН носит имя В.Н. Дружинина. Его аспиранты заканчивают начатые им исследования. Его коллеги продолжают разрабатывать научные направления, сформулированные при жизни Владимира Николаевича. Мы все вспоминаем о нем очень часто. Жизнь продолжается, но это совсем другая жизнь...

О ВОЗМОЖНОСТИ НАУЧНЫХ ДИСКУССИЙ НА ЛЕСТНИЦЕ

Ю.Д. Бабаева (Москва)

Несмотря на то, что психология способностей является одной из интереснейших областей психологической науки, лишь немногие отечественные психологи выбирают ее в качестве сферы сво-

их научных исследований. Владимир Николаевич Дружинин принадлежал к числу этих ученых, поэтому неудивительно, что мы были хорошо знакомы друг с другом. Мы не только часто встречались на различных симпозиумах, конференциях, семинарах, но и в течение длительного времени работали вместе с другими российскими специалистами по проблемам одаренности над созданием отечественной «Рабочей концепции одаренности».

Уже при первом знакомстве я обратила внимание на удивительную преданность Владимира Николаевича науке. Мне показалось, что он может говорить о психологии сколь угодно долго и в любых ситуациях. В дальнейшем я многократно убеждалась в правильности моего первого впечатления. Однажды мы случайно столкнулись с ним на лестнице факультета психологии МГУ. Я уже не помню, как среди обычных любезных фраз, которыми обмениваются при встрече хорошо знакомые люди, возник научный вопрос о возможностях измерения креативности с помощью психометрических тестов. В результате эта научная «дискуссия на лестнице» затянулась на целые полчаса. Мы оба спешили по своим делам, но каждому хотелось высказать свои предположения и аргументы, поспорить с точкой зрения оппонента. Проходившие мимо студенты с любопытством поглядывали на нас, но Владимир Николаевич, казалось, не замечал этого и продолжал увлеченно отстаивать свое мнение.

Владимир Николаевич был замечательным спорщиком и прекрасным критиком. Особенно ярко это проявилось в нашей работе над «Рабочей концепцией одаренности». Его критические замечания всегда были точными и способствовали появлению новых идей. Когда над созданием общей научной концепции вместе работают более десяти ученых, принадлежащих к разным научным школам, трудно ожидать благостного единомыслия. Неудивительно, что порой заседания нашего авторского коллектива превращались в бурную научную дискуссию. В этих условиях очень важно не только находить точную аргументацию для того, чтобы отстаивать свою позицию, но и контролировать свои эмоции, а также уметь «сглаживать» острые углы. В наиболее сложные моменты обсуждения Владимир Николаевич, как правило, использовал не «тяжелую артиллерию», а шутку. Мне вспоминается, например, такой случай. Обсуждалась проблема классификации видов одаренности. В качестве одного из критериев предлагалось рассмотреть степень выраженности одаренности, против чего довольно резко выступали некоторые участники нашего авторского

коллектива. Вдруг в разгар дискуссии Владимир Николаевич задает вопрос: «Скажите, кто же расположится на вершине этой пирамиды?». — «Гений» — ответил кто-то из нас. «Я думаю, Вы не правы, — продолжил Владимир Николаевич, — на вершине, скорее всего, окажется вовсе не гениальный ученый, художник или поэт, а какой-нибудь очередной гений всех времен и народов». Мы рассмеялись, и дискуссия сразу перешла в мирное русло.

Будучи сам творческим человеком, Владимир Николаевич ценил это качество и в других людях. Он с интересом прислушивался не только к новым идеям своих коллег-ученых, но и к мнениям совсем юных студентов. Возможно, поэтому студенты часто выбирали его в качестве научного руководителя для своих курсовых и дипломных работ.

Владимир Николаевич был внимательным, интересным и очень эрудированным собеседником. Несмотря на огромную занятость, он много читал и всегда был в курсе новейших отечественных и зарубежных психологических исследований. Сфера его научных интересов была весьма обширной и разнообразной, она не ограничивалась лишь областью психологии способностей. И в научных диспутах, и в беседах за чашкой чая он нередко демонстрировал глубокие познания в самых различных разделах психологической науки. Чужая некомпетентность возмущала и раздражала его так же, как и «леность ума». Однажды перед каким-то очередным заседанием я застала его в очень плохом настроении. На мой удивленный вопрос о причинах этого состояния он протянул мне свою статью и попросил просмотреть ее. «Представляешь, — сказал он мне, — меня попросили написать как можно понятнее, без специальных научных терминов, чтобы любая учительница смогла бы разобраться. Но ведь эта учительница одаренных детей учить собирается, а дотянуться до их уровня не желает. Что же она, хочет учить, но не хочет сама учиться? Ей, оказывается, нужно всю психологию на уровне житейских понятий разъяснять. Не хочу я поощрять такую некомпетентность, пусть дотягивается до нормального научного уровня и сама садится за учебники. Мы же не только преподаем, но и сами все время учимся». После этого эпизода мы несколько раз возвращались к обсуждению интересующей его проблемы подготовки учителей, работающих с одаренными детьми.

Владимир Николаевич всегда был настроен на «волну будущего» и буквально переполнен новыми замыслами и планами. В последнюю нашу встречу мы опять случайно столкнулись на лест-

нице факультета психологии МГУ. Я обратила внимание на его усталое лицо и посоветовала ему поскорее поехать куда-нибудь отдохнуть. Владимир Николаевич ответил, что на отдых у него пока нет времени, но зато у него много новых интересных идей, и некоторые из них, связанные с обучением одаренных детей, он хотел бы обсудить со мной после своего возвращения из командировки. К сожалению, я уже никогда не смогу узнать о том, в чем же заключались эти идеи. Однако в памяти моей навсегда останется умный, талантливый и яркий человек — Владимир Николаевич Дружинин.

О ВЛАДИМИРЕ НИКОЛАЕВИЧЕ ДРУЖИНИНЕ

Л.Ю. Субботина (Ярославль)

С Владимиром Николаевичем Дружининым мы учились на разных курсах. Я на два курса старше, но на факультете всегда есть студенты, которых знают все. Слава о Володе как о «большой умнице» шла за ним на протяжении всей учебы.

Более тесное общение с Владимиром Николаевичем у меня началось уже в зрелые годы, когда нас связали научные интересы. Весной 1999 г. я проходила стажировку в его лаборатории. Владимир Николаевич, как ему было свойственно, горячо откликнулся на мои деловые проблемы и помог мне в самом начале моей научной деятельности. Именно он посоветовал мне разрабатывать ту тематику, которая стала основой моих современных исследований. Разносторонность и широта души заставляла Владимира Николаевича откликаться на любую просьбу, оказывать помощь любому человеку. Мы говорили с ним обо всем: о жизни, о науке, о факультете. О науке он говорил как о поэзии, а о поэзии — с глубиной и полнотой научного проникновения.

Обаяние этого человека было чрезвычайно велико. Особо бросалась в глаза простота и демократичность общения — для человека такого высокого интеллекта и статуса это не так часто встречается в современном мире. Однажды зимой Владимир Николаевич был в Ярославле, и мы подвезли его за город к его родителям на своей машине. Погода была ужасная: гололед, снег. Владимир Николаевич моментально почувствовал напряжение сидевшего за рулем моего мужа, связанное с трудностью дороги.

Он виртуозно снял общее напряжение, разрядил обстановку, легко нашел общий язык с незнакомым человеком. Какую поэтическую экскурсию я получила по Ярославской глубинке, с какой любовью Владимир Николаевич рассказывал о своих родных местах, где он провел детство и юность! Как открыт он был для жизни и людей! Талант великих душ — уважать и ценить других людей, и Владимир Николаевич в полной мере обладал этим талантом.

**РОЛЬ ВЛАДИМИРА НИКОЛАЕВИЧА ДРУЖИНИНА
В ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ
ДЛЯ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ
В ОБРАЗОВАНИИ**

Г.А. Суворова (Москва)

Различные аспекты научной деятельности доктора психологических наук, профессора Владимира Николаевича Дружинина в разных областях современной психологической науки отражены в ряде его публикаций. В разных предметных областях психологии он оставил яркий след как психолог-теоретик, обладающий глубокой фундаментальной подготовкой и энциклопедическими знаниями по психологии, научной смелостью, высокой культурой ученого-экспериментатора, принципиальностью в оценке «реального статуса научных продуктов».

Я хочу поделиться своими воспоминаниями о той большой и продуктивной научно-педагогической и организаторской работе, которую осуществлял Владимир Николаевич при формировании практической психологии в образовании и подготовке психологов для консультативной работы по актуальным школьным проблемам.

Мое тесное сотрудничество с Владимиром Николаевичем Дружининым началось в Московском педагогическом государственном университете на факультете практических психологов и затем продолжилось на кафедре психологии младшего школьника факультета начальных классов.

В МПГУ он читал лекции для студентов, вел аспирантов, был членом комиссии по приему вступительных экзаменов в аспирантуру и кандидатских экзаменов по психологии, был членом специализированного ученого совета по защите диссертаций по пси-

хологии, помогал организовывать психологические практики для практических психологов и педагогов.

