

Всё дальше от нас уходит время, когда на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова работали выдающиеся ученые, заложившие основы отечественной психологии, создавшие оригинальные направления научно-психологических исследований. Ученые, именами которых названы теории, получившие мировое признание – А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Б.В. Зейгарник, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. Понимаем ли мы истинное величие этих людей? Не затуманивает ли их оценку суета современной жизни, погоня за мнимыми ценностями?

В этом году мы отмечаем 110-летний юбилей Александра Романовича Лурия и Петра Яковлевича Гальперина. Вместе с нами вспоминают своих учителей психологи, педагоги, медики, представители других специальностей, кому жизнь подарила удивительный шанс учиться у этих двух великих ученых. Речь идет не только о наших соотечественниках: у Лурия и Гальперина учились представители не одного десятка стран, жители разных континентов нашей планеты. И сейчас, когда собираются научные конференции, съезды, симпозиумы, посвященные тому вкладу, который был внесен в мировую науку Александром Романовичем и Петром Яковлевичем, мы встречаем и их учеников, и, конечно же, учеников их учеников, и так далее. Мне приходилось встречать в Curriculum Vitae известных европейских и американских ученых их указания на такие «знаки отличия», как: «стажировался у Александра Лурия», «докторская диссертация подготовлена и защищена под руководством Петра Гальперина».

Александр Романович и Петр Яковлевич – ученые, имевшие очень разные сферы интересов. Объективное изучение аффективных состояний, культурно-историческое развитие психических процессов, наконец, всемирно известная «луриевская» нейропсихология – у Александра Романовича. И оригинальное учение о предмете психологии, неотделимая от имени своего создателя теория поэтапного формирования умственных действий, теории внимания и языков ого сознания у Петра Яковлевича. И многое-многое другое, навсегда вошедшее в золотой фонд мировой психологии под их именами.

Петр Яковлевич и Александр Романович были людьми разного темперамента, разного «формата» построения отношений с окружающими, но они имели так много общего в главном – интеллигентность, энциклопедизм знаний, самозабвенное, бескорыстное служение Науке, готовность не менее бескорыстно делиться уникальными знаниями со своими учениками, да и просто с научной молодежью, которая всегда окружала Великих.

Всё ли мы постигли из того наследства, которое они нам оставили? Вероятно, нет. Ученые такого масштаба рождаются редко, можно сказать, не во всякую эпоху. Грандиозный и страшный, блистательный своими научными открытиями и интеллектуальным прогрессом и одновременно приблизивший человечество к краю гибели XX век подарил нам этих двух великих людей. Отмечая сегодня их юбилей, давайте попробуем еще раз оценить в их творчестве и то, что многократно оценено, и то, что еще ждет нового прочтения сегодняшним взглядом, взглядом людей XXI века.

Ю.П. Зинченко

КЛАССИКИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В.П. Зинченко	
«Мои Учителя и Заслуженные собеседники» (из коллективной монографии «Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания»).....	6
110-летие П.Я. Гальперина	
П.Я. Гальперин	
Проблема онтогенеза психики	9
А.Н. Ждан	
П.Я. Гальперин как теоретик и методолог психологической науки	14
Интервью А.Г. Асмолова, посвященное 110-летию со дня рождения П.Я. Гальперина	
Я иронизирую, значит, я существую	19
Интервью А.И. Подольского, посвященное юбилею П.Я. Гальперина	
Быть самим собой в науке и жизни	21
Б.И. Хозиев	
П.Я. Гальперин и вооруженные силы	23
Ю.А. Самоненко, О.А. Жильцова, И.Ю. Самоненко	
Психологические условия формирования внутреннего диалога у школьника	26
Научное наследие А.Р. Лурия	
Ю.П. Зинченко, Е.И. Первичко	
Постнеклассическая методология в клинической психологии: научная школа Л.С. Выготского – А.Р. Лурия	32

СООБЩЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛОВ

Итоги V съезда РПО

Съезд Российского психологического общества	46
---	----

События

Итоги XXX Международного психологического конгресса «Психология на службе человечества». 22-27 июля 2012 г. Кейптаун, ЮАР	55
VI Саммит психологов «Технологии успеха». 1–3 июля 2012 г. Санкт-Петербург	56

Коллеги

Ингрид Лунт	
Европейский диплом по психологии EuroPsy:	
разработка стандартов высшего уровня профессионального психологического образования	58

НАУКА

По материалам съезда РПО: приглашение к дискуссии

Г.Г. Аракелов	
Будущее российской психологии – в развитии нейронаук.....	64
В.К. Сафонов	
Психология спорта – современные задачи научно-практического обеспечения спортивной деятельности	71

Проблема

И.А. Буровихина, А.Г. Лидерс	
Социальная ситуация развития как условие формирования образа мира в отрочестве	75
Л.З. Левит, Н.П. Радчикова	
Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика	81

Вызовы XXI века

А.П. Миньяр-Белоручева, М.Е. Покровская	
Этнические стереотипы в современном языковом пространстве	90

Г.Н. Мустафьева	
Социальные аспекты интернет-зависимости	95

Психология – современной авиации

Н.Д. Лысаков, Е.Н. Лысакова	
Современные тенденции развития отечественной авиационной психологии	100
Н.В. Якимович, П.А. Коваленко	
О целесообразности формирования двух типов «образа полета» у пилотов гражданской авиации	106

Исследования

Г.Я. Меньшикова	
Изучение восприятия светлоты поверхности при помощи технологии виртуальной реальности	110
Т.Ю. Базаров, Д.Г. Туманян	
Влияние дефицита времени на решение творческих задач	116

ОБРАЗОВАНИЕ

Коллеги

О.Б. Чеснокова, Е.В. Субботский	
Психолог в системе дошкольного образования: английский вариант	124

Психология в модернизации образования

В.А. Бадил, М.Л. Любимов	
Инклюзивные классы как вариант развития инклюзивного образования	132

ПРАКТИКА

Психология спорта

С.В. Леонов	
Переживание спортивной травмы	136

Методики, технологии, инструментарий

П.Т. Тюрин	
Игровая методика развития воображения «Инициалы»	144
Резюме	151
Информация для авторов	160

CLASSIC AND MODERN

V.P. Zinchenko

My Teachers and Distinguished Interlocutors” (from the book of V.P. Zinchenko

“Way of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge).....6

110th Anniversary of P.Y. Galperin

Report of P.Y. Galperin

The problem of ontogenesis of the human psyche9

A.N. Zhdan

P.Y. Galperin as a theorist and methodologist of the science of psychology14

Interview with A.G. Asmolov, devoted to the 110th anniversary of the birth of P.Y. Galperin

“I’m being ironic, therefore I am”19

Interview with A.I. Podolsky, dedicated to the anniversary of P.Y. Galperin

To be yourself in science and life21

B.I. Khoziev

P.Y. Galperin and the armed forces 23

Y.A. Samonenko, O.A. Zhiltsova, I.Y. Samonenko

Psychological conditions of developing the internal dialogue in the school student.....26

Scientific Heritage of A.R. Luria

Y.P. Zinchenko, E.I. Pervichko

Postnonclassical methodology in clinical psychology: Vygotsky–Luria school..... 32

COMMUNITIES OF PROFESSIONALS

The 5th Congress of the Russian Psychological Society46

Events

Results of the XXXth International Congress of Psychology “Psychology in the service of humanity”

July 22-27, 2012, Cape Town, South Africa55

The 6th Summit of Psychologists “Technology of Success” July 1-3, 2012, St. Petersburg.....56

Colleagues

Ingrid Lunt

EuroPsy European Diploma in Psychology:

standards development for higher levels of professional psychological education.....59

SCIENCE**Materials of RPS Congress: Invitation to Discussion**

Arakelov G.G.

The future of Russian psychology in the integration and development of neuroscience.....64

V.K. Safonov

Sport Psychology – modern objectives of scientific and applied psychological support of sport activity.....71

Problem

I.A. Burovihina, A.G. Lidars

Social situation as a condition for forming an image of the world in adolescents75

L.Z. Levitt, N.P. Radchikova

Personality oriented concept of happiness: theory and practice.....81

Challenges of the XXI Century

A.P. Minjar-Beloroutcheva, M.E. Pokrovskaya

Ethnic stereotypes in contemporary linguistic environment.....90

G.N. Mustafeva	
Social aspects of Internet addiction	95

Psychology of Modern Aviation

N.D. Lysakov, E.N. Lysakova	
Contemporary tendencies of Russian aviation psychology development.	100
N.V.Yakimovich,, P.A. Kovalenko	
On the appropriateness of developing two types of «image flight» in the pilots of civil aviation	106

Research

G.Y. Menshikov	
Studying the perception of surface lightness using technology of virtual reality.	110
T.Y. Bazarov, D.G. Tumanyan	
Time constraints effect on solving creative problems.	116

EDUCATION

Colleagues

O.B. Chesnokov, E.V. Subbotsky	
Psychologist in the system of preschool education: the English version.	124

Psychology in the Modernization of Education

V.A. Badil, M.L. Lyubimov	
Inclusive classrooms as a variant of inclusive education	132

PRACTICE

Sport Psychology

S.V. Leonov	
Surviving a sports injury	136

Methods, Technologies, Tools

P.T. Turin	
Methodology of 'Initials' play for developing imagination	144
Summaries	155
Information for authors	160

КЛАССИКИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

110-летие
П.Я. Гальперина

Научное наследие
А.Р. Лурия

Мои Учителя и Заслуженные собеседники

В.П. Зинченко

*(из коллективной монографии «Стиль мышления:
проблема исторического единства научного знания»)*

*Воспоминание безмолвно предо мной
Свой длинный развивает свиток ...*

(А.С. Пушкин)

... Петр Яковлевич Гальперин — выдающийся психолог, пришедший в психологию из медицины в начале 1930-х годов. Общеизвестно, что он принадлежал к Харьковской, затем к Московской школе психологов, созданной А. Н. Леонтьевым и получившей наименование деятельностного подхода в психологии, или психологической теории деятельности. Он не был, как его ближайшие друзья и коллеги Л.И. Божович, А.В. Запорожец и др., непосредственным учеником Л.С. Выготского или, как А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, коллегой и соратником Л.С. Выготского по созданию культурно-исторической психологии. Он, как и мой отец, П.И. Зинченко, встретился с А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, А.В. Запорожцем уже в харьковский период их научной деятельности.

С участниками этой школы была связана его дальнейшая судьба и научная биография, которая, к сожалению, еще не написана. Я не могу претендовать на ее описание, так как не являюсь его непосредственным учеником, хотя и считаю его своим учителем. Моя задача значительно скромнее. Мне хотелось бы в этих заметках вспомнить о его уникальной роли в школе А. Н. Леонтьева, которую я не вполне законно рассматриваю как единое целое. Незаконно, потому что П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин в рамках психологической теории деятельности (или за ее пределами?) являются создателями своих собственных направлений в психологии и собственных научных школ. И эти последние, например, в сознании наших западных коллег далеко не всегда иден-



Владимир Петрович Зинченко – доктор психологических наук, ординарный профессор НИУ «Высшая школа экономики», действительный член РАО, почетный член Американской академии искусств и наук, автор более 500 научных работ.

тифицируются с психологической теорией деятельности, рассматриваются как вполне самостоятельные или имеющие корни в культурно-исторической психологии. Наиболее очевидными примерами такой оценки являются школы П.Я. Гальперина и А.Р. Лурия. Но независимо от этого вся их жизнь и судьба были общими на протяжении многих десятилетий. Они всегда, включая военные годы (кроме фронтовиков П.И. Зинченко и Д. Б. Эльконина), были вместе. Их судьба была счастливой. Никто из них не был репрессирован. Им всем в той или иной мере удалось реализовать свои замыслы, во всяком случае, по нынешним, да и по любым меркам они многое сделали в психологии.

При значительных различиях созданных ими научных направлений они вполне ситуативно, но добровольно приняли некий персональный культурный психологический код, а именно: школа Л.С. Выготского — А.Н. Леонтьева — А. Р. Лурия, хотя они все, разумеется, понимали, что под этим кодом скрыты как минимум две научных парадигмы: культурно-историческая психология и психология деятельности. И каждый из них последовательно или параллельно работал в обеих. У меня есть подозрение, что именно разнообразие их талантов и интересов плюс недюжинные дипломатические и организационные способности А.Н. Леонтьева цементировали этот сложно организованный научный организм, придавали ему устойчивость, начиная с Харькова и кончая первым десятилетием (до 1979 года — года кончины А.Н. Леонтьева) существования факультета психологии Московского университета. Не только цементировали, но и привлекали к нему новых сотрудников.

Школа потому и школа, что в ней не было рядовых учеников. Роли в этом коллективе были различными. Признанным лидером был А.Н. Леонтьев, советью — А.В. Запорожец, гением А.Р. Лурия, мужественным научным темпераментом, щедро разбрасывающим свои идеи, — Д.Б. Эльконин. Учителем же всегда был П.Я. Гальперин. Конечно, они все были прежде всего личностями, учеными, я отмечаю лишь доминирующие личностные черты.

Петр Яковлевич был не самой сильной личностью среди них, но был признанным Учителем. Л.И. Божович, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, Д.Б. Эльконин и

др., когда им удавалось задумать или сделать нечто, на их взгляд, существенное и интересное, говорили, что нужно пойти посоветоваться с Учителем. К нему ходили и следующие поколения (называвшие его ласковым именем Гальпетя), в том числе и мое. Ходил и я. Едва ли нужно говорить, что Петр Яковлевич далеко не всегда одобрял услышанное. Слушал он замечательно. Когда я после его порой жестокой, но доброжелательной и иронично выраженной критики обескураженный приходил к своему непосредственному учителю А.В. Запорожцу, он с улыбкой меня утешал, говоря, что ему тоже нечасто приходится слышать комплименты от Петра Яковлевича. Нужно думать! Зря Петр Яковлевич не скажет. А.Р. Лурия был слишком продуктивен и динамичен, чтобы советоваться с кем-либо. Да и Петра Яковлевича раздражала его продуктивность. Он говорил, что Александр Романович пишет быстрее, чем я читаю. Это не было большим преувеличением. Помню, что когда А.Н. Леонтьев в конце 1960-х годов организовал (дома у А.Р. Лурия) серию семинаров с докладами о психологической теории деятельности, то семинары кончились после доклада Петра Яковлевича. Докладчик указал на болевые точки теории, показывая это на примере экспериментальных исследований самого А.Н. Леонтьева. Самолюбие лидера было уязвлено. Потом Петр Яковлевич говорил мне, что он зря это сделал, так как А.Н. Леонтьев довольно долго таил обиду.

Коллеги и друзья Петра Яковлевича полшутя, полусерьезно говорили, что у него «слабая нервная клетка». Но это не мешало ему быть беспощадным к научной легковесности и безвкусице. Приходилось наблюдать, как он на научном заседании прятал голову, когда с неудачным докладом выступал кто-то из его учеников или сотрудников. Конечно, критика, ирония, иногда юмор адресовались Петром Яковлевичем и ученым, представлявшим другие направления. Помню его очень жесткое публичное высказывание в адрес А.А. Смирнова. Хотя оно не было вовсе бесосновательным, но его форма возмутила присутствовавших. К чести А.А. Смирнова, это не повлияло на его в высшей степени уважительное отношение к П.Я. Гальперину.

Петр Яковлевич, возможно, благодаря «слабой нервной клетке», возможно,

в силу свойств своего характера всегда сторонился начальства, избегал руководящих постов. Когда же его самого, как врача по образованию, назначили главным врачом госпиталя (под Свердловском), где работали психологи над восстановлением движений рук после ранения, он скрывался в лесу во время наездов различных проверяющих комиссий. За него отдувались сотрудники, впрочем, не очень на него обижаясь. Они ведь были психологами и достаточно хорошо его знали и любили.