Своих профессиональных интересов я никогда не меняла: с 4-го курса университета и по настоящее время занимаюсь изучением проблемы психологического анализа, оценки, синтеза и проектирования различных видов деятельности человека в различных целях. Владимир Николаевич Дружинин поддержал мои исследования на факультете начальных классов в области психологии учебной деятельности.

Если быть более точной, то именно Владимиром Николаевичем был инициирован замысел оценить общую картину современного состояния проблемы деятельности в психологии, а также отработать критерии отбора многообразного теоретического и методического материала по психологии деятельности в целях его системного внедрения в образовательный процесс, в практику образования — и не только в учебных целях, но и в целях психологического консультирования по проблемам развития обучения и воспитания.

Период перестройки в отечественной психолого-педагогической науке и практике вызвал особый интерес к консультативной функции психолога в учебно-воспитательном процессе. Психолог-практик вынужден работать в проблемном поле различных психолого-педагогических понятий, исходящих из разных теоретических и методических подходов. В качестве приоритетного в консультировании по проблемам обучения и воспитания выделен возрастно-психологический подход, при котором утверждается, что психологические новообразования формируются ведущей деятельностью и социальной ситуацией развития. Однако психологу-практику не понятно, как раскрывать психологическое содержание ведущей деятельности и как ее можно диагностировать.

От педагогов и теоретиков, и практиков слышалось много нареканий в адрес психологов по поводу многозначности использования категории деятельности в психологических исследованиях, ориентированных на систему образования, а также отсутствия психологических критериев в выделении видов и форм деятельности человека на разных этапах его онтогенеза. Конструктивную критику в этом вопросе высказал нам член-корреспондент РАО Михаил Ростиславович Львов. Он четко сформулировал вопрос мне и Владимиру Николаевичу: психологи, разберитесь, где о какой деятельности у Вас идет речь. Его конструктивная критика

в адрес психологов и послужила стимулом к анализу противоречивой научной картины психологии деятельности в образовании в научно-исследовательских и консультативных целях.

При поддержке и рекомендациях Владимира Николаевича Дружинина начала выполняться работа по изучению научных представлений о психологической структуре и механизмах человеческой деятельности, существующих в различных мировоззренческих ориентациях, рассмотрена преемственность основных идей в разработке деятельностной методологии в психологии, показана продуктивность отечественной психологической теории системогенеза деятельности человека. Этот материал частично представлен в моей первой книге по психологии деятельности. Владимир Николаевич дал согласие быть ее научным редактором. Он также дал согласие быть научным консультантом по внедрению современного психологического знания по психологии деятельности в учебный и консультативный процесс при подготовке учителей начальных классов со специализацией по психологии и по подготовке психологов для консультативной работы в школе. Под его научной редакцией в издательстве «Институт психологии РАН» у меня вышли первые в стране учебные программы для психологов по психологическому консультированию и для педагогов — по психологии учебной деятельности.

Научная дискуссия в психологии о ведущей деятельности, открытая А.В. Петровским, более остро поставила вопрос о важности проблемы организации обучения в форме учебной деятельности не только в младшем школьном возрасте (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, В.В. Рубцов, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др.). В контексте понимания учения как особым образом организованной деятельности (линия, идущая от С.Л. Рубинштейна и развиваемая в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова), и обучения как процесса формирования психологической системы деятельности (линия, развиваемая в работах В.Д. Шадрикова) появляется возможность рассматривать психологию деятельности в качестве теоретической основы консультирования по проблемам обучения.

Владимир Николаевич поддержал мою идею деятельностного подхода к психологическому консультированию в образовании, он поддержал идею использования системной модели деятельности в качестве универсального теоретического конструкта для раскрытия сущности и механизмов консультативно-психологи-

ческого процесса и для использования в качестве теоретического обоснования стратегий и техник работы психолога в зоне деятельностной проблематики. Это позволило мне сформулировать ключевые проблемы, важные для организации профессиональной подготовки психологов-консультантов и для развития консультативно-психологической деятельности в образовании. Были выделены основные линии в раскрытии ключевых проблем психологического консультирования: деятельность психолога–совместная деятельность психолога и консультируемого–психологическая теория деятельности личности как основа тестовых процедур –метод развертывания психической деятельности как основной в решении консультативных задач. В этой логике теория системогенеза деятельности и позволяет искать ответы на ключевые проблемы психологического консультирования в образовании. Деятельностно-психологическое консультирование было выделено в самостоятельный предмет научного исследования. С позиций деятельностного подхода были обобщены научные представления о психологическом консультировании и разработана концептуальная модель деятельностно-психологического консультирования в обучении.

Возможность экспериментальной проверки основных положений авторской концепции деятельностно-психологического консультирования в обучении нам предоставила декан факультета начальных классов Валентина Васильевна Данилова. Мне не удалось завершить свои научные планы при жизни Владимира Николаевича. Теоретическое обобщение результатов опытно-экспериментальных исследований по деятельностно-психологическому консультированию в обучении я завершила при поддержке доктора психологических наук, профессора, академика РАО Владимира Дмитриевича Шадрикова.

Владимир Николаевич Дружинин много и добросовестно работал, при этом требовал от окружающих научной и профессиональной дисциплины. Его лекции по экспериментальной психологии и психологии способностей вызывали большой интерес у студентов, аспирантов, преподавателей. Его приглашали к сотрудничеству разные организации. Он был в неустанном творческом поиске.

Владимир Николаевич Дружинин был и останется яркой звездой в фундаментальной, прикладной и практической психологии.

НЕ ЛЮБИТЬ ЕГО БЫЛО НЕЛЬЗЯ...

Д.Б. Богоявленская (Москва)

Знакомство с Володей Дружининым началось заочно благодаря моему научному контакту с Лилей Хасхутдиновой — аспиранткой лаборатории психологии способностей. Лилю интересовал мой метод, и ее научный руководитель Т. Галкина попросила меня ее с ним познакомиться. Естественно, что наши беседы затрагивали всю проблематику творчества. И каждый раз, когда речь заходила о Лилиных контактах в лаборатории, в ее глазах загорался огонь восторга, и она горячо пересказывала, что по тому или другому поводу говорил Дружинин.

Сейчас не помню, то ли после моего оппонирования в Институте психологии РАН, то ли позже, где-то на очередной конференции в середине 90-х годов, но, наконец, мы познакомились с Володей непосредственно. Разговорились, а в конце беседы я поймала себя на том, что у меня, подобно Лиле, глаза разгорелись от восторга.

Володя вызывал сильнейшую встречную эмоциональную реакцию. И дело было не в красивой внешности и обаянии таланта. Он был полностью открыт собеседнику. Он был искренен и доверчив априори. Чтобы выразить это ощущение, следует представить, к примеру, шкалу экстравертированности, где на одном конце находится «Человек в футляре», а на другом — Володя Дружинин. В нем, ученом и чиновнике (зав. лабораторией и зам. директора одного из ведущих в стране научных институтов РАН), сохранилось базовое доверие ребенка. Это удивляло, восхищало и делало его сразу близким человеком. То личностное обогащение, которое мы приобретаем в подлинном человеческом общении, вызывало чувство благодарности и симпатии к партнеру.

Однако старая истина остается истиной: наши недостатки являются продолжением наших достоинств. Современный социум не терпит искренности. Неудивительно, что у Володи возникали проблемы. И мир разочаровал его. Страдания обостряют и углубляют наше мироощущение. Творческая личность ропщет не в жалобах на кого-то. Она творит. В книге «Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии» Володя выразил свой протест. Две фразы в тексте указывают на личностный смысл этой работы. Приведу только одну из них — это указание на то, что книга написана летом 2000 г. Она написана и читается на одном дыхании.

Лучшие качества Володиной одаренности реализованы в этом произведении — его эрудиция, тонкость чувств, глубина проникновения, поэтичность.

С 1997 г. в рамках работы Координационного совета при федеральной программе «Одаренные дети» мы начали работать с Володей вплотную. На первом этапе — это было его участие в сборнике «Основные современные концепции творчества и одаренности».

В функционале ответственного редактора я столкнулась с определенной юношеской легкостью Володи по отношению к своей научной продукции. Не было ни напыщенной важности «своего слова», но не было проявлено и намека на перфекционизм. Две недели я его мучила с редактурой его статьи и пришла к выводу, что Дружинин является типичным представителем тех талантливых молодых людей, которые схватывают мгновенно, но отрабатывать им уже не интересно. А, правда, зачем?

На следующем этапе мы оба вошли в авторский коллектив по разработке «Рабочей концепции одаренности». Поскольку инициатива ее разработки принадлежала мне, то и пришлось быть ее ответственным исполнителем. После многочисленных дискуссий на общих заседаниях авторского коллектива, мы с М.А. Холодной взяли эту работу в свои руки. Но если мы ежедневно обсуждали все изменения и предложения, долго мучаясь в поисках нужного слова, то, как только текст передавался для чтения очередного варианта в руки Володи, он это делал мгновенно, находя яркие и точные прилагательные, уточняя научную сторону проблемы, и считал дело законченным.