После войны П.Я. Гальперин всю дальнейшую жизнь работал в МГУ. Он последним из всей блестящей плеяды школы Л.С. Выготского стал доктором наук и профессором. Его долго уговаривали, стыдили, корили друзья и ученики. Но они не могли избавить Петра Яковлевича от унижительной для его возраста процедуры защиты. Правда, после защиты (не на ней) он был доволен. П.Я. Гальперин никогда не пытался претендовать на членство в Академии педагогических наук, здесь уговоры не помогали. Но все же ему еще раз пришлось занять руководящую должность. По настоянию декана А.Н. Леонтьева он возглавил кафедру детской психологии. А.В. Запорожец, детский психолог милостью Божьей, очень смеялся по этому поводу, говоря, что только у нас возможно, чтобы человек, убежденный в том, что детской психологии не существует, стал заведующим кафедрой детской психологии.

Несколько слов о Петре Яковлевиче как о педагоге. Мое поколение студентов (1948—1953) было счастливым. Тогда по имени читающего курс общей психологии назывались чередующиеся поколения А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна (потом А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия). Мы были леонтьевским, а по существу, леонтьевско-гальперинским поколением. А.Н. Леонтьев два года читал курс общей психологии. И два года П.Я. Гальперин вел за ним семинары. Это было про то же, но совершенно иначе. Не помню, был ли Петр Яковлевич на всех лекциях А.Н. Леонтьева, на некоторых бывал. Иногда мы думали, что профессору Леонтьеву не мешало бы посетить некоторые семинары доцента Гальперина. Как теперь принято говорить, плюрализм и диалог нам были обеспечены. Мы видели,

что они по-разному относятся к некоторым проблемам. Какие-то Петр Яковлевич углублял, какие-то решал, против некоторых предупреждал, говоря, что семи пядей во лбу не хватит для их решения. От него мы слышали вполне объективные оценки так называемой буржуазной психологии. Он вполне доброжелательно рассказывал о психоанализе, о З. Фрейде и К. Юнге, как психоневролог по образованию, анализировал свои сновидения, архетипы национального сознания, в том числе и своего отца — правоверного еврея (не надо забывать, что это был конец 1940-х годов), часто обращался к психопатологии обыденной жизни. Вспоминается его замечательное определение действия алкоголя на человека, которое состоит в послонном снятии нравственных норм. Уверен, что многие из нас кое-что заимствовали из стиля его преподавания и общения.

Потом П.Я. Гальперин читал нам годовой курс истории психологии. Готовясь к нему, он прослушал такой же курс у Б. М. Теплова и не скрывал от нас, что многому у него научился. Нам он преподносил историю психологии как драму идей и драму людей. Нельзя забыть и спецкурс «Марксизм и вопросы языкознания», который его вынудили читать, а нас — слушать после известного сталинского «труда» на эту тему. В этом курсе он ходил по лезвию бритвы. Он, разумеется, не позволял себе выпадов против «корифея», но и воздерживался от демагогии, от идеологических шаблонов, перевел спецкурс в спокойное русло проблемы мышления и языка.

К сожалению, П. Я. Гальперин никогда не читал курс общей психологии психологам. Зато он не одно десятилетие читал этот курс философам, многие поколения которых вспоминают о нем с благодарностью и любовью.

Вспоминая лекции П. Я. Гальперина, беседы с ним, перечитывая и вчитываясь в собранные и изданные, наконец, труды, видишь как он медленно, но верно приближался к пониманию «чуда мышления» (выражение А. Эйнштейна). Такое понимание, видимо, составляло главную цель его исканий, а может быть и жизни. По складу своего характера он был рационален, не почувствовал спонтан-

ности, страшился стихии. Ее вокруг него хватало с избытком.

П.Я. Гальперина мало устраивали простые решения и его собственная мысль постоянно вырывалась за пределы наблюдаемых этапов формирования умственных действий, за пределы типов ориентировки в сферы идеального, в сферы «чистой», свободной от предметного действия (и от социальных обстоятельств) мысли. Позиция строгого исследователя не могла сдерживать спонтанных, свободных интеллектуальных порывов, которые, к счастью, превращались в тексты. Ведь Гальперин определял мышление как деятельность, «чтобы узнать». И для этого он переставал ориентироваться на экспериментальные результаты и обращался к глубинам собственного духа, «чтобы найти». «Чтобы узнать» соответствует поэтическому: «И сладок нам лишь узнаванья миг» (О. Мандельштам). П.Я. Гальперин не мог отказать себе в «выпуклой радости узнаванья». Опыт-знание и опыт-позиция, хотя порой и вступали в противоречия, но в конце концов прекрасно дополняли друг друга.

Вклад в психологию Петра Яковлевича Гальперина разнообразен и многопланов. Для психологов многих поколений — это прежде всего личностный вклад в качестве учителя, собеседника, советчика. Он делился с нами своим живым знанием. Его дисциплинированный, строгий ум был окутан душевной, часто ироничной аурой. Она распространялась не только на содержание знаний, излагавшихся им, но и на слушателей, собеседников, на самого себя. Иногда внешняя форма бывала обманчивой, внутри нее оказывались достаточно жесткие оценки. С ним нужно было быть внимательным и осторожным, вслушиваться не только в текст, но и в подтекст. Внешне это могло звучать вполне безобидно и даже мило, например: «Когда-то в простоте душевной К. Н. Корнилов говорил, что психическая деятельность есть отражение мозговой деятельности». Что же она есть на самом деле? Вот главный вопрос (но, не ответ!) данной статьи.

П.Я. Гальперин был не только Учитель, но и Ученый. Эти две ипостаси отличались одна от другой. Различия можно выразить его же словами. Изучая роль установки в мышлении (1940), он пред-

ложил различать две формы, в которых существует опыт: как знания о чем-то и как позиция, с которой мы рассматриваем окружающее. Обе формы опыта у П.Я. Гальперина не только не совпадали, что часто бывает, но порой его обширные знания учителя, лектора противоречили его позиции исследователя, экспериментатора. Об этом, а так же тесной связи и участии П.Я. Гальперина в развитии идей Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, о сотрудничестве и дружбе с Л.И. Божович, А.В. Запорожцем, П.И. Зинченко, А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониним, которые, как и П.Я. Гальперин, создали свои научные школы достаточно полемических страниц написано в коллективной монографии «Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания» (под общей редакцией Т.Г. Щедриной), вышедшей в 2011 году к 80-летию Владимира Петровича Зинченко.

В каждом из текстов раздела «Мои Учителя и Задуманные собеседники» этой книги В.П. Зинченко ведет своеобразный внутренний диалог «сквозь время» с философами начала XX века, коллегами, учениками, в котором раскрываются исторические реалии становления и развития отечественной психологической школы и психологической науки.

От редакции

О тесной связи и участии П.Я. Гальперина в развитии идей Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, о сотрудничестве и дружбе с Л.И. Божович, А.В. Запорожцем, П.И. Зинченко, А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониним, которые, как и П.Я. Гальперин, создали свои научные школы достаточно полемических страниц написано в коллективной монографии «Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания» (под общей редакцией Т.Г. Щедриной), вышедшей в 2011 году к 80-летию Владимира Петровича Зинченко. В каждом из текстов раздела «Мои Учителя и Задуманные собеседники» этой книги В.П. Зинченко ведет своеобразный внутренний диалог «сквозь время» с философами начала XX века, коллегами, учениками, в котором раскрываются исторические реалии становления и развития отечественной психологической школы и психологической науки.

Вниманию читателей предлагается неопубликованный ранее текст выступления классика отечественной психологии П.Я. Гальперина. Материал предоставлен и подготовлен к публикации А.И. Подольским

П.Я. ГАЛЬПЕРИН

Проблема онтогенеза психики

(Доклад на методологическом семинаре, руководимом А.Н. Леонтьевым 24 марта 1976 г.)



Как ставятся вопросы воспитания человека в психологии? Есть две линии в решении этого большого вопроса:

1 Линия выявления некоторых наследственных индивидуальных врожденных особенностей, так называемых способностей, как интеллектуальных, так и моральных, если не в готовом виде, то в виде задатков этих способностей, которые предопределяют предельные возможности развития личности;

как отражения внешней деятельности ребенка, подростка, юноши и т.д. и главными достоинствами психической деятельности являются ее организация и использование своеобразных орудий этой деятельности.

Первая линия – это линия использования естественных биологических особенностей в виде способностей или задатков этих способностей, она чрезвычайно сильна за границей. У нас недавно стажировался один профессор из ФРГ, с которым мы доверительно

Решающим в психическом развитии человека является построение его психической деятельности как отражения внешней деятельности ребенка, подростка, юноши и т.д. и главными достоинствами психической деятельности являются ее организация и использование своеобразных орудий этой деятельности.

2 Другая линия идет от Льва Семеновича Выготского, от присутствующего здесь Алексея Николаевича Леонтьева, который способствовал формированию этой линии, и от Сергея Леонидовича Рубинштейна. Согласно этой линии, решающим в психическом развитии человека является построение его психической деятельности

разговаривали. Он прямо признавался: «Я могу думать, что хочу, но обойти проблему диагностики способностей я не могу, я просто не могу по положению. Я не могу позволить себе рассматривать вопрос об особенностях психической деятельности вне проблемы способностей, для меня это обязательная вещь, иначе я не могу работать».

То есть, у них на первом месте стоит не построение, а диагностика того, что уже есть и что может быть. Поэтому, он очень интересовался нашими методиками диагностики. Эта линия очень жестко определяет дальнейшую практику. Потому что, если предполагать, что такие способности действительно существуют, все равно, в развитом или неразвитом виде, тогда совершенно рационально ставить задачу выявлять эти способности и для тех, кто обладает ими в значимой степени, создавать особо благоприятные условия. Остальные могут жить, работать и развиваться в обычных средних условиях.

Согласно другой линии, врожденные особенности человеческого мозга, если только они не отличаются патологией, какими-то явными дефектами, которые подлежат установлению уже не психологическому, а медицинскому, то они дают человеку от рождения возможно-

В настоящее время есть письменные изложения сторонников этой точки зрения, в которых прямо указывается – то, что называется задатками, – это такого рода особенности, несомненно, индивидуальные и даже, может быть, наследственные особенности, которые по отношению к одной и той же психической деятельности могут играть как положительную, так и отрицательную роль.

сти совершенно не дифференцированного порядка. И в этом смысле очень интересна эволюция понятия задатков, которая произошла в нашей психологии. Вначале понятие задатков – это была такая, очень скромная, уклончивая форма признания того, что что-то такое вроде способностей все-таки есть. Оно не совсем развито, оно может быть развито в разных направлениях, но это все-таки что-то такое от способностей. Но чем дальше, тем больше. В настоящее время есть письменные изложения сторонников этой точки зрения, в которых прямо указывается – то, что называется задатками, – это такого рода особенности, несомненно, индивидуальные и даже, может быть, наследственные особенности, которые по отношению к одной и той же психической деятельности могут играть как положительную, так и отрицательную роль. Раньше понимали так: есть задатки, если для них будут созданы соответствующие условия, то они разовьются в способности; если этих условий не будет создано, способности просто не разовьются.

Но все равно, задатки – это как бы зерна будущих растений: зерно – не растение, но все-таки из него вырастет только растение определенного вида. А сейчас понимают по другому. Имеется какая-то область, например, область музыкальных способностей (между прочим, музыкальные способности – одна из наиболее ярких и всеми признаваемых форм врожденных способностей) или область математических способностей (тоже раньше признавались наиболее очевидными врожденными способностями) и вы имеете особенно благоприятные условия для развития этой области. При этом развитие зависит от того, что ляжет на эти условия, то есть, от того, какая деятельность будет сформирована на этих условиях. Причем сплошь и рядом оказывается, что вы имеете бесспорные, и я даже сказал бы, исключительные способности, которые, однако, при-

водят к совершенной неспособности в этой области. Проиллюстрирую это на примере, который мне недавно пришлось наблюдать, и который представляет собой действительно трагический случай. Речь идет о мальчике, который в 5 лет играет вещи Прокофьева, такие вещи, как «Ромео и Джульетта». Это труднообразно. Причем этот малыш не охватывает клавиатуру и поэтому бегает возле пианино, он не может вовремя и как следует нажать на педаль, и поэтому руками работает здесь, а нажимает педаль в другом месте. Мальчик обладает настолько плохим зрением, что он вообще не читает с нот, он запоминает все на слух, причем запоминает таким образом: ему проигрывают сложную вещь в магнитофонной записи, и он ее запоминает после одного или двух проигрываний максимум. Это, конечно, феноменально. Его демонстрировали уже несколько раз по телевидению. Нас пригласили туда посмотреть на этого мальчишку. Впечатление от него по-своему потрясающее. Вместе с тем, это уже конченный мальчик, ни-

чего из него не получится. Его родители, которые его очень любят и чрезвычайно много им занимаются, сами не музыканты. Все, что они делают – это покупают ему пластинки, уделяют ему колоссальное время. Они любят музыку и прививают ему любовь к музыке, но они не вырабатывают форм, пригодных для его дальнейшего музыкального движения. Я слышал, как он исполняет часть из «Ромео и Джульетты», и на меня это произвело оглушительное, совершенно ужасное впечатление. Конечно, поражает его необыкновенная музыкальная память и двигательные возможности. Но он уже не хочет учиться, понимаете! Когда ему предлагают начать учиться сначала, он не хочет – он думает, что уже все умеет! Но он не играет, он тарабанит. Если он будет продолжать так делать, музыкант из него не получится. Для него на первом плане стоит задача оттарабанить эту сложную вещь. Она действительно сложная, трудная, играет он ее только на слух. С одной стороны, это феноменально, а с другой стороны – отсюда же нет движения. Мальчик не хочет учиться, он никого не признает. Он считает, что ему нельзя начинать учиться, что ему уже надо учиться где-то дальше. В то время как раз, наоборот, этому мальчику нужно начать с самых аздов. Он не музыкант: играя такую замечательную вещь, он имеет главную задачу – скорее ее оттарабанить. Это ребенок, у которого есть действительно большие данные. Если бы они были использованы такими родителями, какие были у Моцарта или у Бетховена, то есть музыкантами, которые с самого начала взяли бы воспитывать из этого ребенка музыканта, то эти данные могли бы достаточно развиваться. Отец Моцарта был очень крупный в свое время музыкант и еще более крупный педагог. А если вы имеете такие исключительные возможности, но на них накладываются неблагоприятные формы внешней деятельности, то получается что-то такое, что можно продемонстрировать как феномен, но никакого развития произойти не может.

Другой пример я тоже видел сам. Нормальное развитие счетных способностей начинается со счета внешних объектов. Это совершенно естественно, и с этого нужно начинать. Я видел девоч-

ку в шестом классе, которая продолжала считать на пальцах, если ей сжать пальцы, то она не могла дальше считать. Ну как же она может вообще продвинуться в математическом отношении!

Дело в том, что если вы имеете самое благоприятное расположение каких-то биологических, анатомофизиологических особенностей, но на них не ложатся правильные формы соответствующей внешней деятельности, то результат может получиться гораздо хуже, чем, если бы этих способностей не было вообще. Ребенок не фиксировался бы на ранних или просто ложных формах выполнения той же самой деятельности. Здесь имеются индивидуальные различия, которые могут быть очень значительны. Но сами по себе они не определяют того, как сложится психическая деятельность определенного порядка и каким вообще будет развитие данной личности. Лев Семенович Выготский и Сергей Леонидович Рубинштейн настаивали на том, что конкретные формы психической деятельности складываются прижизненно. И все дело заключается в том, как они сложатся. Обычно они складываются на среднем уровне, который стихийно устанавливается в данном обществе на сегодняшний день. Это обычно дает такую картину: некоторое среднее развитие, и, как всегда при больших числах, отклонения от среднего развития – в плюс поменьше, и в минус – побольше.