Работа над Концепцией продолжалась полгода, и у меня окончательно сложилось мнение о «научной юности» Дружинина — несмотря на всю его огромную научную продуктивность. Он жил полной жизнью в самом процессе созидания, жил интересно и ярко, не оглядываясь по сторонам, игнорируя детали. Его способности и личность были залогом, как мне думалось, достижения им того уровня научной зрелости, благодаря которому отечественная психологическая наука приобрела бы подлинного лидера. Поэтому его потеря — это потеря не только человека, но и перспектив в развитии нашей науки.

В 1999 г. Володя доказал, что мое представление о незаурядности его личности, как о человеке, способном на поступок, не было ошибочным. В то время проходило выдвижение коллектива специалистов, имевших свои собственные концепции

интеллекта, одаренности и творчества, на премию Президента РФ. Ситуация сложилась так, что на каком-то этапе меня могло не оказаться в списке. И тогда Дружинин заявил, что без Богоявленской он в состав списка на премию не войдет. К нему присоединились и остальные. Когда я об этом узнала, то для меня это было как гром среди ясного неба: впервые в своей научной деятельности я ощутила «чувство локтя». Этот благородный поступок Володи, на мой взгляд, был очень органичен его натуре.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ДИАПАЗОН ВЛАДИМИРА НИКОЛАЕВИЧА ДРУЖИНИНА

А.Н. Поддьяков (Москва)

Еще до личного знакомства с В.Н. Дружининым меня потрясли и «затянули» его работы по интеллекту и творчеству. Читая их, я проникнулся убеждением, что два центральных понятия, которые он ввел и разрабатывал в своей теории, — интеллектуальный диапазон и интеллектуальный потенциал — представляют, помимо их объективного и общезначимого научного содержания, еще и его собственное личностное начало. От блестящих по своему оригинальному замыслу и реализации экспериментов, которые надо включать в хрестоматии по экспериментальной психологии, он последовательно переходил в одном и том же тексте к философской рефлексии человеческой сущности с четким обозначением нравственной позиции. Центральным в этой позиции было абсолютное, бескомпромиссное неприятие того, что в одной из последних работ («Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии») он назвал «борьба жизни против жизни». Это неприятие агрессивности, жестокости, манипуляции сознанием. Тем самым для меня В.Н. Дружинин занял свое, особое место в одной группе с такими разными мыслителями как, Станислав Лем, Владимир Александрович Лефевр, Юрген Хабермас, дающими фундаментальный синтез когнитивного и нравственного измерений человека, понимание динамики и драматических сплетений этих измерений.

Мое личное знакомство и непосредственные научные контакты с В.Н. Дружининым начались в 1998 г., когда Д.В. Ушаков пригласил меня на выездной трехдневный семинар по проблемам интеллекта и творчества в санатории «Узкое» РАН. После этого

В.Н. Дружинин, который тогда вел постоянную секцию «Психология» в Доме ученых, предложил мне сделать там доклад по проблеме исследовательского поведения. Наши научные контакты продолжались по разным направлениям, и, наконец, в 2001 г. В.Н. Дружинин выступил в качестве официального оппонента по моей докторской диссертации.

Во время встреч на различных заседаниях при непосредственном неформальном общении я убедился, что его поведение в жизни находится в органичном соответствии с теми позициями, которые он отстаивает в текстах — явление скорее редкое, чем распространенное. В результате с определенного времени он стал для меня одним из нескольких ученых, которых я мысленно представлял в качестве будущих читателей при написании своих текстов — пусть даже эти работы никогда и не попадутся им на глаза.

Когда его не стало, возникло ощущение удивления, несправедливости, пустоты. Ушел очень хороший человек. С неизбежностью изменится одно из самых мощных и интегративных направлений отечественной психологии, основоположником которого он был. Это направление, конечно же, будет развиваться — но по-другому и без него.

Вернусь к тому, с чего начал. Научная деятельность В.Н. Дружинина — один из образцов широчайшего интеллектуального диапазона. Только в отношении этических принципов, которые он отстаивал в своих работах, понятие «диапазон» — как область изменений параметра в зависимости от обстоятельств — кажется неприменимым. Правильнее говорить о нравственном стержне без запаса «нужной» гибкости.

**ВОЛОДЯ, ВЛАДИМИР НИКОЛАЕВИЧ,
В.Н. ДРУЖИНИН...**

В.С. Юркевич (Москва)

Первый раз я встретила с ним в Институте психологии почти случайно, по каким-то пустяковым делам, уж не помню, каким. Был он тогда уже заместителем директора Института психологии РАН. Институт крупный, серьезный, значит, вроде и пост серьезный и крупный. А меня встретил худенький, по юношески легкий

и порывистый, одетый почему-то во все черное (черная водолазка и черные брюки) человек. Узнав, что я Юркевич, очень обрадовался и немедленно начал одаривать меня книгами. Один, два, три, четыре экземпляра...

— Зачем? — очень удивилась я такой непонятной щедрости.

— Да вас там много (имелся в виду Психологический Институт РАО), отдадите там, кому считаете нужным.

Действительно, мои коллеги очень обрадовались замечательному и неожиданному подарку. А я все удивлялась: надо же, какие бывают заместители директоров в академическом институте. Побольше бы таких.

Похож на моих «одареннейшей» своими нерасчетливыми и несдержанными эмоциями — это было первое мое впечатление от Владимира Николаевича, первая мысль, которая закрепилась у меня о В.Н. Дружинине. И уже его книжки я читала с очень личным чувством, с улыбкой вспоминая худенькую фигурку в черном и трогательную его суету с книгами.

Вторая встреча была почти случайной. Нас обоих пригласили на передачу, посвященную одаренным детям. Вел ее Андрей Караулов, и было много чего интересного — запомнилась Ника Турбина — нервная, несчастная. Поэтический вундеркинд, ее первая книжка вышла у нее в восемь лет, предисловие написал Е. Евтушенко, а потом пошло именно так, как предсказывали многие — от таланта (если он все же был) мало что осталось, а амбиции, нежелание выбрать другую профессию, желание быть на виду — все это осталось и даже болезненно выросло. Она читала свои стихи, очень искренние, не лишённые таланта, но очень женские и очень депрессивные.

Увидев знакомое лицо в толпе совершенно непонятной публики, мы с Володей бросились друг к другу и, конечно, сели рядом. Проболтали мы все время, что записывалась передача, а это два-три часа, не меньше. Даже Караулов с некоторой нерешительностью сделал нам замечание — хватит вам болтать, психологи.

Я в то время, впрочем, как и всегда, мучилась некоторой размытостью знаний по психологии, и на вопрос Володи о том, что я думаю о какой-то научной проблеме, резко ответила, что все, что мы знаем из психологии, это либо здравый смысл, украшенный наукообразным соусом, либо просто «чижик-пыжик» и ничего больше. С горечью вспомнила знаменитые строчки Б. Заходера:

Что мы знаем о лисе?

Ничего. И то не все.

И вдруг с такой подростковой горячностью он начал меня убеждать в том, что это не так, что многие вещи достоверно воспроизводятся у разных авторов. Он говорил так горячо и так ершисто, что я, помню, засмеялась и спросила: а если я бы Вас начала убеждать в солидности и высоконаучности психологии, как бы Вы повели себя, что, наоборот, начали меня убеждать в близости этих знаний? Он стал смеяться, и с этого началась наша дружба. Очень поверхностная, с редкими встречами, но взаимное тяготение было так очевидно, что все-таки дружба. Стихи Заходера, кстати, он запомнил и как-то повторил их мне в ответ на мое пафосное научное высказывание.

Я где-то в юности натолкнулась на мысль, что у каждого человека есть свой возраст, когда его личность оформляется. Вопреки официальной детской психологии, когда для этого процесса положен определенный возрастной интервал, этот момент разный для разных людей. Я знаю людей, у которых такое оформление, видимо, происходит в младшем школьном возрасте. Эти люди доверчивы, серьезно и восторженно относятся к авторитетам, достаточно ответственные, всегда готовы выполнять указания учителя (шефа, начальника и даже супруга). А есть взрослые люди, остановившиеся в подростковом возрасте, — ершистые, бурно-эмоциональные, ранимые.

Возможна и даже, наверное, полезна такая классификация, когда мы анализируем, в каком возрасте у человека произошла такая стабилизация личности. Особенно это важно для одаренных людей. Колмогоров пишет, что на чем более раннем этапе остановился человек, тем выше его творческие возможности. Вот он, — писал про себя Колмогоров, — остался на всю жизнь подростком, а вот самый великий математик (видимо, Гаусс) остановился в возрасте трех лет, потому и стал величайшим математиком.

Подростком, по-моему, был и Володя. Одаренным подростком — талантливым, эмоционально горячим, ранимым. Очень привлекала в нем удивительное сочетание внутренней силы и какой-то незащитности, яркого, критичного ума и детской, точнее, подростковой веры в науку, в данном случае психологическую. Эти контрасты и составляли для меня основную притягательность его личности.

Запомнилась еще одна встреча. Мы с Юлей Бабаевой пришли по какому-то делу. Он начал рассказывать, как он работает на своем компьютере: как по интернету связывается со всем миром, как

читает журналы Американской психологической ассоциации (АРА), какие у него есть программы. Я тут же вспомнила своего друга, писателя Бориса Владимировича Заходера. Он, сев в 75 лет за компьютер, стал именно выдающимся компьютерщиком, приспособившая к себе самые экзотические и редкие в России программы. И лучшим комплиментом для него было, что он владеет компьютером как способный пятнадцатилетний мальчик. Заходер принимал этот комплимент с большой серьезностью. Так и Володя Дружинин — его любовь к компьютеру показалась мне подростковой, и я ему об этом сказала. Он явно был польщен, как и Заходер, понимая, что это безусловный комплимент...

Потом он решил нас угостить и отправился в буфет. Вернулся с целой кучей пирожных. — Куда столько, нас же всего трое, — запротестовали мы с Юлей. — Ничего, когда много такой еды — веселее, — с полным знанием психологии, по крайней мере, женской, заявил нам Володя.

Потом помню еще один разговор на лестнице, в его институте. Он увлеченно рассказывал о своих успехах в футболе, говорил, что играет не хуже своих студентов, и это было для него предметом гордости. Не помню, какую позицию он занимал в команде, но, по его личности, он должен был быть форвардом, а может, и вратарем. Сейчас интересно было бы узнать.

Последний наш разговор был по телефону — я звонила Владимиру Николаевичу, как мне казалось, по очень важному, очень серьезному делу, связанному с проблемой развития одаренных детей, и очень удивилась тону моего собеседника — вместо обычной радостной и всегда очень личной теплоты — холодный, какой-то не узнающий меня голос.

Я не поняла, в чем дело, позвонила своей знакомой, тесно связанной с «большим» институтом. Она мне рассказала о перемещениях в институте. Я не знала, могу ли я включиться в эту не понятную мне ситуацию, где, с другой стороны, участвовали уважаемые и тоже любимые мною люди. Решила, что я ничего не могу сделать и не мне в этом участвовать. Несколько месяцев никаких известий о Володе не было. А потом, спустя какое-то время, прошло чуть ли не полгода, пришла ужасная весть.

На его могилу я пришла только через год. Поэтичное место — простор, зелень, тишина — он бы одобрил его. Да и день был очень хорош, мягкое солнце, птицы поют. Но казалось невозможным, что Володя, такой юношески порывистый, такой светлый и горячий, такой талантливый — и здесь, под этим камнем...

Мы никогда с ним не говорили о его отношении к вере, но он не мог быть воинствующим атеистом — поэты и философы в эту категорию, по моим наблюдениям, как не входят. Впрочем, и многие талантливые ученые.

Пусть его душа найдет там покой и свет,
А мы его будем помнить, пока мы живы.

ПАМЯТИ В.Н. ДРУЖИНИНА

Н.В. Нижегородцева (Ярославль)

Владимир Николаевич Дружинин относится к тому редкому типу людей, о которых не хочется говорить в прошедшем времени: «жил», «был», «работал» — это не о нем. Своими статьями и книгами, личным участием он оставил яркий след в судьбах многих, и в моей судьбе тоже.

Мы не были близкими друзьями, мы были знакомы в силу того, что учились на одном факультете, в одном вузе. Студент Володя Дружинин учился на курс старше меня и уже тогда был «звездой» — энергичный, порывистый, эмоциональный. Мы, «младшекурсники», ходили слушать его выступления на студенческих конференциях, уже тогда это было интересно и неординарно. Индивидуальность молодого В. Дружинина отражают его ранние статьи. Одна из них, написанная по результатам дипломной работы, оказала существенное влияние на мои научные исследования. Апробированные им в дипломной работе методические приемы и стратегии исследования динамики структуры профессионально важных качеств были использованы мной в кандидатской, а затем в докторской диссертациях для анализа учебной деятельности и динамики структуры учебно-важных качеств начинающих школьников. Это позволило установить наличие общих закономерностей системогенеза учебной и профессиональной деятельности и сделать вывод о том, что готовность к школьному обучению имеет ту же природу, что и готовность к профессиональной деятельности и является вариантом более общего свойства индивидуальности — готовности к деятельности.

Когда я поступала в докторантуру в МПГУ, Володя дал мне рекомендацию и пошутил: «Не забудь пригласить на оппонирование». Через два года диссертация была готова к защите,

и В.Н. Дружинин был назначен одним из официальных оппонентов. Я очень хорошо помню наш последний телефонный разговор. Он сказал, что не успеет прочитать мою диссертацию до поездки в Сочи, а писать отзыв на скорую руку не хотел бы. «Мне нужно время для того, чтобы внимательно прочитать твою работу. Я хочу знать, за что тебя похвалить» — это было последнее, что он мне сказал, а через несколько дней пришло известие из Сочи... И вспомнились его строчки:

Я уйду не сегодня, а позже.
Полюбив тишину и покой,
Ранним утром себя подытожу
Карандашной последней строкой.
Утром — чтобы никто не услышал
И за плечи не смог удержать
Прогуляться по городу вышел
И уже не вернется назад
Никогда...

Во время защиты диссертации мне казалось, что Владимир Николаевич незримо присутствует в аудитории и следит за происходящим. В автореферате моей диссертации напечатана его фамилия как официального оппонента. Это было одно из незавершенных им дел.

Теперь мне самой часто приходится выступать в роли официального оппонента и, беря в руки очередную диссертацию, я говорю себе: «Мне нужно знать, за что тебя похвалить». Позитивную установку на оценку чужого труда я передаю своим аспирантам, когда-нибудь и они будут оппонировать и, надеюсь, будут с уважением относиться к научной работе другого человека, всегда найдут, за что похвалить.

Уйдя из жизни, Владимир Николаевич Дружинин остался не только в сознании тех, кто его знал, он продолжает жить в наших работах, делах и поступках. Поэтому, вспоминая о нем, мне хочется говорить не только о вечной памяти, но о вечном бытии.

ИЗ НЕОПУБЛИКОВАННОГО

**ГОЛОГРАФИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ
ПСИХИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ**
(доклад на научной конференции по синергетике,
Ижевск, 2001 г.)

В.Н. Дружинин

В моем докладе речь пойдет о современной когнитивной психологии и роли физических метафор при познании психической реальности. На мой взгляд, среди этих метафор наиболее важной является голографическая метафора. Как говорил великий Э. Мах, в мире всего три фундаментальные науки: физика — наука об объективной реальности, психология — наука о субъективной реальности и психофизика — наука о взаимоотношении этих двух отдельно взятых дисциплин. И в этом смысле психология является наукой фундаментальной, ибо мало кто стал бы отрицать наличие у себя субъективной реальности, она единственное, что нам дано в наших непосредственных ощущениях и переживаниях.

Парадокс заключается в том, что у человека не только западноевропейской цивилизации, но и у любого другого человека существует экстернальная установка сознания. В частности, для осознания своей реальности как субъективной надо, чтобы она либо манифестировала себя каким-то образом (иллюзии, галлюцинации), либо кто-то другой сказал, что твое поведение неадекватно. То есть необходимо, чтобы человек каким-то образом натолкнулся на эту стену, которая называется субъективной реальностью, путем обратной связи увидев ее отличие от некоторой объективной реальности.

С другой стороны, собственно психическую реальность никаким приборным методом зарегистрировать невозможно — в этом суть постулата непосредственности. Субъективную реальность другого нам опять же знать не дано, ибо то, что мы называем красным или зеленым цветом, в субъективной реальности другого человека может быть представлено совершенно иначе, чем мы сами это представляем.

Отсюда единственным способом объективного познания субъективной реальности может быть, согласно моей точке зрения, моделирование, а именно структурно-функциональное моделирование, когда по сходству функций модели и соответственно функций исследуемого субъекта мы судим о способе организации структур (причем структура модели для нас была неясна).

Идея, лежащая в основе этой формы моделирования, достаточно тривиальна.

$$\begin{aligned} Sr_1 &\rightarrow F_1 \\ Sr_2 &\rightarrow F_2 \\ \text{если } F_1 = F_2, &\text{ то } Sr_1 = Sr_2 \end{aligned}$$

Итак, если есть сходство функций, из тождества функций мы выводим тождество структур, т. е. пользуемся методом структурно-функциональной аналогии (по А.И. Уемову). Этот метод структурно-функциональной аналогии является наиболее действенным на протяжении всей истории развития психологии.

Возможен и другой путь, о котором говорили В. Вундт и Ж. Пиаже. К слову о Вундте, основоположнике экспериментальной психологии. Его книга называлась «Основы физиологической психологии», но это не совсем семантически верный перевод с немецкого языка, буквально: калька. Ибо «физиологическое» в XIX в. означало не просто относящееся к организму, а естественно-научное. Иными словами, в действительности речь идет о естественно-научной психологии.

Так вот и Вундт, и Пиаже говорили, что есть еще один способ познания психической реальности — это обращение к культурно существующему знанию, которое фиксировано в обыденном языке (в естественных языках). Аналогична гипотеза Фр. Гальтона, который говорил о том, что все значимые различия между людьми на протяжении человеческой эволюции так или иначе должны быть представлены в семантике обыденного языка. Но в этом случае, прибегая к культурологическому познанию, мы получаем модели не мощнее моделей, которыми действительно обладает любой естественный язык.