А мы, которые сознательно (а по большей части бессознательно) воспитываем эту деятельность, умели ли мы ее воспитывать? Знаем ли мы, что это такое, как она построена? И как ее нужно строить? Вот от этого зависит собственно психическое развитие. Если это так, тогда мы знаем, на что направить наше исследование, и тогда наше исследование имеет прямое практическое значение. Тогда мы знаем, кого мы можем сделать из каждого нормального человека. Все это рассуждения, а время течет, и поэтому хочу вам просто рассказать об одной такой возможности, которая, может быть, будет более убедительна, чем всякие длительные теоретические соображения.

На меня самого, на мое психологическое мировоззрение наибольшее влияние оказали не книжки, а три фактора.

Первый – рассказы покойного Ивана Афанасьевича Соколянского о том, как он воспитывал слепоглухонемых детей. Это для меня незабываемая учеба, если хотите. Нужно сказать, что Соколянский был очень своеобразный человек. Он не умел писать, он совершенно не умел выступать. Как он взойдет на такую торжественную кафедру, так начинает сыпать штампами, один штамп за другим. Но в камерной обстановке он совершенно изумительно рассказывал о том, как происходит очеловечивание, и с чем он встречался, когда ему привозили из глухих деревень слепоглухонемых детей, что они такое, и во что потом они превращались, и что главное в этом превращении.

Второй, несколько аналогичный, – это мои впечатления от такого заведения, которого, к сожалению, после войны уже не существует. В Ленинграде до Отечественной войны была замечательная Клиника нормального детского развития. В эту клинику принимались только подкидыши – брошенные дети: восемь человек – младшая группа до 1,5 лет и старшая группа – до 3 лет, а в 3 года происходил выпуск закончивших это высшее учреждение. Это было учреждение, которым руководил Николай Матвеевич Щелованов (еще живой), и в котором работал целый ряд замечательных людей. Причем очень интересно, что начали эти люди с таких, я бы сказал (прошу извинить меня, все-таки яркое такое выражение, мы тогда пользовались этим выражением между собой), с «собачьих» установок. Это была середина, конец 20-х

Началом собственно человеческого развития является вот этот положительный контакт со взрослым и затем все то, что вы во время этого положительного контакта можете с этим ребенком постепенно вырабатывать.

годов – начало 30-х годов. Вовсю действовала рефлексология бехтеревского типа. Это были ученики Бехтерева, они вообще считали: в чем заключается обучение и воспитание? В воспитании условных рефлексов. А на чем нужно воспитывать эти условные рефлексы? – Их надо воспитывать на подкреплении. Ну, а какое может быть подкрепление у новорожденного? Что вы ему рассказывать будете что-нибудь? – Нет. Кормить. Значит, решили, что надо воспитывать у него человеческие черты на кор-

млениях: поведешь себя как следует – тебя покормят; не поведешь себя как следует, значит, тебя хуже покормят, а то и совсем не покормят, по крайней мере, в тот момент, когда полагается. И вот представьте себе, ничего у них не получилось. Ничего! И нужно отдать им честь, что они не теоретизировали, они решили: раз ничего не получается, значит нужно что-то делать иначе. И вот как они иначе действовали. Тут немножко дети им сами подсказали, что нужно делать. Подсказка заключалась вот в чем. Оказывается, что когда маленький ребенок голоден, а вы хотите воспитывать у него какие-то условные рефлексы, то он кричит благим матом и не хочет знать ни про какое ваше обучение. Ничему его научить нельзя, пока он голоден, тем более, что он ведь ничего не может делать, а воспитание условных рефлексов построено на действии ребенка, которое должно подкрепляться. А он ничего не умеет делать, неизвестно, что подкреплять. Он орет, и больше ничего. Это единственное, что ребенок может делать, он это и делает. А когда его накормят, он, как смертные люди, соловьет и тем более не хочет знать ни о каких наших проблемах, насчет воспитания. Он поел и ему хочется спать. И тогда они пришли вот к какому очень интересному решению: надо разделить процессы ухода и процессы воспитания. Поэтому они делали таким образом. В период новорожденности к концу 1,5–2-часового периода ребенок немножко устал, его кормят и укладывают спать. Он спит, после этого, конечно, немного о его туалете по-

заботятся, потому что эти джентельмены тоже желают выглядеть прилично. И вот тогда, когда он выспался, но еще не голоден, его ничего не беспокоит физически – вот тогда, пожалуйста, тогда он готов общаться и развиваться, и образовываться, и т.д. если вы его умеете чему-нибудь научить. Вот они различили этих два рода процессов: процессы ухода и процессы воспитания. Процессы воспитания были построены не на условных пищевых или, тем более, болевых рефлексах, а отдельно.

И главным моментом было установление хорошего контакта с ребенком. У нас был такой опыт, это печальный опыт, невольный, когда за детьми ухаживали, следили за их физическим состоянием, за их кормлением, и считали так: тебе все сделали, ну не ленись, развивайся теперь сам. Тогда они не развиваются; они лежат, погружаются в какое-то полудремотное состояние – и ничего, никакой активности. Надо, оказывается, вызвать у них активность. Эту активность нужно создавать, она не является врожденным началом. Наоборот, когда эти дети залеживаются, один из труднейших моментов заключается в том, чтобы вступить с таким ребенком в контакт. Вы к нему подходите с самыми лучшими намерениями, он кричит благим матом, чтобы вы к нему не приставали. Потому, что он так уже привык к этому состоянию дремотной пассивности, что сопротивляется выходу из этого состояния. Началом собственно человеческого развития явля-

Лев Семенович говорил о роли деятельности. Конечно, дело в том, что эти орудия, эти знаки речи, находятся в системе своеобразной деятельности, в первую очередь – речевой деятельности, в первую очередь, но вовсе не как ведущей, как определяющей.

ется вот этот положительный контакт со взрослым и затем все то, что вы во время этого положительного контакта можете с этим ребенком постепенно вырабатывать. Между прочим, в Клинике нормального детского развития был такой момент: они, как правило, не брали детей старше нескольких дней от рождения. Тоже интересная вещь. Оказывается, они убедились в том, что если взять ребенка, ну скажем, месяц-полтора после рождения (подумайте, что там могло произойти за полтора месяца) он уже, оказывается, другой, его уже труднее воспитать. И они брали детей только нескольких дней от рождения. И с этими младенцами дважды в день велись уроки речи. Причем, оказалось, что нельзя эти уроки поручать среднему персоналу, не говоря уже о младшем; потому что средний персонал считает: он же ни черта не понимает, о чем с ним говорить! Поэтому пришлось на это дело ставить только доцентов. Те тоже, наверное, чувствовали, что он ничего не понимает, но у тех «из головы» было понятие

того, что надо активно вызывать такого младенца на общение и заставлять его себя слушать. Говорить вы можете, что хотите в это время, в первое время, но говорить надо приятно, с улыбкой, все время вызывая внимание на себя, чтобы ребенку было приятно иметь дело с вами. Казалось бы, там до речи еще далеко. А оказывается, что разговор с таким ребенком создает потом чрезвычайную восприимчивость к речи, когда наступает период говорения. Они гораздо лучше, гораздо раньше начинают говорить, а речевое общение, как вы сами понимаете, для человека имеет очень большое значение. Это второе обстоятельство.

А третье обстоятельство присутствует в виде Алексея Николаевича, через которого я собственно улавливал основные положения Льва Семеновича Выготского. Я был знаком с ним, но шапочно; я встречался с ним, но мало, поверхностно. Мое знакомство с Выготским и мое вхождение в систему идей

Выготского – это шло через Алексея Николаевича, ему я обязан этим. А ведь основная идея Льва Семеновича Выготского, как вы помните, – аналогия между психической деятельностью человека и его орудийной, производственной деятельностью. Это учение о том, что есть орудия психической деятельности в виде знаков всякого рода и, прежде всего, особая и особо развитая система речи; и что овладение этими орудиями перестраивает психическую жизнь человека так же радикально, как использование орудий труда перестраивает естественную, природную деятельность человека. Уже Лев Семенович говорил о роли деятельности. Конечно, дело в том, что эти орудия, эти знаки речи, находятся в системе своеобразной деятельности, в первую очередь – речевой деятельности, в первую очередь, но вовсе не как ведущей, как определяющей. Этот момент потом был особенно выделен, поставлен Алексеем Николаевичем, и был тоже поддержан и также развивался Сергеем Леонидовичем Рубинштейном.

Таким образом, получается резкое противопоставление двух линий развития человека, причем таких его свойств, которые от природы ему, может быть, и не даны. Это наша советская линия исследования и она резко отличается от той линии, которая опирается на какие-то врожденные особенности и, следовательно, наперед заданные способности или задатки способностей. Там речь идет об использовании того, что есть, в то время как наша точка зрения состоит в создании того, что должно быть по проекту, каким мы хотели бы видеть человека.

Я хочу закончить одной небольшой иллюстрацией, некоторых наших исследований, которая показывает, что возможно, причем, возможно на простейших вещах, на начальных вещах, где, казалось бы, мы ничего особенного еще не делаем. Вероятно, многим известно, что мы различаем три типа ориентировки в вещах, и соответственно этому, три типа учения. Последний из них, третий основан на разъяснении внутренней структуры вещей. В отношении математических понятий это делается так: начинается с задач измерения, вводится понятие меры, которое очень дифференцируется в разных отношениях. Мера есть специфически социальное образование, которое есть только у человека, и к которому относится дифференцированный человеческий опыт. С помощью меры получается разделение разных сторон вещей и преобразование каждого отдельного свойства, каждого параметра в математическое множество, на основе которого формируется потом понятие чисел и т.д. Что тут интересно? Интересны две вещи: одна – что же получается в результате такого обучения? Просто хорошие знания или еще что-то сверх этого? (Что мы, между прочим, раньше не предусматривали). А второе – как такое обучение относится к вопросам мотивации, к нравственной стороне вещей. Что касается первого, то сначала были проведены исследования Людмилой Филипповной Обуховой, которая использовала их для доказательства того, что в результате такого обучения у детей приблизительно около 6 лет формируется обобщенное понятие о так называемом принципе сохранения количества, которое Пиаже считает

характерным для конца первого школьного возраста – где-то 10–11 лет. В последнее время под руководством Людмилы Филипповны ее непосредственная ученица Галина Васильевна Бурменская провела следующий эксперимент. Пиаже в настоящее время пытается доказать ведущую роль интеллектуального развития. Таким образом: он проверяет, как ведут себя остальные психические функции, например, восприятие, память, умение в уме действовать с некоторыми представлениями. И как всегда бывает у Пиаже, для каждой области он нашел такие удивительно простые и демонстративные задачи, на решении которых и обнаруживается, произошло изменение в этих областях, соответственно изменению интеллектуальных операций или не произошло. Они (Г.Б.) взяли детишек, которые были обучены самым начальным понятиям арифметики по третьему типу, и провели их по тестам Пиаже. Я продемонстрирую, это только на одном примере – на примере восприятия. Казалось бы так: что видишь – то видишь. Они взяли иллюзию Мюллера-Лайера, вы знаете ее: две горизонтальные линии с угловыми линиями, которые идут и наружу и вовнутрь. Обычно все – и взрослые, и дети видят линию, у которой углы направлены наружу более длинной, чем другую, равную линию, у которой углы направлены вовнутрь. В данном случае они показывали эту иллюзию на миллиметровой бумаге, расчерченной на квадратики. Но миллиметровая бумага была слабая, и на ней была жирно нарисована иллюзия. Детишки, которых учили обычному способу, когда им показывали иллюзии, говорили: «Ну, конечно, что тут говорить, эта линия длинней!» Им говорили: «Ты все-таки так не говори. Ты

вот возьми и посчитай квадратики, которые находятся между расходящимися линиями». Они считали квадратики в одной линии, потом в другой линии и говорили: «Да, квадратиков одинаково, а линия эта все-таки длиннее». А ребята, которых мы учили, тоже шестилетки, говорили так: «Кажется, что эта длиннее, но надо проверить». Сначала, прежде всего, – недоверие восприятию. Начинают считать, обнаруживают, что квадратиков между концами линии одинаково и говорят: «Да, кажется, что эта больше, но на самом деле одинаково». Вот вам разное отношение к восприятию. Там есть чудные опыты с мысленным образом, с воспоминаниями. Она (Г.Б.) показала следующее: у детей, воспитанных по третьему типу ориентации, в основных математических характеристиках вещей получается не только приобретение знаний, но и резкий сдвиг в интеллектуальном развитии по показаниям Пиаже. Кроме того, детишки не только больше узна-

ся, что не дают они им покоя, пристают со всякими математическими вещами. Возникает внутренний интерес к предмету. И это не только на математике, но даже, представьте себе, на таком предмете, как грамматика. К грамматике, да еще в ее школьном изложении (!) – это уже как-то противоестественно, чтобы кто-то испытывал к ней какой-то внутренний интерес. А оказывается, можно так ее подать, что воспитывается интерес к языку. И тогда получается необыкновенная чувствительность к языку, воспитывается «чувство языка», которое переносится на языки совершенно иной конструкции. Скажем, обучали детей русской грамматике, а они оказываются чрезвычайно восприимчивыми к французскому языку, который имеет другую конструкцию.

Так как нужно заканчивать, то я закончу таким образом: та линия советских исследований, которая исходит из представления о том, что конкретное содержание психики и психической деятельности –

линия советских исследований, которая исходит из представления о том, что конкретное содержание психики и психической деятельности – есть производное индивидуального опыта, который предполагает определенную организацию самой деятельности и определенное использование орудий этой деятельности.

ют и глубоко понимают, но и меняется характер их интеллектуального развития; у них рождается другое отношение к предмету. Тогда, когда детей учат как обычно: «Вот это один, а вот это иэтомного», то большого энтузиазма это не вызывает, как и у каждого из нас. А у наших детей возникает такая ненасытная страсть к измерениям, к определениям величин, что они на переменах начинают этим заниматься, занимаются этим дома, родители на них жалуют-

ности – есть производное индивидуального опыта, который предполагает определенную организацию самой деятельности и определенное использование орудий этой деятельности. От того, как построена эта деятельность и какими орудиями она снабжена, от этого зависят не только операционные возможности человека, но и его отношение к вещам; он иначе воспринимает мир и начинает иначе к нему относиться.

УДК 159.9.018

П.Я. Гальперин как теоретик и методолог психологической науки

А.Н. Ждан

При систематическом рассмотрении основного вопроса – о предмете психологии ... возникла необходимость критического анализа и теоретического исследования с привлечением материала смежных наук.

П.Я. Гальперин.

В отечественной психологической науке методологами принято считать основателей крупных общепсихологических концепций – Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева. Из следующего поколения ученых – Б.Ф. Ломова. Однако без имени П.Я. Гальперина этот перечень будет неполным.

В рамках данной статьи (не претендуя на исчерпывающий анализ) попытаемся обосновать это положение и с этой целью воссоздать общие методологические принципы, раскрыть содержание, особенности, место и функции методологии в творчестве П.Я. Гальперина.

Разработанная Петром Яковлевичем оригинальная общепсихологическая концепция преемственно связана с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского и психологической теорией деятельности А.Н. Леонтьева. Развивая экспериментально-генетический метод, общая стратегия которого была намечена Л.С. Выготским, он создал новый метод психологического исследования – метод формирующего эксперимента (Гальперин, 1966, №4).

Построение общепсихологической концепции проходило одновременно с осмыслением комплекса важнейших

вопросов научной методологии и психологической теории. В их числе оказались неразрывно связанные друг с другом проблемы, где основной стала проблема сущности психического (шире – места психического) в мире (психофизическая проблема). Она решалась во взаимосвязи с вопросом об объективной необходимости и объективных признаках психического и функций психики в поведении животных и человека.

Рассмотрение обозначенных выше проблем подготовило почву для постановки центрального для психологической науки вопроса – о ее предмете и методе. «Вопрос о предмете изучения, – писал П.Я. Гальперин, – это не только первый и сегодня, может быть, самый трудный из больших теоретических вопросов психологии, но вместе с тем во-

прос неотложной практической важности» (Гальперин, 1976, С. 7). Ученый считал его особенно важным потому, что от его решения зависит понимание того, чем должен заниматься психолог, какие задачи он призван решать.

Вспоминаю один эпизод из своего опыта работы с Петром Яковлевичем. К нему обратилась сотрудница нашего факультета с просьбой помочь ее сыну, ученику 6-го класса, который не успевал по физике, в частности, не справлялся с решением задач. Дополнительные занятия с учителем, которые сводились к решению большого числа задач, не приводили к успеху. Петр Яковлевич поручил мне подойти к этой ситуации с психологической точки зрения, понять ее как психологическую проблему. Нужно было выяснить, что не позво-



Антонина Николаевна Ждан – член корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор МГУ им. М.В. Ломоносова.

ляет ученику правильно решить задачу. Опираясь на проведенное к этому времени известное исследование Л.Ф. Обухова (Обухова, 1968), удалось установить, что этот ученик не умел учитывать

типа жизни животных, привела к образованию новой, исторической по своей природе психики человека. Это выразилось не только в приобретении оригинальных свойств, но и в отмирании у человека ин-

перин, 1992, С. 5). Однако в своих трудах он не давал подробного анализа этого учения, не останавливался на характеристике того вклада, который оно вносит в психологическую науку. Ученый использовал диалектико-материалистическую трактовку таких понятий как «материя», «идеальное», «психика» в целях обоснования психологических представлений об образе, идеальных действиях и др.

У П.Я. Гальперина нет специальных трудов, посвященных методологии психологии. Она не выделялась в его творчестве в отдельную область, но составляла необходимый компонент всех его работ и была неразрывно связана с собственными конкретными теоретическими и эмпирическими исследованиями. Методологическая позиция пронизывает всю систему его идей, является хребтом, поддерживающим эту систему. Она соответствует идеям Л.С. Выготского о месте методологии в научном исследовании. По Выготскому, «есть два различных способа методологического оформления конкретных психологических

Разделяя позиции культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и учения А.Н. Леонтьева об исторической природе психики и сознания человека, П.Я. Гальперин дал свое оригинальное представление о биологическом начале в психическом развитии человека. Общественная природа жизни людей, в отличие от биологического типа жизни животных, привела к образованию новой, исторической по своей природе психики человека. Это выразилось не только в приобретении оригинальных свойств, но и в отмирании у человека инстинктов

все аспекты проблемной ситуации задачи. Наши дополнительные занятия с ним были направлены на то, чтобы научить его восстанавливать по условиям задачи фактическую ситуацию. Данный пример наглядно показывает, чем отличается педагогический подход к работе с неуспевающими учениками от психологического подхода. Становится понятно, в чем заключается практическая значимость решения вопроса о предмете психологии. Определение различий в позициях педагога и психолога при решении учебных задач – это часть большого вопроса о соотношении психологии с философией и смежными науками, также изучающими различные аспекты психики, и, прежде всего, с физиологией (психофизиологическая проблема) и биологией.

Чтобы избежать ошибок редукционизма (еще одна тема в комплексе теоретических идей П.Я. Гальперина) необходимо было осознать соотношение между физиологическими процессами и психическими явлениями, чтобы не допустить сведения психического к физиологическому и, в соответствии с этим, определить роль биологического в психическом развитии человека. Это нужно для того, чтобы не попасть в ловушку биологизации, которую представляет перед исследователем большая и неоднозначная научная проблема соотношения биологического и социального в человеке. Разделяя позиции культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и учения А.Н. Леонтьева об исторической природе психики и сознания человека, П.Я. Гальперин дал свое оригинальное представление о биологическом начале в психическом развитии человека. Общественная природа жизни людей, в отличие от биологического

стинктов. При этом значимость органических особенностей, телесных анатомо-физиологических характеристик и вызываемых ими органических потребностей сохраняется. Однако эти органические особенности не предопределяют поведение человека в обществе.

Важнейшей в творчестве П.Я. Гальперина была психологическая проблема взаимоотношения языка и мышления и шире – языка и сознания. Ее реше-

В своих исследованиях П.Я. Гальперин сделал следующий шаг в изучении интериоризации. Он выдвинул новую теоретическую задачу: развернуть содержание этого процесса, выделить его этапы.

ние вылилось в создание нового понятия – языкового сознания. Для творчества ученого было характерно строгое отношение к научной терминологии.

С этим связано его внимание к определениям основных психологических понятий (Гальперин, 1973). На конкретном примере разграничения понятий «биологического» и «органического» (Гальперин, 1975) он показал значимость работы в области научной терминологии как методологической проблемы. Эти и некоторые другие большие теоретические вопросы психологического познания занимают существенное место в ряду

исследований. При одном методология исследования излагается отдельно от самого исследования, при другом она пронизывает все изложение. Можно было бы назвать немало примеров того и другого. Одни животные – мягкотелые – носят свой костяк снаружи, как улитка раковину; у других скелет помещается внутри организма, образуя его внутренний остов. Второй тип организации представляется нам высшим не только для животных, но и для психологических монографий» (Выготский, 1983, С. 23). Научная система П.Я. Гальперина принадлежит ко второму, высшему типу

У П.Я. Гальперина нет специальных трудов, посвященных методологии психологии. Она не выделялась в его творчестве в отдельную область, но составляла необходимый компонент всех его работ и была неразрывно связана с собственными конкретными теоретическими и эмпирическими исследованиями.

научных исследований П.Я. Гальперина.

Общую философскую основу их решения и формирования концепции в целом составляет диалектический материализм (Гальперин, 1976, С. 36-57; Галь-

ее методологического оформления.

Выработанная им четкая методологическая позиция составляет основу всех его исследований. Поскольку ее положения и принципы не были специально

систематизированы автором, существует самостоятельная задача экспликации методологических принципов, на которые он реально опирался. Эта задача требует специальной работы, которая к настоящему моменту частично проделана А.И. Подольским, Н.Н. Нечаевым, Н.Ф. Талызиной, В.В. Давыдовым, Л.Ф. Обуховой и другими учениками и последователями П.Я. Гальперина. В данной статье освещаются те аспекты методологической позиции ученого, которые, на наш взгляд, еще не привлекли к себе достаточного внимания.

Важнейшим методологическим принципом научной системы П.Я. Гальперина является положение о единстве теории и истории. Все его творчество служит яркой иллюстрацией необходимости освоения исторического опыта. Известно, что история психологии была самостоятельной областью научного творчества и педагогической деятельности ученого (Ждан, 2011). В своем главном труде «Введение в психологию» он в предельно сжатой форме схематически кратко, но в содержательно-проблемном ключе обозначил исторический путь, пройденный мировой и отечественной психологической наукой с момента ее возникновения (Гальперин, 1975, С. 11-35). Также во всех других своих работах, посвященных более частным вопросам, П.Я. Гальперин обращается к историческому опыту, опирается на него. Этот опыт рассматривается им не только с внешней стороны, т.е. не как простое указание на то, что сделано предшественниками. Он углубляется в дух и смысл проделанной ими работы. «Без нового понимания того, что составило зерно истины в прежнем понимании психики, и почему оно ошибочно в целом, что на самом деле есть то, что называется психической деятельностью и что составляет в ней предмет психологии, – словом, без преодоления так называемых опытных основ классической психологии невозможно систематическое построение психологии как объективной науки» (Гальперин, 1981, С. 50). В своих размышлениях о прошлом науки, он показывает, что историческая последовательность и связь понятий и теорий учит посредством постижения своих ошибок правильному пониманию психологических проблем. В этом заключается необходимость владения историей.

Вспомним, например, статью П.Я. Гальперина об интериоризации. Это – центральный в его концепции вопрос и одновременно объект постоянной критики. Статья начинается с указания на особое значение понятия интериоризации у Л.С. Выготского. Он называет эти другие теории: систему психологических взглядов французской социологической школы, идеи Ж. Пиаже о роли интериоризации в образовании операций, рассматривает трактовку

Важнейшим методологическим принципом научной системы П.Я. Гальперина является положение о единстве теории и истории. Все его творчество служит яркой иллюстрацией необходимости освоения исторического опыта.

этого явления. Особенно обстоятельно раскрывается учение Л.С. Выготского, в преемственной связи с которым дается собственное новое определение этого понятия. П.Я. Гальперин показывает, что Л.С. Выготским намечен подход к генетическому исследованию интериоризации как процесса, в котором происходит не просто его транспортировка из одной формы – внешней и социальной в другую – внутреннюю и индивидуальную (к чему до этого сводилась трактовка интериоризации), но происходит созидание внутреннего плана сознания. В своих исследованиях П.Я. Гальперин сделал следующий шаг в изучении интериоризации. Он выдвинул новую теоретическую задачу: развернуть содержание этого процесса, выделить его этапы. Решение этой задачи вылилось в построение теории поэтапно-планового формирования умственных действий и понятий, которая составляет основное содержание его общепсихологической концепции.

История в изложении П.Я. Гальперина пронизана критикой, скептическим отношением к историческому опыту. Его

В общем – за позитивистскую точку зрения в подходе к ним. Согласно П.Я. Гальперину, позитивистские установки в психологии заключаются в том, что в качестве единиц психологической действительности признаются «позитивные вещи» – явления сознания или поведения, они же объявляются предметом психологии. Но, как он не уставал повторять, психическое явление, которое мы наблюдаем в себе или в поведении, представляет некоторую целостность. В ней смешаны

разные стороны: психологическая, логическая, физиологическая, философские аспекты. В своих исследованиях ученый доказывает, что «все формы душевной деятельности по своему основному назначению – суть разные формы ориентировки в проблемных ситуациях, вызываемых различиями этих ситуаций. Такое понимание душевной жизни радикально меняет и предмет, и направление ее исследований» (Гальперин, 1987, С. 174), и составляет задачу и предмет психологии. Такое понимание потребовало новых методов исследования. Недостатком всех прежних методов является их ограниченность поверхностью изучаемых психических явлений, они констатируют явление, но не позволяют проникнуть в его сущность, а, как известно, в науке сущность и явление не совпадают. В отличие от методов, описывающих психические явления и процессы (Петр Яковлевич называет их констатирующими, срезовыми методами), нужны методы, позволяющие выявлять сущность психического (Гальперин, 1966, №4).

Критика позитивизма в психологии – одна из важных особенностей методоло-

Критика позитивизма в психологии – одна из важных особенностей методологии П.Я. Гальперина. Она присутствует во всех его опубликованных работах, а также в устных выступлениях, в частности, на методологических семинарах.

историческое мышление одновременно и критическое мышление. Он критикует все предшествующие подходы к решению фундаментальных психологических проблем, и прежде всего, проблем предмета и метода психологии. За что критикует?

логии П.Я. Гальперина. Она присутствует во всех его опубликованных работах, а также в устных выступлениях, в частности, на методологических семинарах. Он писал и говорил о том, что позитивизм пронизывает всю классическую эмпирическую психологию с ее тезисом

о чувственном опыте как источнике фактов. Он вскрывал позитивистское начало и в больших направлениях психологии XX в. – в психоанализе, в гештальтпсихологии, в бихевиоризме. Не освободилась от него и советская психология. В качестве иллюстрации этого утверждения ученый приводил слова С.Л. Рубинштейна, которыми открываются его знаменитые «Основы»: психология изучает специфический круг явлений, который «выделяется отчетливо и ясно – это наши восприятия, мысли, желания, чувства, стремления, желания и т.п.» (Рубинштейн, 1946, С. 5). П.Я. Гальперин считал такое указание недостаточным, потому что в нем не выделено, что именно в названных явлениях

кционально-генетическое исследование раскрывает их действительные отношения и обнаруживает у психических явлений сущность...» (Гальперин, 1966, №6, С. 30). Задача изучения сущности психических явлений и процессов стала объективно разрешимой с помощью нового метода исследования, созданного ученым. Им стал метод формирующего эксперимента как процесса планомерного формирования действия с заданными свойствами (Гальперин, 1966, №4). Концепция П.Я. Гальперина – это реализация объективности исследования психики, поскольку содержание психических явлений устанавливается объективно, допускает объективную проверку

знания, которые усваиваются человеком и воспроизводятся в теоретической и практической деятельности – законами логики, лингвистики, математики и т.д.» (Гальперин, 1992, С. 5).

Таким образом, историческое критическое мышление П.Я. Гальперина позволило ему открыть новые перспективы в развитии психологической науки.

Выявление психологических механизмов психической деятельности открывает пути, позволяющие понимать, объяснять и воздействовать на психические процессы. Тем самым теория неразрывно связывалась с практикой. Связь теории с практикой – важнейшая методологическая особенность психологии П.Я. Гальперина. В его творчестве не было деления психологии на теоретическую и прикладную, практическую. В своих работах он доводил теоретическое рассмотрение того или иного вопроса до его использования в решении практической задачи. Так, например, в статье о языковом сознании он рассматривает вопросы большой теории: о природе сознания, его связи с языком в учения Гумбольдта, в теории лингвистической относительности Сэпира-Уорфа и т.д. Казалось бы, все это очень далеко от практики. Но с самого начала Петр Яковлевич заявляет: «К проблеме «язык и мышление» я подхожу, прежде всего, практически – с точки зрения задачи построения речи на иностранном языке» (Гальперин, 1977, С. 95). На основе выделения языкового сознания им решалась практическая задача построения научно обоснованного метода обучения иностранному языку и вытекающих из него конкретных методик.

Поскольку центральной областью практики, в соотношении с которой велась исследовательская работа П.Я. Гальперина, был педагогический процесс, нередко (хотя это и неадекватно) его называют педагогическим психологом, а созданную им концепцию относят к педагогической психологии. В действительности его теория открывала пути решения любых практических задач не только в сфере образования, но и во всех тех областях, в которых стоит задача овладения каким-то материалом – знанием, навыком: в психологии труда, в практике восстановительного обучения при мозговых нарушениях и в других областях. Методо-

В творчестве П.Я. Гальперина не было деления психологии на теоретическую и прикладную, практическую. В своих работах он доводил теоретическое рассмотрение того или иного вопроса до его использования в решении практической задачи.

является задачей психологического изучения, в чем заключается их психологическая сущность.

Что такое сущность в психологии? Согласно П.Я. Гальперину, сущность психических явлений – это их психологические механизмы как те отношения, в системе которых возникают и затем познаются психические явления. Ученый раскрывает понятие психологической сущности через изучение психологических механизмов, строго отграничивая их от физиологических механизмов, к которым обычно сводилось объяснение психических явлений. Психологические механизмы обнаруживаются при условии кардинального изменения всей стратегии научных исследований, которая получила воплощение в концепции формирующего эксперимента. По отношению к умственному действию – объекту многолетних экспериментальных исследований в школе П.Я. Гальперина, его психологическим механизмом являются ориентиры, направляющие действие. В них представлен образец действия, намечен путь его выполнения. Их содержание и преобразования, которые они претерпевают в процессе планомерно-поэтапного формирования от внешних развернутых форм действия к выполнению в идеальном плане, составляют психологическую сущность умственного действия. Явление не похоже на то, что за ним скрывается. «Лишь фун-

(Гальперин, 1987). Объективность в этом смысле, как подчеркивал Петр Яковлевич, не имеет ничего общего с объективностью в психологии бихевиористского толка (там же, С. 174).