Условно говоря, познание на уровне мифического, на уровне толкования и понимания текстов возвращает нас к методам, разработанным в процессе развития психического познания в обыденной практике, что приводит нас в лучшем случае к познанию на этом уровне обыденного знания, т. е. в нижних пределах достоверного психологического знания. Поэтому многие говорят, что данные, получаемые психологами, тривиальны, но они тривиальны лишь постольку, поскольку мы пользуемся лексикографической гипотезой.

Следовательно, единственный выход — это переход к использованию структурно-функциональной аналогии. И тут возникает проблема, ибо там, где дана психика, мы всегда говорим об отражении

объективной реальности. Для нас важно, по крайней мере, иметь три модели, помимо модели психики: во-первых, модель самой объективной реальности (а ее может нам дать только естествознание, физика в узком смысле или физика в широком смысле, понимаемая по Маху), во-вторых, модель самого существа, которое отражает (путь в биологию, в конце концов, в ту же самую физику); в-третьих, модель процесса или некоторой структуры, которая занимается отражением и которая сама по себе является отражением, – иными словами, модель субъективной реальности. Эти три модели так или иначе имплицитно или эксплицитно присутствуют в любом психологическом знании и явно или неявно используются в формулировках любых гипотез относительно природы человеческого познания.

Допустим, в настоящее время мы принимаем представления о том, что мир есть нечто изменяющееся, что будущая реальность выступает как открытый и не полностью прогнозируемый спектр возможностей, что мир готов к проявлению новых реалий и качеств, что стабильные системы возникают как результат самоорганизации хаоса и т.п. Все эти представления ложатся в основу психической модели объективной реальности ... это представления, которые возникли в результате и квантово-механической, и кибернетической, и синергетической революций, которые производят естествознание. Однако, чтобы познать то, что мы познаем, мы должны иметь модель психической реальности, сформулированную на каком-то ином языке.

Польза синергетики заключается в том, что она дает универсальную модель, но релевантную психической реальности, потому что эту модель мы можем описывать только в психически релевантных терминах. Поясню: в психологии известен принцип экологической валидности. Дело в том, что психологи с самого начала поняли, когда они занялись объективным изучением поведения, что всю психическую реальность мы должны описывать релевантным психологическим языком. Например, Э. Гибсон ввел понятие «эффорданса», т. е. некоторые свойства объектов, которые предрасполагают субъекта к определенному типу взаимодействия с миром, необходимо описывать сугубо психологическим языком, хотя по смыслу они являются физическими. Так, внешний мир воздействует на нас не как отдельные стимулы, а как некоторая структура в виде пространственной решетки, изменений яркости и т.п., которая может быть описана с помощью Фурье преобразований. Эта пространственная решетка отражается наши

ми органами чувств (в данном случае глазами), и это является экологически релевантным по отношению к психологии описания физической реальности, по крайней мере, оптической реальности и т.д.

Гораздо сложнее дело обстоит с собственно психической реальностью, а точнее выбором ее модели. И тут беда в том, что психология всегда выступает в качестве вторичной науки (я говорю это не в обиду психологам и не в обиду самому себе ... потому что нет ничего страшнее, чем психологическая экспансия, которая, как это ни парадоксально, идет от комплекса психологической неполноценности). Так вот, психология всегда выступает вторичной наукой с точки зрения использования тех моделей, которые накоплены в объективном естествознании, ибо им неоткуда больше взяться. Еще А.Н. Леонтьев говорил о том, что определенные структуры деятельности потом используются нами для познания собственно самой деятельности и, в конечном счете, для познания самой психики, потому что мир человеческой культуры — это мир реализации человеческих возможностей (это уже по К. Марксу).

В истории развития психологии мы встречаем этот способ применения метода структурно-функциональной аналогии. Совершенно очевидно, что З. Фрейд — он сам этого не скрывал, хотя впоследствии этот постулат оказался забытым, — всю свою теорию влечений выводил из гидродинамических представлений. По сути дела, он использовал гидродинамическую модель, и это не случайно, поскольку Фрейд был медиком. То же самое можно говорить и о многих других исследователях, поскольку в их моделях психической реальности в той или иной мере эксплицитной или имплицитной формах лежат разные модели физической реальности, которые были использованы ими для описания психики либо отдельных представлений о психике. Классический вариант — это работы К. Левина. К. Левин был физиком по образованию, поэтому неудивительно, что он использовал для описания поведения человека в актуальной ситуации принцип галилеевского познания, принцип актуализма. Согласно принципу актуализма, поведение детерминруется только теми силами, которые имеются здесь и теперь (тем самым отвергается догма телеологизма). Более того, для описания поведения человека в некотором поле он применил, во-первых, язык электродинамики, во-вторых, язык кинематики, описывая поведение человека с точки зрения локомоций. Потому что для психолога неважно, по какой

траектории человек перемещает руку для того, чтобы взять стакан воды, а важна начальная и конечная цель (начальные и конечные целевые условия) и обратная связь. То есть адекватный, по К. Левину, язык описания поведения человека во внешней ситуации – это язык поведения потенциального поля, где каждый объект обладает определенной валентностью (отрицательной или положительной), а действие описывается как локомоция, как некоторое кинематическое перемещение.

Теперь я перейду к психологии познания, тому, что меня интересует как специалиста. Если брать современную психологию познания, то, конечно, она, как и другие области психологии, базируется на тех предпосылках, которые возникли в ходе естественно-научной революции середины – конца XX в. Первая предпосылка — это представление о мире как некоторой динамической системе, которая имеет ряд возможностей для реализации, но из них реализуется только одна, т. е. представление о том, что вероятностное описание мира является базовым (положение И. Пригожина). Соответственно язык описания поведения, по крайней мере в психологии, — это язык математической статистики (теория вероятности как вероятностная модель и математическая статистика как критерий описания поведения). Вторая предпосылка — это попперианская революция в теории познания, которая, как ни странно, совершенно изоморфна той революции, которая произошла в синергетике. Познание описывается следующим путем: все люди решают проблемы; эти проблемы объективно существуют; по каждой проблеме возможно бесконечное множество гипотез, но каждая из этих гипотез имеет разную вероятность реализации и разные версии; проблемы исключаются посредством методов перебора, проб и ошибок, активного экспериментирования; человек не знает заранее, какие гипотезы верны, какие неверны, и единственный способ познания — это устранение, корректировка гипотез (положение К. Поппера).

Хотим мы этого или не хотим, но в современной психологии познания эта модель стала основной, и, хотя она все время дискутируется, вся структура психологических экспериментальных работ строится на этой модели.

Теперь я постараюсь рассмотреть, какие были сделаны попытки на сегодняшний день применить метаболические конструкции для описания и прогнозирования человеческого поведения. В данном случае поведение мы рассматриваем как внутреннее поведение, как некоторую психическую активность. Здесь нужно

сделать очень существенное пояснение. Дело в том, что не все психологи и не всегда признают постулат о том, что у психической реальности есть собственная онтология, т. е. грубо говоря, собственная физика (условно, физика II). Если психическая реальность существует, то в отличие от постулата Спинозы, она имеет протяженность. Следовательно, для того, чтобы решить некоторые познавательные проблемы, мы должны знать, на каком субстрате происходит процесс отражения и какая физика описывает этот процесс. Опять, хотим мы того или не хотим, мы должны принимать ту или иную метафору. Гештальтисты сделали очень просто: они ввели принцип изоморфизма между описанием когнитивной реальности и аналогичным описанием тех процессов, которые происходят в головном мозге (изоморфность субъективной реальности той реальности, которая представлена в головном мозге).

В. Келлер пытался провести исследования, которые бы отождествляли эту субъективную реальность с некоторыми полевыми процессами, а именно с сохранением медленных потенциалов электромагнитных волн в коре головного мозга при решении когнитивных задач. К сожалению (или к счастью, не знаю), эксперименты К. Прибрама опровергли эту идею (эксперименты проводились путем блокады отдельных участков коры головного мозга, эти исследования подробно описаны в литературе). Но важно, что эта модель не прошла, хотя вопрос остался.

Значит, принцип простого изоморфизма не является адекватным. Определенным шагом в области развития психологии познания явилось применение всем известной компьютерной метафоры. Компьютер решает те задачи, которые были доступны раньше только человеку. Дурные дискуссии о том, может ли машина мыслить, уже прошли, и я просто на этом не буду останавливаться, ибо возникает другая проблема: а может ли человек мыслить? Я склонен считать, что полноценно мыслить человек не может, потому что у него крайне ограничен когнитивный ресурс. Полноценно мыслить в каком-то смысле слова имеет возможность только некоторое сообщество, которое организовано для решения определенной проблемы.