В связи с рассмотрением вопроса о предмете и методе в психологии П.Я. Гальперин высказывает свое отношение к проблеме редукционизма. Поскольку психические явления или (как часто говорил и писал Петр Яковлевич) психическая деятельность, имеет много сторон, каждая из которых составляет предмет отдельной науки, психология должна учитывать этот факт: изучаемая ею «психологическая сторона теснейшим образом» связана с другими их сторонами, а психология – с другими науками (Гальперин, 1966, №6 С. 31). Но понимание психологических закономерностей она не должна искать в других науках, даже непосредственно связанных с ней, прежде всего, в физиологии как особенно близкой к психологии области. Бескомпромиссная позиция по отношению к редукционизму – это другая сторона главного для П.Я. Гальперина теоретического вопроса – определения специфики предмета психологии. Он объявляет борьбу с редукционизмом, как явным (например, в рефлексологии), так и скрытым, борьбу «с подменной процессов и законов психологии процессами и законами тех областей

логия П.Я. Гальперина надежно защищает психологическую науку от схизиса между ее теоретической и практической областями. В силу этого его концепция сохраняет свою актуальность для современной ситуации в науке с ее бурным развитием практической психологии.

2 октября 2012 г. исполнилось 110 лет со дня рождения П.Я. Гальперина. Концепция, созданная им в другую эпоху, в других общественно-исторических условиях и в другой научной ситуации в психологии, представляет не только чисто исторический интерес. Эта система и ее методологические принципы – единство теории и истории, направленность на изучение сущности психических явлений против позитивистских стандартов как неадекватной позиции, от которой, однако, психология не освободилась до сих пор; единство теоретической и практической прикладной психологии, составляющие самую душу его трудов, пронизывающие все его творчество, выполняющие важную реальную

функцию средства научного психологического познания и его практического использования и сегодня так же актуаль-

следований, он показал невозможность или, скажем мягче, непродуктивность разработки методологии в отрыве от эм-

П.Я. Гальперин преподавал нам большой методологический урок. Всей своей деятельностью он утверждал единство методологии и конкретных научных исследований, он показал невозможность или, скажем мягче, непродуктивность разработки методологии в отрыве от эмпирической работы в психологии.

ны как и при жизни Петра Яковлевича. В условиях, когда междисциплинарные связи стали едва ли не самой характерной особенностью современной ситуации в психологической науке, когда стираются грани между психологическими отраслями, задачи психологического познания не освобождают исследователя от выработки определенного взгляда на проблему редукционизма и на другие методологические положения, которые защищал Петр Яковлевич.

П.Я. Гальперин преподавал нам большой методологический урок. Всей своей деятельностью он утверждал единство методологии и конкретных научных ис-

пирической работы в психологии. Только та методология является плодотворной, которая вырабатывается на основе творческого освоения исторического опыта путем его критического анализа и в процессе собственных конкретных исследований, в которых она проверяется на истинность и необходимость и постоянно совершенствуется. Этот урок важен и очень нужен сегодня. Он звучит особенно актуально в современных условиях, когда развитие методологии достигло небывалого масштаба и выдвинуло специалистов, для которых методология стала единственной областью деятельности.

Литература:

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Л.С. Выготский Собр. соч. в 6 т., Т. 3. – М., 1983.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976.
3. Гальперин П.Я. Идеи Л.С. Выготского и задачи психологии сегодня // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. Тезисы докладов Всесоюзной конференции. Москва, 23 – 25 июня, 1981 г. – М., 1981. – С. 46-50.
4. Гальперин П.Я. К проблеме биологического в психическом развитии человека // Соотношение биологического и социального в человеке: Материалы к симпозиуму Москва, сентябрь 1975. – М., 1975. – С. 250-262.
5. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 25-32.
6. Гальперин П.Я. Метод срезов и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии. – 1966. – №4. – С. 128-135.
7. Гальперин П.Я. О возможности построения объективной психологии // Вопросы психологии. – 1987. – №6. – С.174-175.
8. Гальперин П.Я. Опыт систематического определения основных понятий психологии (рецензия на книгу Платонов К.К. О системе психологии. – М., 1972) // Вопросы психологии. – 1973. – №2. – С.148-150.
9. Гальперин П.Я. Ответы на вопросы корреспондента журнала «Estudios de psychologis» // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1992. – №4. – С. 5-10.
10. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. – 1977. – №4. – С. 95-101.
11. Ждан А.Н. История психологии на кафедре общей психологии: исследования и преподавание // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2011. – №1. – С.3-11.
12. Обухова Л.Ф. Формирование системы физических понятий в применении к решению задач // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М., 1968. – С.153-186.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.

Я иронизирую, значит, я существую

Интервью А.Г. Асмолова,

посвященное юбилею Петра Яковлевича Гальперина

Александр Григорьевич, Вы принадлежите к тому поколению психологов, которым посчастливилось много и близко общаться с нашими учителями: А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериним. В этом году мы празднуем 110-летие со дня рождения Петра Яковлевича. Как Вам кажется, какие главные заповеди оставил нам этот замечательный ученый? Чем он руководствовался в своей жизни и что стремился передать своим ученикам?

Когда думаешь о Петре Яковлевиче, вспоминаешь, что в его общении всегда доминировала потрясающая философская культура, понимаемая в широком смысле этого слова. При этом она не сводилась только к блестящему знанию философов, и особенно тех, кто повлиял на развитие нашей психологической науки. Философская культура проявлялась в осмыслении жизни. Если играть словами, вспоминая Декарта: «я мыслю, значит, я существую», то для Гальперина я бы нашел другую формулу. Петр Яковлевич мог бы сказать: «Я иронизирую, значит, я существую». Ирония как способ освещения и освоения нашей реальности, уникальный добрый юмор, иногда, правда, пересекающийся в ситуации раздражения с сатирой, были присущи стилю его общения. И при этом всегда, о чем бы ни говорил Петр Яковлевич, он уникально мог выходить за рамки ситуации, за рамки ограничений и барьеров. Поэтому оставленная им первая заповедь – ироническое доброе восприятие мира.

Вторая заповедь – искусство естествоиспытателя культуры, психики и природы, умеющего ставить самые

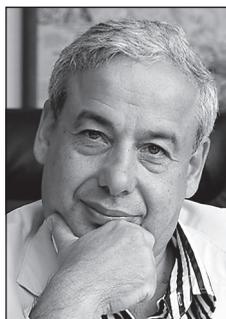
необычные вопросы. Вот так я воспринимаю заповеди Петра Яковлевича Гальперина.

Подобное ощущение рождалось у меня всякий раз во время многочисленных совместных прогулок. Мы с ним и его супругой Тамарой Израилевной гуляли в посёлке писателей на Красной Пахре. Это были «проселочные» беседы, как когда-то назвал их, говоря об общении с А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериним и Г.М. Андреевой, писатель Владимир Федорович Тендряков. Это действительно были беседы, которые формировали уникальное мировидение. К Петру Яковлевичу Гальперину полностью относятся слова, которые когда-то Гельмгольц сказал о своем учителе Иоганне Мюллере: «Кто раз пришел в соприкосновение с человеком первоклассным, у того духовный масштаб изменен навсегда, тот пережил самое интересное, что может дать жизнь».

Встреча с великим учителем полностью изменяет масштаб видения мира. Вот и встречи с Алексеем Николаевичем Леонтьевым, встречи с Петром Яковлевичем Гальпериним помогли увидеть мир в другой, необычной системе координат. Его понимание порождения психики в ситуации нео-

пределенности – это поразительное открытие. Мы должны выйти за рамки гомогенного, стационарного мира в мир изменчивый, чтобы возникла необходимость, необходимость в появлении психики как функционального органа развития жизни на Земле. Петр Яковлевич, продолжая диалоги, концепцию и стиль мышления Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, все время возвращался к вопросу о том, в чем заключается необходимость психики, в каких ситуациях она становится необходима. Таким образом, П.Я. Гальперин, развивал, как и А.Н. Леонтьев, телеологическое понимание мира. Вопрос, который относится к понятиям неклассической рациональности: «для чего, ради чего, в чем необходимость порождения феномена» – это уникальный гальперинский прием мышления. Этот прием мышления, приводящий к идеям эволюции в широком смысле слова и пониманию развития как восхождения к сложности, ассоциируется в моем сознании с «проселочными» беседами с Петром Яковлевичем.

И еще один момент: как и Александр Романович Лурия, Петр Яковлевич очень осторожно относился к проблематике мотивации личности. Не слу-



Асмолов Александр Григорьевич – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности МГУ имени М.В. Ломоносова, директор Федерального института развития образования, вице-президент Российского психологического общества

чайно в разных вариантах его видения поэтапного порождения умственных действий мотивация иногда фигурирует под рабочим названием «нулевого» этапа. Но для самого Гальперина мотивация никогда не была нулевым этапом. И когда он рассматривает личность как субъект ответственного поведения он, тем самым, «венчает» связь между психологией и этикой. И это невероятно важная вещь. Идеи Петра Яковлевича о связи психологии и этики проступали не столько в его статьях, сколько в его общении, в том числе общении в ходе его лекций.

Я приведу лишь один потрясающий пример, где различаются ситуативный и импульсивный уровни поведения и, как бы я сказал сегодня, неадаптивный, преадаптивный и надситуативный уровни проявления поведения личности. Это недооцененный пример с различением военного и гражданского героизма. Петр Яковлевич всегда задавал вопрос: «Чем военный героизм отличается от героизма гражданского?». Продолжим эту логику – чем военное мужество отличается от гражданского мужества? Петр Яковлевич говорил о том, что ситуация, в которой Александр Матросов бросается на амбразуру дзота – это великий подвиг. Есть подвиг Матросова, подвиг Гастелло и другие подвиги, перед которыми мы в буквальном смысле замираем из уважения к героям, которые ради других людей пошли на беспрецедентные поступки, рискуя собственной жизнью. Но этот подвиг отличается от гражданского героизма. Военный героизм – нормативно социально санкционирован, одобряем. Ты – герой, потому что ты отвечаешь социальным ожиданиям, и твой героизм вписывается в логику социальных ожиданий. И в этом смысле, как не парадоксально, он выступает как феномен, выражающий адаптацию вида. Совершенно другую природу имеет гражданский героизм. Позже, когда я через призму идей Петра Яковлевича, думал об истории нашей культуры, у меня всегда в сознании выступал образ Андрея Дмитриевича Сахарова. Когда мы говорим о таких личностях как Сахаров, то мы четко понимаем – перед нами иной героизм. Он проявляется в ситуации, когда тебя никто

не поддерживает, когда ты обречен как Сократ на остракизм, когда ты осмеливаешься один выйти и сказать: «я иду этой дорогой и это мой путь, и я буду на нем стоять». Гражданский героизм – тихий героизм, это героизм поразительного бесстрашия. И в этом смысле разведение военного и гражданского героизма, которое предлагает Петр Яковлевич, приоткрывает мотивационную основу развития личности в разных социальных ситуациях, прямо вписывая мотивацию личности в культуру.

Поэтому по своим примерам Петр Яковлевич был, есть и будет культурно-историческим психологом. Он всегда извлекал примеры из культуры, всегда опирался на живую ткань истории. И в этом смысле, когда кто-то говорит, что Петр Яковлевич Гальперин выпадает из культурно-исторической научной школы Л.С. Выготского, это вызывает у меня гальперинскую иронию. Никогда, ни при каких условиях, ни по истории жизни, ни по истории мысли, ни по стилю движения науки, он не выпадает из этой школы. П.Я. Гальперин создал культурно-историческую концепцию порождения психики в нестандартных ситуациях. И эта концепция во многом является серьезнейшим шагом на пути понимания эволюции психического развития.

Александр Григорьевич, Вы уже говорили об ограничениях, которые ставил себе Петр Яковлевич, пытаетесь дать объяснения психологическим механизмам развития. А не могли бы Вы представить свою точку зрения на дальнейшую судьбу концепции П.Я. Гальперина?

Продолжая логику работ А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина я делаю акцент на системно-деятельностном подходе как варианте современного культурно-деятельностного осмысления реальности. В этом контексте мы выделяем несколько планов анализа – мотивационно-смысловой план анализа как методология понимания явления; целевой план анализа как план нашего эвристического инструмента при работе с разной реальностью; операционально-технологический план и ресурсный планы анализа при рабо-

те с реальностью. Сделанное Петром Яковлевичем, прежде всего, помогает дальнейшим разработкам операционально-технологического аспекта системно-деятельностного подхода к проектированию образования как социокультурной практике развития и личности, и общества. И, когда мы прикасаемся к его идеям, они, в отличие от многих достаточно общих идей культурно-деятельностной школы, невероятно операционалистичны. Петр Яковлевич выступает как гениальный коммуникатор, и его идеи приобретают особое значение, когда мы общаемся с педагогами. Логика операционально-технологического анализа оказывается куда более понятна для педагогов, чем связанные с ним, но живущие в несколько ином слое мышления, общие представления культурно-деятельностного подхода. И в этом смысле я бы сказал, что концепция П.Я. Гальперина является практическим интеллектом современного образования. Практический интеллект нужен каждому учителю, каждому воспитателю. И то, что делает Гальперин, вооружая и давая в руки педагогам арсенал мыслительных орудий, который можно в буквальном смысле прочувствовать, пощупать, увидеть его результаты на практике, – это бесценно. Иными словами, практический интеллект образования, предложенный П.Я. Гальпериним в широком смысле, благодаря своему подходу – это блистательная операционализация идей всей школы Л.С. Выготского. И в этом направлении я вижу дальнейшее развитие идей Петра Яковлевича. Не случайно, когда мы вводили новые стандарты общего образования в школах России, то при общении со многими дидактами осознавали, что они лучше понимают нас, когда мы с позиции теории А.Н. Леонтьева и даже Д.Б. Эльконина помогали им увидеть, как это операционально воплощается в предметных областях знания, благодаря работам Петра Яковлевича Гальперина, его психолого-педагогической системе поэтапного порождения умственных действий и понятий.

*Беседовала профессор
О.А. Карбанова*

Быть самим собой в науке и жизни

Интервью А.И. Подольского

Андрей Ильич, Вы, как ученик и последователь П.Я. Гальперина могли бы много рассказать об этом великом человеке. В чем проявлялась его уникальность?

Я думаю, у каждого, кому посчастливилось быть рядом с Петром Яковлевичем, работать вместе с ним и жить рядом с ним, есть свой Гальперин. И поэтому я буду говорить о том, как я понимаю, что такое феномен Петра Яковлевича Гальперина, что собой представляет то великое наследие, которое он оставил, и, естественно, оставляю право на критическое восприятие и оценку того, что я буду говорить.

Самый первый и самый основной вопрос, который всегда возникает, когда мы в ретроспективном плане обсуждаем крупную, масштабную, неординарную личность, – это что реально сделал этот человек, что он после себя оставил? Первое и главное заключается в том, что, говоря словами самого Петра Яковлевича, ему все-таки удалось поймать ту самую «синюю птицу психологии». Удалось недвусмысленно ответить на вопрос, какой должна быть психология как наука, чем она отличается от других

наук, чем она отличается от наукоподобных «психологий». Когда я готовился к сегодняшнему интервью, мне пришло в голову такое сравнение: есть психология, о которой мы говорим сегодня, а есть “psychologie” – то, что сейчас заполняет страницы гламурных журналов и является нам с экранов телевизоров. Я не отказываю этой самой “psychologie” в праве на существование. Раз она есть, раз она покупается, – значит она кому-то нужна. Но к истинной, научной психологии она имеет весьма сомнительное отношение. Петр Яковлевич никогда не опускался до уровня “psychologie” и, начиная с самого раннего научного возраста, жил огромной проблемой – что есть психология, чего ей не хватает, чтобы

занять равноправное место в ряду других наук? Почему она плутает столетия, тысячелетия в одних и тех же трех соснах? Почему те же самые проблемы мучают людей сейчас так же, как они мучили наших коллег, пусть они психологами тогда еще и не назывались, сотни, тысячи лет назад. Вот это, мне кажется, самое главное. Конечно, можно и нужно обсуждать, с какой степенью конкретности Петр Яковлевич ответил на этот основной для психологии вопрос. Да и должен ли был он отвечать на него? Это первое и основное. Второе. Сказав «А», человек удивительной научной честности, последовательности, требовательности к себе и другим, каким был Петр Яковлевич, не мог не сказать «Б».



Андрей Ильич Подольский – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

И этим «Б» стала проблема метода. Опять-таки, никто не говорит, что все вопросы в психологии закрыты, что все совершенно ясно, что метод планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий позволяет уже сегодня решать все вопросы. Речь не об этом. Мы говорим о том, что Гальпериным намечен принципиальный подход и показаны пути его реализации.

Ну и, наконец, третье. Много ли мы знаем психологических концепций, теорий, схем, моделей, которые имели бы непосредственный широчайший практический выход? Опять-таки, речь не о том, что Гальпериным предложена некая панацея, более того – это не методика, которая имеет широкий спектр возможностей. Это (хочу сослаться на собственную фразу, которую я начал использовать двадцать лет назад) – мощнейшее интеллектуальное орудие. Как у любого орудия, его эффективность зависит от того, как оно понято и где оно используется. Отбойный молоток может быть прекрасным орудием, чтобы долбить мостовую, но им вряд ли можно пришить пуговицу. Аиголкой не пробьешь асфальт. Так же и здесь. Мы можем очень интересно и глубоко рассуждать о возможностях применения гальперинских идей в нашей новой сегодняшней образовательной среде со всеми теми инновациями, которые вошли и входят в нее, но это орудие. Оно не безлично. С одной стороны, оно всегда связано со своим творцом, он его наполнил определенным содержанием и возможностями, а с другой стороны, – с тем, кто это орудие использует, использует хорошо или недостаточно хорошо.

Мне кажется, что эти три важнейших момента содержат в себе громадный общенаучный и конкретно-психологический потенциал. К моему очень большому сожалению в настоящее время обсуждение гальперинского наследия фактически затормозилось. Если оно и ведется, то в крайне

ограниченном объеме очень ограниченным кругом специалистов, и это плохо. Без обсуждения дальнейшего движения вперед не будет, а движение это необходимо.

Ну и, конечно, говоря о феномене Петра Яковлевича Гальперина нельзя не упомянуть поразительную размерность его личности. Не имея ничего общего с форматом мифического героя, Петр Яковлевич, это мое личное мнение, был фигурой совершенно редкостной, потому что ему на протяжении всей жизни, прошедшей далеко в не простых условиях, удалось в науке быть самим собой. Истинно научное знание и научные принципы представляли для него непреходящую ценность. К этой важнейшей черте его характера как ученого добавлялась потрясающая харизматичность Петра Яковлевича. Эта харизматичность во многом способствовала тому, что тем, кто хотя бы раз слушал лекцию или выступление Гальперина, участвовал в обсуждении с ним той или иной научной проблемы, очень трудно было удержаться от того, чтобы не принять его позицию, не влиться в ряды его сторонников.

Разрешите задать Вам вопрос, который часто возникал и при жизни Петра Яковлевича, и продолжает вставать сейчас: каковы границы применения положений, выдвинутых Гальпериным в научной психологии и практике, прежде всего, практике обучения?

Да, это действительно острый и, кроме того, очень непростой вопрос. Говоря о том, каковы границы применения гальперинской концепции или, как мне привычнее говорить, гальперинской системы, надо четко определить границы того, что мы имеем в виду: общие методологические посылы, теоретико-психологические эвристики или экспериментально-методическую конкретику. Одно дело – спорить о том, хватает ли общих принципов понимания психиче-

ского, принципов дифференциации форм и видов психического, общих принципов объективного психологического исследования, сформулированных Петром Яковлевичем, чтобы покрыть безграничное поле психологической феноменологии, и совсем другое – конкретно обсуждать, к примеру, гальперинское понимание внимания. Другой аспект этого же вопроса касается актуальной проработанности применения гальперинской системы к решению той или иной научно-психологической проблемы. Что мы имеем в нашем распоряжении: общий подход, отличную идею, пусть достаточно операционализированную, но всё же только идею, или же четко, на уровне современных требований проведенную экспериментальную проверку этой идеи? Этот аспект, мне думается, и должен стать предметом систематического обсуждения, потому что ситуация на самом деле не слишком легкая и требует для своего понимания, с одной стороны, очень хорошего знания положения дел в современной психологии, а с другой – глубокого понимания гальперинской системы.

В заключении остановлюсь на одном, также остром вопросе практического применения системы П.Я. Гальперина. Мне неоднократно приходилось и писать, и говорить, что нет ничего более ошибочного и в силу этого – непродуктивного, чем рассматривать эту систему как перечень методических указаний к построению процесса обучения. Необходима специальная, далеко не всегда рутинная работа по созданию особого научно-прикладного орудия, позволяющего спроектировать и осуществить ряд промежуточных шагов от общетеоретических представлений, содержащихся в системе П.Я. Гальперина, к конкретной методике обучения.

*Беседовала профессор
О.А. Карбанова*

П.Я. Гальперин и вооруженные силы

Б.И. Хозиев

Так уж исторически совпало, что в год 110-летия со дня рождения Петра Яковлевича Гальперина мы можем отметить и 40-летие начала широкого внедрения его теории планомерного формирования умственных действий в теорию и практику обучения и воспитания личного состава Вооруженных сил СССР и РФ, ибо отдельные попытки предпринимались несколько раньше. Тогда, в 1972 году, военные психологи из Группы научных сотрудников по разработке проблем педагогики и психологии для Вооруженных сил СССР при Военно-политической академии имени В.И. Ленина Б.Ц. Бадмаев, А.Е. Иванов, С.И. Съедин и Б.И. Хозиев впервые познакомились с этой теорией и попытались применить ее для подготовки военных специалистов. Большую помощь в реализации первых и последующих попыток оказали ближайшие ученики П.Я. Гальперина – Н.Н. Нечаев, А.И. Подольский, С.Л. Малов. Сам Учитель проявил и проявлял до самых последних дней своей жизни живейший интерес к военной проблематике, к результатам нашей работы, к практическому решению некоторых теоретических проблем.

Учитель проявил и проявлял до самых последних дней своей жизни живейший интерес к военной проблематике, к результатам нашей работы, к практическому решению некоторых теоретических проблем.

Первые результаты внедрения этой теории превзошли все ожидания: вызвали недоверие у одних и растерянность в несколько раз. Были сломаны представления, ранее казавшиеся незыблемыми. Прежде всего, это касалось

Первые результаты внедрения этой теории превзошли все ожидания: вызвали недоверие у одних и растерянность у других. Оказалось, что конкретные категории специалистов можно готовить неизмеримо качественнее и быстрее в несколько раз. Были сломаны представления, ранее казавшиеся незыблемыми.

у других. Оказалось, что конкретные категории специалистов можно готовить неизмеримо качественнее и быстрее принципиального подхода к формированию нового действия. Выяснилось, что новый подход к обучению позво-



Борис Ильич Хозиев – кандидат психологических наук, доцент, капитан 1 ранга в отставке. Ученик и продолжатель научной школы планомерного формирования психической деятельности П.Я. Гальперина. Специалист в области подготовки военнослужащих с заданными профессионально-важными качествами. Имеет собственную научную школу по психологии труда. Автор (соавтор) более 50 научных трудов, в том числе учебников, учебных и методических пособий. Награжден орденом «За службу в Вооруженных Силах СССР» III степени.

ляет, во-первых, не проводить специального отбора, во-вторых, заранее планировать необходимый результат, в-третьих, обеспечить эффективное самообучение, сделав процесс обучения со стороны руководителя жёстко управляемым не только по конечному результату, но и (самое главное!) по ходу обучения. Такие преимущества нового подхода как нельзя лучше отвечали

Качество подготовки поднималось, как правило, на 0,5–1,5 балла, а время сокращалось наполовину и больше. Стало очевидным, что, несмотря на разные формы действий, (специфические для ряда воинских профессий), ход их формирования оказывался одинаковым по своей стратегии и основным психолого-педагогическим рекомендациям.

требованиям военного обучения. Поэтому не удивительно, что пошла первая, «горизонтальная» волна распространения разработанных нами эффективных методик обучения. Интересно, что их массовое применение давало примерно одинаково положительный эффект (хотя и не всегда высокий), несмотря на разный уровень психолого-педагогической подготовленности непосредственных руководителей обучения, которые часто вносили «свое»: отступали от методических требований, не понимали их содержания, методов и форм. Естественно, это обстоятельство потребовало организации подготовки специалистов-методистов на базе основ «планового формирования».

В январе 1974 г. в Военно-политической академии имени В.И. Ленина, в соответствии с директивой Начальника Генерального Штаба Вооружённых сил СССР, был проведен специальный сбор офицеров-методистов разных видов вооружённых сил. Задача данного сбора состояла в том, чтобы познакомить его участников с основными положениями планового формирования умственных действий, разработать конкретные методики для обучения специалистов и подготовить необходимые пособия для войск. Все эти задачи были выполнены, и начался этап внедрения «планового формирования» в боевую подготовку армии и флота.

В 1974-75 годах на базе Центральных офицерских курсов (г. Владимир) под руководством С. Съедина и А. Иванова на основе «планового формирования» были разработаны и направлены в Радиотехнические войска ПВО

страны учебные пособия для 40 радиолокационных станций. В это же время Воениздат выпустил пособие для подготовки телеграфистов и радистов (Б. Бадмаев, С. Съедин, Б. Хозиев), основанное на методике обучения машинописи (Н. Нечаев, С. Малов – МГУ). Появились эффективные методические разработки по тактике, военному праву и уставам, правилам стрельбы для инжене-

ров-саперов, планшетистов, электриков, авиатехников, связистов – всего более 50. Анализ их действенности и результативности показал, что не было психологически содержательной разницы при подготовке солдата и матроса, офицера-танкиста и офицера-моряка. Кажущаяся прежде «особенность», «специфичность» и «сложность» обучения данной профессии или специальности носила несущественный и формальный характер. Эффективность обучения, при строгом выполнении правил и требований «планового формирования», оказывалась не ниже 95%. Качество подготовки поднималось, как правило, на 0,5–1,5 балла, а время сокращалось наполовину и больше. Стало очевидным, что, несмотря на разные формы действий, (специфические для ряда воинских профессий), ход их формирования оказывался одинаковым по своей стратегии и основным психолого-педагогическим рекомендациям.

В это же время в военной периодической печати появилось более 60 публикаций военных психологов и офицеров-методистов, в которых рассказывалось об успешном применении методик обучения военных специалистов, основанных на «плановом формировании». Результативность этих методик была неоднократно положительно оценена в центральной военной печати Главнокомандующими и заместителями некоторых видов Вооружённых сил СССР, родов войск, генералами и офицерами Главных штабов, объединений, соединений и частей.

Журнал «Военный вестник» в апреле 1977 г. провёл круглый стол по пробле-

мам повышения эффективности подготовки специалистов Сухопутных войск с привлечением офицеров из войск, военных психологов, психологов из МГУ во главе с профессором П.Я. Гальпериным и Н.Н. Нечаевым. Пётр Яковлевич, подводя некоторые итоги положению дел в области обучения вообще и обучения в военном деле, в частности, говорил о важности этой проблемы для вооружённых сил, о положительных результатах обучения, о расширении границ применения теории планомерного формирования. Он акцентировал внимание на необходимости дальнейшего соединения фундаментальных исследований в области психолого-педагогической науки и практической реализации предложений, рекомендаций и выводов в деле обучения и воспитания военных специалистов. На этом же круглом столе участники говорили о необходимости подготовки кадров военных психологов, повышении уровня психолого-педагогической подготовленности офицерского состава, особенно занимающегося обучением специалистов. Говорилось также об увеличении времени на изучение психологии и педагогики в военных училищах и академиях, назревших реформах в высшей военной школе, создании научного Центра боевой подготовки в масштабе Министерства обороны СССР.

Однако известные объективные и субъективные причины в жизни страны и ее Вооружённых сил в последующее 10-летие не позволили реализовать то положительное, что было внесено «плановым формированием» в процесс боевой подготовки войск.

В 1985 г. после обращения автора этих строк к министру Обороны СССР маршалу С. Соколову, по директиве Начальника Генерального штаба ВС СССР был развёрнут широкий эксперимент в учебных центрах Сухопутных войск по подготовке десяти основных специалистов с применением рекомендаций и методик теории планомерного формирования умственных действий. Первоначально эксперимент проводился в учебном центре Московского военного округа (г. Ковров). Сначала была организована методическая подготовка 120 офицеров, затем были изготовлены учебно-методические средства (учеб-

ные карты и система задач, заданий и ситуаций, содержание которых «исчерпывает» сущность специальности). Соответственно была изменена логика обучения. Впервые в ВС удалось создать реально действующую модель обучения, основу которой составляла практическая деятельность обучаемого по должностному предназначению. Организатором и научным руководителем был автор этих строк, помогал В.Б. Хозиев (МГУ, кафедра возрастной психологии).

Экспериментальное обучение было проведено в зимний период: с декабря 1985 г. по апрель 1986 г. Обучение проходило в экспериментальных и контрольных взводах («по-старому»), которые находились в одинаковых условиях по месту, времени, объёму усвояемого, материально-техническому обеспечению. Была изменена лишь одна переменная – методика обучения. В эксперименте участвовало несколько тысяч человек. По окончании периода обучения специальная комиссия Московского военного округа проверила сравнительную эффективность методик и подвела итоги для доклада Министру Обороны СССР. Выяснилось, что по всем учебным дисциплинам (!) уровень подготовки в экспериментальных взводах стал выше на 0,5 -2,0 балла. Стоимость затрат на подготовку одного механика-водителя танка снизилась на 500 рублей, в 2 раза сократилось количество затраченного боеприпаса на стрелковую подготовку, отдельно было отмечено двукратное сокращение количества поломок боевой техники по вине курсантов экспериментальных взводов, характерное для зимнего периода. Был достигнут осязаемый воспитательный эффект: в экспериментальных взводах взысканий стало в 8 раз меньше, поощрений в 11 раз больше, во взводах не стало противостоящих груп-

пировок («дедовщины»). Показателен и такой факт: при распределении курсантов в строевые части, 9 механиков-водителей из экспериментального взвода были тайно (ночью) увезены в танковый полк.

Полученные результаты позволили руководству Министерства обороны СССР принять решение по широкому внедрению «планового формирования»

Вся работа проходила при непосредственном участии Учителя. Он живо интересовался технологией, вникал в некоторые мелкие, как нам казалось, детали, которые потом вдруг обретали форму глобальных. Его вопросы заставляли думать, экспериментировать.

ния» в военное обучение. Однако последующие события в стране и в армии свели на нет все предыдущие усилия.

Вся работа проходила при непосредственном участии Учителя. Он живо интересовался технологией, вникал в некоторые мелкие, как нам казалось, детали, которые потом вдруг обретали форму глобальных. Его вопросы заставляли думать, экспериментировать. Часто Учитель просил объяснить полученные положительные результаты, особенно неожиданные. Большую помощь нам оказывали ученики Петра Яковлевича: Н.Н. Нечаев, А.И. Подольский, В.Б. Хозиев.