Компьютерная метафора была использована в конце 50-х – начале 60-х годов с появлением первых компьютеров, и вся терминология, описывающая «железо», пришла из психологии, а не наоборот. Произошел своеобразный синтез, и компьютерное «железо», компьютерная архитектура стали очень удачно, с точки зрения некоторых авторов, описывать процессы переработки

информации корой головного мозга, но только корой. Потому что все равно психическая реальность оставалась эпифеноменом. Тогда возникает вопрос: зачем она нужна, зачем нужна целостная актуальная картина мира, если компьютер может спокойно без нее обходиться?

Следующим шагом в психологии познания была информационная метафора. Созрело представление о том, что «soft way» и «hard way» — это разные вещи (жесткое и мягкое вооружение компьютера, т.е. программное обеспечение и «железо»). В психологии возникло представление, что железо действительно описывает работу головного мозга (является удачной моделью), а моделью, описывающей психические процессы, являются некоторые программы, которые либо врожденны, либо приобретаются в ходе обучения. Постепенно информационная метафора, авторами которой были К. Прибрам, Ю. Галантер и Дж. Миллер, стала базовой для психологии. Причем, что любопытно, первоначально когнитивисты, авторы информационной метафоры, меньше всего думали о ее использовании. Они хотели в очередной раз на новом этапе развития психологии вернуться к описанию психических процессов, т.е. они боролись с бихевиоризмом, с «тупым» описанием, как им казалось, поведения крыс и мышей, которое не имеет никакого отношения к человеку. Но когда исследователи брали мышей, изучали их поведение в лабиринтах, меньше всего они думали о мышах, ибо для них та же самая мышь была упрощенной биофизической моделью поведения человека в некоторой среде («мышинная метафора» использовалась на полную силу).

В чем был пафос информационно метафоры? В том, что психологов не устраивал способ описания переработки информации в некотором метафорическом компьютере, потому что он был линейен (имеет вход и выход), жестко запрограммирован, там не было места тому, что мы называем воображением и творчеством, целеполаганием и прогнозированием. Давно известен факт, что человек действует лишь постольку, поскольку он способен прогнозировать. Это видно даже на простейших экспериментах по слежению. Как только частота синусоидальной кривой становится больше некоторого порога, а порог этот определяется временем, необходимым для отслеживания, прогнозирования сигнала, то человек отказывается решать сенсорные задачи, поскольку возможность к прогнозированию утрачивается (сенсомоторные возможности у него еще есть, а психических возможнос-

тей для отслеживания объектов нет). Этот и ряд других фактов говорили о том, что отражению предшествует гипотеза (по Попперу), что в любом случае существует внутренняя спонтанная активность психики, которая никак не объяснима в модели «железного» компьютера.

Таким образом, психика активна, и процесс психического отражения является информационным, но в основе его лежит мотивация, в начале его лежит гипотеза, и весь дальнейший процесс есть процесс подтверждения и опровержения гипотез. Кстати, психофизиологи, вслед за П.К. Анохиным и Н.А. Берштейном, нашли этому обоснование. В частности, было обнаружено антидромное возбуждение, т.е. возбуждение, идущее от центра к рецепторам, которое фиксирует некоторую структуру цели (Ю.И. Александров). В ряде других исследований этот факт неоднократно воспроизводился, например, в гипотезе Л.М. Веккера о том, что психическая реальность реализуется на периферии состояния рецепторов. По сути, феномен антидромного возбуждения (предвосхищение сигнала на периферии) и феномен встречи этого сигнала с антидромным возбуждением порождают встречную волну возбуждения. Отсюда гипотеза психики как «стоячей волны», как результата взаимодействия двух волновых фронтов.

Сказанное выше подводит нас к голографической гипотезе. Голография оказалась удивительной находкой. Дело в том, что в информационной модели психической реальности мира собственно схема, предвосхищающая гипотезу, заменяет ее. А в голографической модели многое становится ясным. Свойства голограммы действительно удивительны: во-первых, локальность, во-вторых, распределенность голографического изображения по всей структуре головного мозга. Например, большой объем памяти концентрируется в малом пространстве, что тоже удивительно для головного мозга, сравнительно небольшого по своим размерам, но который концентрирует в себе невероятное количество информации. Отметим также способность реконструирования оптического изображения вдали от носителя, что прямо наводит на мысль о экстеризованности психики. Она не локализована в пределах головного мозга, речь идет в лучшем случае о локализации в пространстве около тела (на что есть масса доводов не только психологов, но и физиологов).

Что же говорит в пользу гипотезы, что психика является стоячей волной, что психика является голограммой какого-то поля (не будем пока уточнять, какого). Прежде всего, это признаки

психической реальности: непрерывность (психическая реальность непрерывна, это еще открыл Джеймс, т.е. мы в каждый момент ее переживаем); процессуальность (она изменчива, но при этом устойчива); целостность (психика неразложима на элементы; целостность предшествует дроблению на части; целое познается раньше, чем части; целое неаддитивно); стабильность (структура стабильна относительно изменчивости окружающего мира, и никаким путем эту стабильность с помощью информационных процессов или дискретных процессов, проходящих в нейронных сетях, вы не получите) и т.д. На мой взгляд, голографическая гипотеза является наиболее адекватной для описания психической реальности (другой просто не придумано, и если будет придумано что-нибудь другое, более внятное, то ради бога). Но есть одно большое НО, на котором я хотел бы остановиться, прежде чем закончить свой доклад.

В отличие от физической голограммы, точнее голографического изображения, которое получается в результате взаимодействия волновых фронтов, психическая реальность активна по отношению к психическим процессам, по отношению к самой себе, и это явление необъяснимо с точки зрения голографической гипотезы. Мы, очевидно, имеем дело с такой голограммой, которая своим существованием воздействует на протекание информационных процессов в головном мозге (сама на себя реагирует), более того, она реагирует на сомю, она преобразует сомю и соматические процессы... Тут нельзя не упомянуть слова Эмпидокла, что «душа есть огонь потухающий и возгорающийся». Синергетике здесь полный простор для деятельности. Активная голограмма, реагирующая на саму себя и организующая процессы протекания информации в головном мозге и не только в головном мозге, но и в сомю и за пределами человеческого тела!

В какой мере этим можно воспользоваться, например, в психологии интеллекта? Для меня становится все более и более ясным в последнее время, что интеллект — это не просто скорость переработки информации человеком, не просто способность к творческому решению задач, это в первую очередь способность реконструировать в ментальном пространстве структуру признаков задачи. Это ментальное пространство должно иметь определенную мерность (актуальное пространство), определенную устойчивость и определять успешность решения задачи (если человек не решил задачу в конечное время, он не решит ее никогда). Если бы мы исходили из гипотезы скорости переработки инфор-

мации, то это означало бы, что любой человек за бесконечно большое время может решить бесконечно сложную задачу (но это не так). Соответственно остается простой выбор: либо принять гипотезу о существовании ментального пространства, либо ее отвергнуть, но, отвергнув, мы ничего не поймем. Если примем, остается проблема выбора модели.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абакумова Н.Н. Кафедра психологии образования и педагогики факультета психологии, Томский государственный университет, г. Томск, кандидат педагогических наук, доцент, niv@land.ru.

Азарова Л.Н. Кафедра педагогики и психологии начального образования, Московский городской педагогический университет, г. Москва, кандидат педагогических наук, доцент, Lusy6@yandex.ru.

Александрова Л.А. Межфакультетская кафедра психологии, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, старший преподаватель, ladaleksandrovs@mail.ru, lada@kemsu.ru.

Алексеев В.П. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль.

Асмолов А.Г. Отделение общей психологии и психологии личности факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, заведующий, вице-президент Общества психологов СССР при АН СССР, член президиума Российского Общества Психологов, член-корреспондент Российской Академии Образования, kpl@psy.msu.ru.

Ахметгалеева З.М. Учебно-методический кабинет межфакультетской кафедры психологии, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, заведующая, zula_a@inbox.ru.

Бабаева Ю.Д. Кафедра общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, кандидат психологических наук, доцент, julia_babaeva@mail.ru.

Белавина О.В. СПб. Государственный институт психологии и социальной работы (СПбГИПиСР), г. Санкт-Петербург, старший преподаватель, bva1947@mail.ru.

Белая И.Н. Кафедра педагогики и методики начального образования, дошкольного воспитания, Каменец-Подольский госу-

дарственный университет, г. Каменец-Подольск, Украина, ассистент.

Березина Т.Н. Московский психолого-социальный институт, г. Москва, доктор психологических наук.

Берно-Беллекур И.В. Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, г. Санкт-Петербург, научный сотрудник.

Богомаз С.А. Факультет психологии, Томский государственный университет, г. Томск, africa@psy.tsu.ru.

Богомолова Е.А. Кафедра психологии, Калужский государственный педагогический университет, г. Калуга, кандидат психологических наук, доцент, psi@kspu.kaluga.ru.

Богоявленская Д.Б. Лаборатория диагностики творчества, Психологический институт РАО, г. Москва, заведующая, доктор психологических наук, профессор, член-корр. Академии творчества СССР, действ.-член Академии менеджмента в образовании и культуре РФ, РАЕН, Международной академии психологических наук mro-120@mail.ru.

Бойко Д.А. (Москва)

Брусенцев Е.Е. Кафедра психологии, Белгородский государственный университет, г. Белгород, аспирант.