Широкий эксперимент был осуществлен автором этих строк в Федеральной пограничной службе в период 1994–2000 гг. Обучением на основе «планового формирования» было охвачено 7 учебных центров: Сосновый Бор, Сестрорецк, Чита, Хабаровск, Уссурийск, Владивосток, КПП Шереметево (г. Москва). В каждом центре проводились учебно-методические сборы, на которых готовились офицеры-методисты и учебно-методические средства (учебные карты и задачи). Затем начиналось обучение военнослужащих ФПС по

15 специальностям. Результат был привычный: значительное повышение качества подготовки, уменьшение времени и снижение затрат.

В интересах проводимой в настоящее время военной реформы 2010–2011 годов по приглашению Начальника Главного штаба Сухопутных войск, генерал-лейтенанта С.И. Скокова, нами (Б.И. Хозиев и В.Ю. Машков) была прове-

дена успешная подготовка по 25 специальностям в интересах автоматизации управления войсками воинского подразделения (Алабино). В 2012 г. намечается продолжение этой работы.

На сегодняшний день военными последователями и учениками П.Я. Гальперина в период с 1982 по 1999 годы было защищено 11 кандидатских и 1 докторская диссертация. Все диссертации, а также методические пособия, основанные на теории планового формирования умственных действий, продемонстрировали новые подходы, раздвинули границы и возможности ее эффективного применения в подготовке военных специалистов.

Подводя итоги 40-летней работы военных последователей теории «планового формирования», тесных научных и практических контактов с «гальперинской» кафедрой МГУ, можно с уверенностью говорить о значительных успехах нашего общего вклада в процесс обучения и воспитания военнослужащих, о перспективах совместных усилий по улучшению этой работы, что, на наш взгляд, является лучшим подарком к 110-летию нашего Учителя, Петра Яковлевича Гальперина.

УДК 37.015.3 316.43

Психологические условия формирования внутреннего диалога у школьника

Ю.А. Самоненко, О.А. Жильцова, И.Ю. Самоненко

В своей теории планомерного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперин установил этапы и способы работы учащегося с содержанием учебного материала, в результате которых формируются те или иные психические новообразования. Результатом обучения могут быть не только конкретные предметные знания и умения, но и новые способности, свидетельствующие о положительной динамике в умственном развитии ребенка.

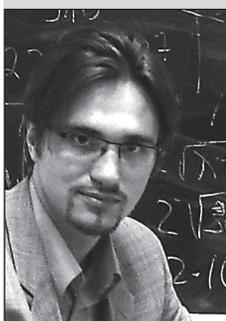
Одним из показателей развитого мышления человека является его способность к внутреннему диалогу. Многие авторы рассматривают в качестве источника развития этого качества групповую дискуссию, участники которой высказывают различные взгляды на обсуждаемый предмет, что, в конечном счете, позволяет объективировать проблему, рассмотреть ее различные стороны, установить порождающие ее противоречия. В связи с этим в педагогику был введен термин полисубъект деятельности, рассматриваемый как некоторая общность отдельных субъектов, обеспечивающих более высокий уровень творческого процесса, по сравнению с тем, что может продемонстрировать отдельный ученик. Подобная форма учебной работы, как полагают



Юрий Анатольевич Самоненко – психолог, доктор педагогических наук, профессор факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова



Ольга Александровна Жильцова – психолог, кандидат химических наук, доцент кафедры методики преподавания химии Московского института открытого образования



Илья Юрьевич Самоненко – математик, кандидат социологических наук, заведующий отделом методической поддержки школьного образования Управления непрерывного и дополнительного образования МГУ имени М.В. Ломоносова

многие авторы исследований, в идеале создает предпосылки для формирования рефлексии у школьников. На пра-

ского содержания внутреннего диалога и установление путей его формирования в процессе обучения.

В связи с этим в педагогику был введен термин полисубъект деятельности, рассматриваемый как некоторая общность отдельных субъектов, обеспечивающих более высокий уровень творческого процесса, по сравнению с тем, что может продемонстрировать отдельный ученик.

ктике же не всегда удается направить обсуждение в конструктивное русло. Даже у взрослых людей дискуссия нередко принимает, выражаясь обыденным языком, «базарную» форму, ничего не дающую для решения обсуждаемых вопросов. Можно привести много примеров такого рода бесплодных споров на телевидении в рамках популярного жанра «ток-шоу».

Методологической основой нашего исследования стало исходное положение теории деятельности, согласно которой структура внутренней, психической деятельности имеет принципиальное сходство со структурой внешней практической деятельности. Для человека эта структура отображает компоненты и связи трудового действия, включая такие его составляющие, как цель и про-

Известные правила коллективного обсуждения, например, в ходе «мозгового штурма», не касаются содержания мыслительных действий участников полилога. Каждый дискурсант имеет право говорить все, что ему «вздумается».

Трудности организации содержательного диалога как формы учебной деятельности обусловлены, с нашей точки зрения, недостаточной структурированностью содержания диалога (точнее «полилога») и функций участников такого рода общения. Известные правила коллективного обсуждения, например, в ходе «мозгового штурма», не касаются содержания мыслительных действий участников полилога. Каждый дискурсант имеет право говорить все, что ему «вздумается». В этот момент лишь запрещаются критические высказывания

дуга действия, предмет и средства его преобразования. (А.Н. Леонтьев).

В ходе выполнения действия субъект включается в него, условно говоря дважды, выполняя при этом различные функции. Во-первых, им вырабатывается замысел действия. Во-вторых, как исполнитель замысла, этот же субъект осуществляет необходимую систему операций по преобразованию предмета деятельности с учетом заданных обстоятельств объективных условий. В обыденной речи это соответствует выражению: «сказано-сделано». Дей-

Трудовое действие социально по своей сущности. Общество задает оценку действию, определяя для субъекта значение и смысл выполняемой им деятельности. Эта общественная оценка в процессе интериоризации обретает форму специального действия субъекта, называемого рефлексивным.

других членов группы. При этом участникам дискуссии не ясны источники и структура умозаключений соперников, направленность и конкретная цель каждого умственного действия. Усвоенные правила обсуждения существенно не влияют на структуру и содержание интеллектуальной составляющей, формирующей способности к внутреннему диалогу. Иными словами, обобщенная структура диалога не выступает для ученика предметом усвоения.

Целью данной статьи является выявление особенностей психологиче-

ские, направленное на получение прагматического результата, называются рефлексивным. Если для удобства перейти к образным сравнениям, то первой позиции можно придать статус «бригадира» («прораба»). Он намечает конкретную цель работы и несет ответственность за ее выполнение в соответствии с планом (дадим условное обозначение этой позиции Ф-1). Субъекта, реализующего замысел, можно с той же степенью условности назвать «исполнителем» (условное обозначение Ф-2). На нем лежит ответствен-

ность за конкретное воплощение общих указаний «бригадира».

Вместе с тем, трудовое действие подразумевает участие или отношение к его результату других людей. Трудовое действие социально по своей сущности. Общество задает оценку действию, определяя для субъекта значение и смысл выполняемой им деятельности. Эта общественная оценка в процессе интериоризации обретает форму специального действия субъекта, называемого рефлексивным. Как и в первом случае, функции субъекта в рефлексивном действии раздваиваются. Первая состоит в общей констатации необходимости «разобраться» с тем, что происходит на флексивном уровне. Если на флексивном уровне нет существенных рассогласований, установленных целей и полученного продукта, то рефлексивное действие далее не получает развития. Если же получен сигнал о расхождении замысла с результатом действия, то у субъекта, вставшего в рефлексивную позицию, могут возникнуть вопросы: по какой причине возникло рассогласование, что необходимо предпринять для исправления положения дел?

Ответы на эти вопросы требуют педантичного анализа всей цепочки операций, имевших место на флексивном уровне. Для этого требуется переход еще на одну, субъективно новую, позицию. Если заняться соотношением функций субъекта, относящихся к рефлексивному уровню, с профессиями людей, выполняющих подобные обязанности, то задачи субъекта, вставшего в рефлексивную позицию можно уподобить проблемному полю деятельности судьи (РФ-1). Информацию для его обоснованного решения добывают «эксперты» (РФ-2).

Основная гипотеза исследования.

Краткий итог наших рассуждений состоит в следующем. Субъекта учебной деятельности в теоретическом отношении следует рассматривать как полисубъекта, организующего для самого себя «внутреннюю» дискуссию, подобно тому, как если бы ее вели различные персоны. При этом каждый из «участников» обсуждения выполняет в отношении других определенные функции (Схема 1).

Статусы и функции участников полилога	РФ-1	РФ-2	Ф-1	Ф-2
РФ-1 Статус: «Судья» («священник») Функции: Оценка значений и смыслов деятельности, ее соответствие общим нормативным требованиям	Консилиум Тема: «Осознание значений и смыслов предстоящей, выполняемой или завершенной деятельности»	Указание со стороны РФ-1 к РФ-2: дать «экспертное» заключение о значении и смысле действия путем его системного анализа и эмоциональной оценки.	Указание со стороны РФ-1 к Ф-1 на разработку и коррекцию целей, выстраивание приоритетов в решении задач.	Общие установки со стороны РФ-1 к Ф-2 на выполнение исполнительской деятельности: (самоотдача, усердие, рвение, либо напротив, экономный расход сил и т.п.).
РФ-2 Статус: «эксперт» («следователь», «делопроизводитель») Функции: Системный анализ флексивного действия, «самонаблюдение», эмоциональная и моральная оценка замысла, процесса и результата действия на флексивном уровне.	Запрос со стороны РФ-2 к РФ-1: каким аспектам работы целесообразно отдать приоритет, оценить затраты и ресурсы и проч.	Консилиум Тема: «Освоение и адекватное применение методологии системного анализа; совершенствование эмоциональных, нравственных и правовых оценок деятельности».	Информация для Ф-1 для составления обоснованного плана проекта, формирования замысла.	Выдача рекомендаций для Ф-2 по рациональным приемам выполнения преобразовательного действия.
Ф-1 Статус: «бригадир» («капитан», «прораб» т.п.) Функции: Разработка замысла, целеуказание для Ф-2, оценка прагматического результата действия, коррекция действия.	Запрос со стороны Ф-1 к РФ-1 на состав и приоритеты в постановке целей и планирование их достижения.	Запрос со стороны Ф-1 к РФ-2 на информацию об общих характеристиках предмета преобразования и номенклатуры средств деятельности.	Консилиум Тема: «Совершенствование целеполагания. Тезаурус целей. Ресурсное обеспечение реализации задач»	Осуществление управления преобразовательными действиями, выполняемыми Ф-2. Составление графика действий, решение об их приостановке в случае затруднений для дополнительного изучения свойств, предмета или овладения новыми приемами преобразования и т.п.
Ф-2 Статус: «исполнитель» (например: «рабочий», «матрос») Функции: Исполнение преобразующих операций, их усовершенствование.	Запрос со стороны Ф-2 к РФ-1 на уточнение значимости действия, его роли в жизненной перспективе в целом.	Запрос к РФ-2 на корректность используемых операций, в том числе адекватность метода предмету преобразования.	Запрос к Ф-1 на получение задания, его уточнение. Осуществление контроля и коррекции.	Консилиум Тема: Обогащение знаний внутри конкретных предметных областей, эффективное использование средств и приемов деятельности.

Схема 1. Цели диалога условных участников обсуждения.

Обсуждение может проводиться, как между субъектами с различным статусом, так и между теми, кто занимает одинаковую позицию. В последнем случае диалог можно обозначить как «консилиум».

Теоретическую схему представления персоны ученика как полисубъекта, осуществляющего внутренний диалог, можно иллюстрировать различными примерами из жизненных наблюдений, бесед с представителями различных групп испытуемых или проследить в рассуждениях персонажей литературных произведений, для которых характерна глубокая психологическая прорисовка героев.

Педагогический эксперимент.

Идея о «полисубъектности» субъекта деятельности имеет особое значение для управления учебной деятельностью ребенка со стороны учителя. Чтобы «коллективное» стало «индивидуальным» необходима строгая организация этапов

перехода от интерперсонального диалога к внутреннему. Рассмотренная 4-х позиционная схема позволяет ученикам последовательно и достаточно быстро отходить от внутригруппового общения и осваивать внутренний диалог (полилог).

Различные позиции в ходе диалога с учащимся может занимать и учитель, демонстрируя исполнение различных функций гипотетическими субъектами общения. Однако во всех случаях этот процесс должен содержать известные этапы интериоризации (и, соответственно, экстериоризации), заданные теорией планомерного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина.

Различные позиции в ходе диалога с учащимся может занимать и учитель, демонстрируя исполнение различных функций гипотетическими субъектами общения. Однако во всех случаях этот процесс должен содержать известные этапы интериоризации (и, соответственно, экстериоризации), заданные теорией планомерного форми-

рования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина.

Наиболее благоприятные условия для формирования внутреннего диалога предоставляют различные формы дополнительно образования.

Наше исследование проходило на базе «Малой академии МГУ имени М.В. Ломоносова», для работы в которой привлекались учащиеся 7-10-х классов без предварительного отбора. Экспериментальная группа численностью 30 человек разбивалась на бригады по 4-5 человек. Основу учебной деятельности школьников составляло выполнение

учебного проекта. В качестве контрольных групп выступали школьники Москвы и других регионов, представлявшие свои работы на конференции по

вать мыслительную деятельность ребенка в форме диалога (полилога).

Рассмотрим особенности этапов усвоения действий и понятий.

Самостоятельно сделанный выбор укрепляет способность преодолевать препятствия, отводит возможные жалобы воспитанника на трудности исполнения принятого решения, то есть способствует реализации принципа добровольности.

проектной и исследовательской деятельности. Учебный план дополнительного образования включал три основных части (Жильцова О.А.):

- 1) актуализация знаний школьных предметов, необходимых для выполнения проекта;
- 2) элективный курс, вводящий ученика в проблематику его проекта или исследования;
- 3) собственно выполнение проекта.

Элективный курс содержит достаточно емкий раздел: «Как мы познаем мир и самих себя». Из этого раздела учащиеся получают начальные сведения о процессах организации труда и психологии умственной деятельности.

Технология обучения на основе теории П.Я. Гальперина включает, как известно, следующие этапы: мотивационный, составление обобщенной схемы ориентировочной основы действия, ма-

Мотивационный этап.

Мотивация учащихся на протяжении всего цикла обучения поддерживалась соблюдением освоенных нашим педагогическим коллективом принципов неформального социального образования. В их числе:

Разнообразие и добровольность. Разнообразие выражалось в предоставлении воспитаннику возможности принять добровольное решение о предпочтении той или иной формы активности. Сама эта возможность утверждает в сознании учащегося ответственность за свою судьбу. Предполагается также его готовность к анализу ситуации, учету различных внешних обстоятельств, своих способностей, временных возможностей и интересов. Сама процедура выбора является мощным фактором стимуляции умственной активности учащегося. Самостоятельно сделанный выбор укрепляет

Равноправное партнерство – принцип, утверждающий необходимость при общении уважения личности другого человека, несмотря на возможные различия в статусе. В детских и молодежных коллективах пренебрежение к равноправному общению достаточно распространено. Вот почему воспитателю необходимо самому демонстрировать это качество межличностного взаимодействия.

териальный, материализованный, словесный, речь «про себя» и умственный. В нашем педагогическом эксперименте предусматривалось, выражаясь словами известного отечественного психолога Я.А. Пономарева, получение прямого и побочного продукта. Под прямым продуктом обучения понимается содержание предметных знаний и умений, необходимых для выполнения проекта. В нашем случае по содержанию эта работа представляла собой адаптированную к возможностям школьника научно-исследовательскую и опытно-конструкторскую разработку (НИОКР). В качестве побочного продукта выступила схема полисубъектного общения, опора на которую позволяет организо-

вать способность преодолевать препятствия, отводит возможные жалобы воспитанника на трудности исполнения принятого решения, то есть способствует реализации принципа добровольности. В процессе принятия решения происходят диалоги и дискуссии с товарищами, другими членами коллектива, педагогическими работниками, родителями.