Ваганова Н.А. Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, г. Киев.

Ведякина А.В. Администрация г. Черемхова Иркутской обл., отдела культуры, психолог, специалист, аспирантка кафедры психодиагностики ИГПУ.

Владимиров И.Ю. Кафедра общей психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, кандидат психологических наук, ассистент.

Волкова Е.В. Кафедра психологии развития и педагогической психологии факультета психологии, Уральский государственный университет им. А.М. Горького, кандидат психологических наук, старший преподаватель, volkovaev@mail.ru.

Волчек О.Д. РГПУ им. А.И.Герцена, психолого-педагогический факультет, г. Санкт-Петербург, кафедра психологии развития и образования, кандидат психологических наук, доцент, докторант факультета психологии СПбГУ, VolchekOD@mail.ru.

Воронин А.Н. Лаборатория психологии способностей им. В.Н. Дружинина, Институт психологии РАН, г. Москва, доктор психологических наук, главный научный сотрудник voronin@psychol.ras.ru.

Гильманов С.А. Правительство Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, эксперт-советник председателя правительства Ханты-Мансийского автономного округа — Югры, профессор кафедры педагогики и психологии Югорского государственного университета, доктор педагогических наук, GilmanovSA@admhmao.ru, gsa@wsmail.ru.

Гладких В.Ю. Факультет психологии, Томский государственный университет, г. Томск, аспирант.

Горбунова Г.П. Социально-психологический факультет, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, зам. декана, кандидат психологических наук, доцент.

Горская Г.Б. Кафедра психологии, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар, заведующая, доктор психологических наук, профессор, gorskayagalina@mail.ru.

Горюнова Н.Б. Лаборатория психологии способностей им. В.Н. Дружинина, Институт психологии РАН, г. Москва, старший научный сотрудник, кандидат психологических наук.

Гракова Г.С. Факультет психологии, Образовательная академия «Континент», г. Москва, студентка 5 курса, grakovags@granit.ru.

Гулько Ю.А. Лаборатория психологии творчества, Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, г. Киев, научный сотрудник.

Гуменюк Г.В. Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, г. Киев.

Гурлева Т.С. Лаборатория консультативной психологии и психотерапии, Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, научный сотрудник, baston@zeos.net.

Дикая Л.А. Кафедра психофизиологии и клинической психологии факультета психологии, Ростовский государственный университет, г. Ростов-на-Дону, доцент, кандидат психологических наук, ldikaya@rsu.ru.

Дубынин И.А. Иркутский государственный педагогический университет, г. Иркутск, аспирант.

Емельянова Е.В. Информационно-методический центр Департамента образования, г. Иркутск, зам. директора, старший преподаватель кафедры психодиагностики Иркутского государственного педагогического университета, аспирантка.

Жалгасбаева А.К. Актюбинский государственный университет им. К. Жубанова, кафедра психологии и педагогики, г. Актобе, кандидат педагогических наук, доцент, alima_k@mail.ru.

Завалишина Д.Н. Лаборатория психологии способностей им. В.Н. Дружинина, Институт психологии РАН, г. Москва, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник.

Загрязская Е.А. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, старший лаборант, lizagr@mail.ru.

Зеленщикова М.А. Лаборатория психологии способностей, Институт психологии РАН, г. Москва, аспирантка.

Знаков В.В. Институт психологии РАН, г. Москва, заместитель директора ИПРАН, доктор психологических наук, znakov@psychol.ras.ru.

Зыкина Л.А. Лаборатория истории психологии и исторической психологии, Институт психологии РАН, г. Москва, соискатель.

Казарян М.Ю. ГОУ ВПО Российский государственный медицинский университет Росздрава, г. Москва, ассистент, mariakaz-n@rambler.ru.

Карпов А.В. Факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, декан, доктор психологических наук, профессор.

Кашапов М.М. Кафедра педагогической психологии и педагогики факультета психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, профессор, зам. декана по научной работе, научный руководитель лаборатории профессионального и личностного развития ЯрГУ, доктор психологических наук, skashapov@mail.ru.

Климонтова Т.А. Кафедра психодиагностики и дисциплин специализации, Иркутский государственный педагогический университет, г. Иркутск, доцент.

Князева Т.С. Лаборатория психологии и психофизиологии творчества, Институт психологии РАН, г. Москва, старший научный сотрудник, кандидат педагогических наук, t.knyazeva@psychol.ras.ru.

Комков А.С. Факультет психологии, Государственный университет гуманитарных наук, г. Москва, аспирант.

Конева Е.В. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль.

Корнилов Ю.К. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, кандидат психологических наук, профессор.

Коровкин С.Ю. Кафедра общей психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, студент 4 курса.

Косолапова Н.Г. Кафедра психодиагностики, Иркутский государственный педагогический университет, г. Иркутск, кандидат педагогических наук, доцент.

Костив Г.Ю. Львовский национальный университет им. И. Франко, г. Львов, Украина, студентка 4-го курса, философского факультета (специальность — психология), g_kostiv@yahoo.com.

Кострикина И.С. Лаборатория психологии способностей им. В.Н. Дружинина, Институт психологии РАН, г. Москва, научный сотрудник, inna_s@pochta.ru.

Кулешова Г.М. Школа менеджеров, г. Нефтекамск, директор.

Курочкина В.Е. (Краснодар)

Кыштымова И.М. Кафедра рекламы, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, кандидат психологических наук, доцент, докторант Иркутского государственного педагогического университета, info@creativity.ru.

Лаврик О.В. Кафедра психологии младших школьников, Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, кандидат психологических наук, доцент.

Ларионова Л.И. Кафедра психодиагностики и дисциплин специализации, Иркутский государственный педагогический университет, г. Иркутск, заведующая, доктор психологических наук, профессор.

Лосева С.Н. Иркутский государственный педагогический университет, г. Иркутск, аспирантка, Loseva@bk.ru.

Мазилев В.А. Кафедра общей и социальной психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, заведующий, доктор психологических наук, профессор, mazilov@yspu.yar.ru.

Маковец Л.А. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, доцент, г. Красноярск, кандидат педагогических наук, mhokgru@yandex.ru.

Маркова Е.В. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль.

Медведева Н.В. Лаборатория психологии творчества, Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, г. Киев, Украина, аспирантка.

Мироненко И.А. СПб ГУП, г. Санкт-Петербург, кандидат психологических наук, доцент, профессор, mironenko_i@mail.ru.

Митина О.В. Кафедра общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, omitina@yahoo.com.

Муссалитина Е.В. Кафедра психологии младшего школьника, ФНК МПГУ, г. Москва, кандидат психологических наук, доцент.

Недашковский В.М. Лаборатория социальной и экономической психологии, Институт психологии РАН, г. Москва, младший научный сотрудник.

Нижегородцева Н.В. Кафедра педагогической психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, заведующая, доктор психологических наук, профессор.

Никитченко Т.Г. Кафедра иностранных языков, Краснодарский филиал РГТЭУ, г. Краснодар, кандидат филологических наук, доцент, ata_lanta@mail.ru.

Николаенко Н.Н., Михеев М.М. Институт эволюционной физиологии и биохимии им. И.М. Сеченова РАН, г. Санкт-Петербург, nikolaenko@nnick.mail.iephb.ru.

Новиков Н.Б. Районное управление МВД, г. Москва, инспектор.

Ожиганова Г.В. Лаборатория истории психологии и исторической психологии, Институт психологии РАН, г. Москва, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, galinaozhiganova@rambler.ru.

Падун М.А. Лаборатория психологии посттравматического стресса, Институт психологии РАН, г. Москва, научный сотрудник, кандидат психологических наук, maria_padun@inbox.ru.

Панкратов А.В. Кафедра общей психологии, Ярославский гос. университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, кандидат психологических наук, доцент, pank@uniyar.ac.ru.

Паршикова О.В. Кафедра психогенетики факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, ассистент, ksapa@hotmail.ru.

Пережигина Н.В. Кафедра общей психологии факультета психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, доцент, yar.perejigin@rambler.ru.

Пивоварова Е.В. Горловский государственный институт, г. Горловка, Украина, преподаватель психологии, аспирантка (лаборатория «Психология творчества»; Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, elena_pivovarova@list.ru).

- Поддьяков А.Н.* Кафедра педагогической психологии и педагогики факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, старший научный сотрудник, доктор психологических наук, alpod@gol.ru.
- Полчанинова О.Н.* (Ставрополь)
- Полякова Е.В.* Институт психологии РАН, г. Москва, аспирантка, [ruslang@cie.ru](mailto:rusing@cie.ru).
- Пьянкова С.Д.* Лаборатория онтогенеза индивидуальных различий, Психологического института РАО, г. Москва, ведущий научный сотрудник, кандидат психологических наук, spyank@mail.ru.
- Рыбникова Е.В.* Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль.
- Сабадош П.А.* Лаборатория психологии способностей им. В.Н. Дружинина, Институт психологии РАН, г. Москва, младший научный сотрудник.
- Савин Е.Ю.* Калужский государственный университет, г. Калуга, старший преподаватель, sey@kspu.kaluga.ru.
- Салихова Н.Р.* Казанский государственный университет, г. Казань.
- Семенова Т.И.* Институт психологии РАН, г. Москва, кандидат психологических наук, semenova@psychol.ras.ru.
- Серавин А.И.* Факультет психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, соискатель, психолог-консультант, seravin@mail.ru.
- Серов Н.В.* Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, г. Санкт-Петербург, доктор культурологии, профессор, nv_serov@mail.ru.
- Скворцова Ю.В.* Кафедра педагогической психологии и педагогики факультета психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, аспирантка, yskvo@mail.ru.
- Соснина И.Г.* Кафедра психологии, Пермский государственный педагогический университет, г. Пермь, кандидат психологических наук, доцент, tetra@permonline.ru.
- Субботина Л.Ю.* Кафедра психологии труда и организационной психологии факультета психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, доктор психологических наук, профессор.
- Суворова Г.А.* Кафедра психологии младших школьников факультета начальных классов, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, доктор психологических наук, профессор, директор центра психологического консультирования МПГУ.
- Сырникова Н.А.* Кафедра психологии, Новгородский государственный университет, г. Великий Новгород, кандидат психологических наук, доцент, sirna@mail.ru.
- Таллибулина М.Т.* Кафедра теоретической и прикладной психологии Института психологии, Пермский государственный педагогический университет, г. Пермь, кандидат психологических наук, старший преподаватель, tall-marina@mail.ru.
- Турков Г.В.* (Москва)
- Тюктеева Э.Ш.* (Москва)
- Федотова М.В.* Оренбургская таможня, г. Оренбург, кандидат психологических наук, психолог.
- Фондо М.В.* Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль.
- Холодная М.А.* Лаборатория психологии способностей им. В.Н. Дружинина, Институт психологии РАН, г. Москва, заведующая, доктор психологических наук, профессор, kholod@psychol.ras.ru.
- Хомутинникова Л.Л.* Главный государственный таможенный инспектор по психологической работе Приволжского таможенного управления, соискатель кафедры психологии управления НГПУ, г. Нижний Новгород, homutinnikova@strelka.volga.customs.ru.
- Хрусталева Т.М.* Кафедра теоретической и прикладной психологии Института психологии при Пермском государственном педагогическом университете, г. Пермь, профессор, кандидат психологических наук, доцент.
- Хуторской А.В.* Лаборатория методологии образования, Институт содержания и методов обучения Российской академии образования, г. Москва, заведующий, доктор педагогических наук, andreykh@mail.ru.
- Цветков А.В.* Факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, аспирант.
- Череповская Н.И.* Лаборатория психологии творчества, Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, г. Киев, Украина.
- Черняева С.В.* Институт психологии РАН, г. Москва, аспирантка.
- Чиркова Е.А.* Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль.
- Шадриков В.Д.* Кафедра общей и экспериментальной психологии факультета психологии ГУ ВШЭ, г. Москва, действитель-

ный член РАО, доктор психологических наук, профессор, iso@hse.ru.

Шаповалов В.И. Кафедра менеджмента, Сочинский госуниверситет туризма и курортного дела, г. Сочи, доцент, кандидат психологических наук, shapovalov_vi@mail.ru.

Шершнёва В.А. СПбГУП, г. Санкт-Петербург, студентка, специальность психология, riotgrri@rambler.ru.

Шмыгля Е.А. Институт психологии РАН, г. Москва, аспирантка.

Шуванов И.Б. Сочинский госуниверситет туризма и курортного дела, г. Сочи, директор Социально-педагогического института, зав. кафедрой общей психологии СГУТ и КД, кандидат психологических наук, доцент, schuvanov@rambler.ru.

Щербакова Е. В. Институт психологии Пермского государственного педагогического университета (ИППГПУ), Пермь.

Юркевич В.С. (Москва).

Яворская-Ветрова И.В. Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, г. Киев.

Яголковский С.Р. Факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, аспирант, yagser@hotmail.ru.

Ясюкова Л.А. Лаборатория социальной психологии НИИ комплексных социальных исследований Санкт-Петербургского государственного университета (НИИКСИ СПбГУ), г. Санкт-Петербург, заведующий, кандидат психологических наук, доцент, bva1947@mail.ru.

Научное издание

Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В.Н. Дружинина, ИП РАН, 19–20 сентября 2005 г.

Редактор — *О.В. Шапошникова*
Корректор — *Л. Г. Новожилова*
Макет и верстка — *В.А. Солодков*

Сдано в набор 28.06.05. Подписано в печать 01.08.05.
Формат 60х90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Прагматика.

Усл. печ. л. 29,81. Уч.-изд. л. 27,63.

Тираж 300 экз. Заказ № .

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01
Издательство «Институт психологии РАН»
129366, Москва, ул. Ярославская, 13.
тел: (095); 682-51-29
E-mail: publ@psychol.ras.ru
www.psychol.ras.ru

**КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСТВА
«ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РАН»**

В НАЛИЧИИ

1. Соснин В.А., Лунев П.А. Как стать хозяином положения: Анатомия эффективного общения. — М.: Издательский центр «Академия», Институт психологии РАН, 1996. — 220 с.
2. Психологическая наука в России XX столетия: Проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. — 576 с.
3. Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. Книга 1 / Отв. ред. В.В. Давыдов, Ф.Т. Михайлов. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. — 208 с.
4. Детская речь: Психолингвистические исследования / Отв. ред. Т.Н. Ушакова, Н.В. Уфимцева. — М.: ПЕР СЭ, 2001. — 224 с.
5. Психологические исследования дискурса / Отв. ред. Н.Д. Павлова. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — 208 с.
6. Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Часть 1. Общая психология, психология труда и инженерная психология. Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28 — 29 января 2002 г. / Отв. ред.: А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. — 312 с.
7. Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Часть 2. Общая и социальная психология, психология личности и психофизиология, экономическая, организационная и политическая психология. Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28 — 29 января 2002 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. — 363 с.
8. Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности. Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28 — 29 января 2002 г. / Отв. ред. К.А. Абульханова, М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. — 288 с.
9. Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Часть 4. Методологические проблемы историко-психологического исследования. Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28 — 29 января 2002 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. — 336 с.
10. Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Часть 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы. Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28 — 29 января 2002 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. — 368 с.
11. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. — 436 с.
12. Голиков Ю.Я. Методология психологических проблем проектирования техники. — М.: ПЕР СЭ, 2003. — 224 с.
13. Обознов А.А. Психическая регуляция операторской деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. — 181 с.
14. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функциональных состояний. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. — 318 с.
15. Ушаков Д.В. Интеллект: Структурно-динамическая теория. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. — 264 с.
16. Личность и проблемы развития / Отв. ред. Е.А. Чудина. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. — 127 с.
17. Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 2. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 384 с.
18. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 424 с.
19. Карпов А.В. Межсистемная организация уровней структур психики. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 504 с.
20. Барабанщиков В. А., Носуленко В. Н. Системность. Восприятие. Общение. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 480 с.
21. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия: теоретические и прикладные проблемы. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 476 с.
22. Проблемы экономической психологии. Том 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 620 с.
23. Проблемы экономической психологии. Том 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 644 с.
24. Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В. А. Бодрова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 390 с. (Труды Института психологии РАН)
25. Воловикова М.И. Представления русских о нравственном идеале. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 312 с.
26. Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е. А. Сергиенко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 478 с. (Труды Института психологии РАН)
27. Воронин А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 270 с.
28. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 176 с. (Труды Института психологии РАН)
29. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 296 с.
30. Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е. А. Сергиенко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 478 с. (Труды Института психологии РАН)
31. Идея системности в современной психологии / Под ред. В. А. Барабанщикова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 496 с. (Труды Института психологии РАН)

32. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 416 с.
33. Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы истории психологии. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 414 с.
34. Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 384 с. (Труды Института психологии РАН)
35. Безденежных Б.Н. Динамика взаимодействия функциональных систем в структуре деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 271 с.
36. Методы исследования психологических структур и их динамики. Вып.3 / Под ред. Т.Н. Савченко, Г.М. Головиной. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 158 с. (Труды Института психологии РАН)
37. Указатель литературы по психологии труда, инженерной психологии и эргономике / Под ред. В.А. Бодрова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 86 с.
38. Высшие когнитивные процессы / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.И. Чуприкова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 304 с.
39. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. — 640 с.
40. Чернышев А.С., Лунев Ю.А., Сарычев С.В. Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. — 190 с.
41. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. — 376 с.

ГОТОВЯТСЯ К ВЫПУСКУ

1. Резников Е.Н. Методические проблемы этнической психологии. — 14 а.л.
2. Павлова Н.Д., Зачесова Н.А. (ред.) Проблемы психологии дискуса — 15 а.л.
3. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. — 24 а.л.
4. Юревич А.В. Психология и методология. — 15 а.л.
5. Знаков В.В. Психология понимания. — 25 а.л.

**КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСТВА
«ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РАН»
можно приобрести в магазине
«ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КНИГА»
по адресу: Москва, ул. Ярославская, 13
Тел. для справок: (095) 682-0100
Часы работы магазина:
понедельник — пятница с 10–00 до 18–00**