Метод проб и ошибок. К предстоящим реальным делам необходимо готовиться, учиться. Но пребывание за школьной партой или на студенческой скамье и добросовестное изучение основ наук или профессии не гарантируют безупречную деятельность в будущем. Глубокие знания и опыт не приходят без ошибок. Учеба, как правило, готовит к безошибоч-

ным ответам на заранее поставленные вопросы. Проблемы и связанные с ними вопросы, возникающие в реальной жизни, не похожи на вопросы из задачника. В любой ситуации появляется множество дополнительных обстоятельств, которые заранее трудно предусмотреть. Эти обстоятельства приводят к затруднениям и ошибкам. Впервые оказавшись в таком положении, человек может испытать сильный стресс. Вот почему еще в период учебы и социального становления необходимо предусматривать создание соответствующих педагогических ситуаций.

Самоуправление. Способность к самоуправлению возникает не спонтанно. Как и все высшие психические функции, эта способность развивается в результате регуляции деятельности нормами, устанавливаемыми социумом. Отказ от давления авторитета взрослых приводит к активизации поисковых действий в решении практически значимых задач. Оказанное доверие взрослых создает предпосылки для формирования ответственности детей за принятое решение. Большие возможности развития навыков самоуправления открывает организация проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Симметрия (Равноправие). Далеко не все люди соглашаются оказаться в позиции «ведомого», подчинив свои действия чужой воле. Надо помнить, что настоящий лидер обретает свой статус, благодаря добровольному делегированию ему членами группы возможности формулировать их общее мнение по тем или иным вопросам. Право быть лидером необходимо заслужить, заручившись общим доверием. Лидеру делегируется многое, но не все. Равноправное партнерство – принцип, утверждающий необходимость при общении уважения личности другого человека, несмотря на возможные различия в статусе. В детских и молодежных коллективах пренебрежение к равноправному общению достаточно распространено. Вот почему воспитателю необходимо самому демонстрировать это качество межличностного взаимодействия.

Дружеский контроль. Без разумного контроля невозможно нормальное существование человеческой общности. Особенно необходим контроль в группах и объединениях молодых людей, не имеющих еще достаточного жиз-

ненного опыта. В связи с этим возникает проблема поиска приемлемых форм контроля, не вызывающих протестных реакций со стороны воспитанников. Хорошей предпосылкой для осуществления дружеского контроля являются доверительные отношения между сторонами общения. Такого рода отношения возможны в случае взаимопонимания участников, базирующегося на общих духовных ценностях и позитивном эмоциональном климате общения.

Модульность (Структурная гибкость). Готовность к переменам является одной из черт личности. Можно сказать, что категории людей, обладающих этой чертой, в отношении социальных процессов свойственно проявлять структурную гибкость. Это качество может формироваться во всем многообразии игровой, познавательной, учебной и практической деятельности человека. В основе структурной гибкости лежит умение действовать в ситуации изменяющихся правил.

Символизм. По мере развития индивида возникает осознанное желание войти в некоторую особенную общность, в которой культивируются свои специфические правила жизни и поведения. Тем самым разрешается противоречие, особенно свойственное подростку. С одной стороны опасение «быть как все», с другой страх «быть не как все».

Участники групп, как правило, хотят подчеркнуть свою принадлежность своему сообществу, выступить как часть «коллективного субъекта» действия. Очень важна в связи с этим демонстрация принадлежности к группе. Этой цели служит символика: знаки, эмблемы, гербы, флаги, речевки, песни, гимны, особенности ношения одежды и другие отличительные признаки. Их разработка и обсуждение являются значительным фактором уяснения членами группы смысла своего существования как объединения людей.

Экспрессивный инструментализм. Экспрессивный инструментализм предполагает слияние эмоциональных подкреплений, обусловленных достижением ближайших и относительно дальних, конечных целей. Одним из путей решения этой воспитательной задачи является фиксация ближайших перспектив и перспектив средней дальности в виде некоторых знаковых событий. Достиже-

ние промежуточных целей необходимо сопровождать торжествами и ритуалами. Участники должны получать награды или другие моральные поощрения. Тем самым создаются условия для эмоционального подкрепления нацеленности на позитивный результат.

Дуализм и амбивалентность. Далеко не всегда человеку удается реализовать намеченные планы. Достаточно часто вмешиваются внешние обстоятельства. Готовность к преодолению подобных ситуаций требует освоения человеком разных и даже противоречивых норм действия и выборочное их применение в сложных изменяющихся ситуациях.

Мораторий. Это – временная отмена санкций, критических оценок, ограничений, направленных на сдерживание негативных форм поведения, ошибочных действий или непродуктивной инициативы воспитанника. Например, мораторий составляет одну из фаз «мозгового штурма», – формы коллективной работы над решением проблемы.

Мораторий на критику целесообразен и в тех случаях, когда учащиеся включены в продуктивную деятельность проектирования или осуществления исследования. Известно, что подсказка, совет окажутся более востребованными и действенными, когда человек уже столкнулся с трудностями, сам отказался от тушковых или малоэффективных вариантов решения.

Обобщенная схема ориентировочной основы действия.

Предлагаемая ученикам перспектива работы облекалась в формальные схемы, планы, характеристики и условия работы и т.п. Обсуждался замысел работы, ее актуальность. Оценивались трудоемкость предстоящих дел, определялось необходимое число участников проекта, проводилось разделение между ними обязанностей. Педагог дополнительного образования постоянно вносил на обсуждение вопросы, находящиеся в компетенции каждого из «субъектов», планирующих, исполняющих или оценивающих деятельность. Иными словами, педагог принимал на себя или последовательно возлагал на ученика функции «прораба», «исполнителя», «судьи» или «эксперта». Он же был организатором дискуссии. В ходе работы проходила ротация функцио-

нальных обязанностей, что позволяло ученику сознательно принимать одну из названных субъектных позиций.

Выполнение действий в материальной и материализованной форме

На этом этапе оговоренная схема взаимодействия субъектов делового общения воплощалась в план–графики с распределением ответственности, образно принятому на текущий период статусу. Отыскивался аналог разработки, выполненный другими школьными или взрослыми коллективами. Из литературы и интернет-источников добывались необходимая информация и иллюстративный материал. Собранный каждым материал обобщался и представлялся на обсуждение в рамках взятой на себя функции.

Словесный этап.

Этап воплощался в виде письменной и устной речи. Для этого назначались промежуточные защиты идей или предложений. Каждый участник готовил не только «свой» материал. В преамбуле к собственному сообщению необходимо было кратко изложить результаты работы своих коллег, дав им краткую интерпретацию. Каждое выступление начиналось со слов: «С позиции». И далее докладчик называл аспект анализа ситуации, связанный с исполнением проекта. Диалоги возникали и между участниками, занявшими одинаковые позиции. Обмениваться информацией и спорить в рамках своей компетенции могли «исполнитель» с «исполнителем», «эксперт» с «экспертом» и т.д.

Речь «про себя».

Постепенно функции организатора дискуссии по инициативе педагога или в порядке самоуправления переходили к одному из учащихся, который в соответствии с общей схемой проведения НИОКР, организовывал «производственное совещание». При этом канва обсуждения соответствовала освоенной ранее логике разноаспектного рассмотрения проблемы. Ведущий дискуссии без излишнего обоснования переходил к «сути дела», за которое отвечал тот или иной участник.

Основные результаты.

Оценка результатов педагогического эксперимента шла по двум критериям. Первый – овладение учащимися конкретными компетенциями в избранной предметной области. Второй – обретение способности к ведению полилога, во время которого учащийся самостоятельно и сознательно готов занять различные субъектные позиции. В настоящей работе мы рассматриваем полученный результат лишь по второму из названных критериев. При этом оценке и контролю подверглась заключительная часть процесса поэтапного формирования, – переход действия в умственную форму.

Умственное действие.

Итог работы подводился в ходе участия слушателей в конкурсах и конференциях, на которых участники докладывали полученные результаты своих разработок. «Генеральным смотром» работ, выполненных экспериментальной группой «Малой академии МГУ», являются конференции «Юных исследований», приуроченные к ежегодному Всероссийскому фестивалю наук. Как правило, такие конференции проходят в форме стендовых докладов. Это удобная форма оценки интеллектуального прогресса школьников.

Конечно, само содержание доклада и представленных презентаций касались конкретного содержания проектно-исследовательской разработки. Эти сообщения и были «прямым» продуктом работы коллектива. Однако каждая исследовательская группа получала значительное число вопросов, ответы на которые требовали рефлексивного отношения к изученному материалу и собственному творческому результату. Эти вопросы были направлены на выявление «побочного» продукта ее деятельности. Докладчикам по теме (а ими, как правило, были все основные участники разработки) задавались отнюдь не простые, и даже «провокационные» вопросы. Подвергались сомнению актуальность работы, корректность отдельных выводов,

самостоятельность выполнения разработки и пр. Конечно, комиссия учителей и специалистов, участвующая в испытаниях, соблюдала педагогический такт. Там, где ученики робели и не были готовы к защите своей позиции, расспросы и замечания подобного рода прекращались, а участники получали моральную поддержку и укрепление веры в собственные силы.

По-иному выглядели испытуемые экспериментальной группы. Они с честью выстояли перед натиском мнимых сомнений комиссии, демонстрирующей критическое отношение к их работе. Ответы школьников этих экспериментальных групп отличались разумностью, обоснованностью, логичностью, связностью, полнотой. В них явственно прослеживались позиции, которые не раз отстаивались ее участниками в ходе цикла дополнительного образования. Не случайно, на наш взгляд, одна из экспериментальных

работы новых задач образования. Прежде всего, речь идет о технологиях развивающего обучения. Возникшие трудности имеют неслучайный характер. Их прозорливо предвидел сам разработчик знаменитой концепции. Этому вопросу, в частности, была посвящена одна из его относительно поздних работ «Разумность действий и предмет науки», опубликованная в 1973 году.

Ограничимся лишь кратким, но очень важным высказыванием, взятым из этой интересной статьи: «Нельзя учить разумно, если сам предмет представлен неразумно» (С. 331). В качестве предмета изучения может выступить какая-нибудь отрасль научного или гуманитарного знания. Есть все основания считать, что трудности в усвоении многих школьных предметов обусловлены именно этим обстоятельством (Самоненко). Но в данной статье мы не коснулись данной стороны проблемы. В нашей работе предметом ус-

В нашей работе предметом усвоения стало психологическое знание, а именно, «субъектная» компонента в структуре умственной деятельности. Ее планомерное и поэтапное усвоение позволило существенно повысить качество мыслительных процессов школьников в решении познавательных и практических задач.

групп завоевала первое место на Всероссийском конкурсе школьных проектов. Высокие награды получили и другие исследовательские команды, входящие в экспериментальную группу.

Обсуждение результатов исследования.

Теория планомерного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина за последние полвека получила широкое распространение в практике образования. С ее основами знакомы многие учителя. Авторы учебной литературы, особенно предназначенной для начальной школы, выстраивают учебный материал в соответствии с положениями этой теории. Наряду с этим, в последние годы отмечается снижение интереса к данной теории, как основе ре-

воения стало психологическое знание, а именно, «субъектная» компонента в структуре умственной деятельности. Ее планомерное и поэтапное усвоение позволило существенно повысить качество мыслительных процессов школьников в решении познавательных и практических задач. В литературе все большее признание получает точка зрения, согласно которой дальнейшее проникновение в практику обучения теории П.Я. Гальперина увязывается с проработкой концептуальных вопросов экспозиции школьнику предмета изучения и овладения им методологическим инструментарием, необходимым для осуществления преобразующих действий с учебным материалом. Эта работа проводится и нашей исследовательской группой в тесном сотрудничестве с ученицей выдающегося психолога З.А. Решетовой.

Литература:

1. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: избр. психол. труды. – М., Воронеж, 1998. – 480 с.
2. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М., 1976.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2 т. – М. : Педагогика, 1983.
4. Жильцова О.А. Интеграция общего и дополнительного образования школьников. – М. : Акрополь, 2011. – 255 с.
5. Решетова З.А. Формирование системного мышления в обучении. – М. : Юнити-Дана, 2001.
6. Самоненко Ю.А. Учителю физики о развивающем образовании. – М. : Бином, 2011.

УДК 159.9:61 159.9.018 37.0153

Постнеклассическая методология в клинической психологии: научная школа Л.С. Выготского – А.Р. Лурия

Ю.П. Зинченко, Е.И. Первичко

2012 год стал знаменательным для отечественной психологии: мы отмечаем 110-летие со дня рождения Александра Романовича Лурия и Петра Яковлевича Гальперина, выдающихся ученых Московского университета, создателей всемирно признанных научных школ.

Имя Александра Романовича Лурия прочно ассоциируется с нейропсихологией, его учение входит в золотой фонд мировой психологической науки. Творческое наследие А.Р. Лурия крайне многогранно, он – признанный методолог не только нейропсихологии, но и психологической науки в целом. Весь научный путь А.Р. Лурия – это последовательное развитие и воплощение в жизнь положений культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Следуя идеям Л.С. Выготского и творчески развивая их, А.Р. Лурия разрабатывал культурно-историческую концепцию развития психики, подчеркивая системность строения и динамическую церебральную локализацию высших психических функций, их изменчивость, пластичность и прижизненный характер формирования. Сегодня историки науки практически единодушны во мнении, что А.Р. Лурия – не просто соратник и ученик, он – один из создателей научной школы Л.С. Выготского, что делает оправданным упо-

требление такого конструкта, как «школа Выготского – Лурия».

и историографической рефлексии становления методологии клинко-психо-

Следуя идеям Л.С. Выготского и творчески развивая их, А.Р. Лурия разрабатывал культурно-историческую концепцию развития психики, подчеркивая системность строения и динамическую церебральную локализацию высших психических функций, их изменчивость, пластичность и прижизненный характер формирования.

В данной работе представлена попытка теоретико-методологической

логических исследований в школе Выготского – Лурия. Ее цель – показать, что



Юрий Петрович Зинченко – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой методологии психологии, декан факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, член-корреспондент РАО, Президент Российского психологического общества.



Елена Ивановна Первичко – кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

в основных положениях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и в методологии синдромного подхода Выготского-Лурия присутствуют начала постнеклассической модели научной рациональности.

Л.С. Выготский неоднократно подчеркивал, что психологии нужна своя методология, которая соответствует предмету науки и области исследования. Для ее создания необходимо вскрыть сущность данной области явле-

Это разделение методологии научного знания в течение многих лет было признано практически всеми методологами науки и в общем не подвергалось сомнению. При планировании научных исследований считалось необходимым придерживаться данной схемы.

Однако в период, когда зазвучала активная критика советской психологии, когда марксистскую методологию «стало модным не замечать»¹, а в нашей стране появились возможности для широкого доступа к зарубежным источникам и знакомства с новыми для многих из нас методологическими принципами, произошло существенное расширение спектра исследований, носящих в ряде случаев чисто эмпирический характер. Известно, что подобные исследования, замыкаясь на поиске частных взаимосвязей между явлениями и объектами, часто оказываются не способными внести какой-либо вклад ни в конкретную науку, ни в общенаучную картину мира, пополняя лишь банк найденных корреляций между теми или иными феноменами, которые затем опровергаются другими исследователями. Очевидно подобное положение дел обусловлено недостаточной методологической проработанностью исследований.

Таким образом, в новых исторических условиях перед психологией как наукой вновь достаточно остро встают задачи методологической рефлексии, осмысления собственного парадигмального статуса. Допустимо предположить, что в новой методологической ситуации схема уровней методологического знания также может нуждаться в дополнительной рефлексии и новом содержательном наполнении.

Для клинической психологии эти задачи, пожалуй, актуальны в еще большей степени: являясь психологической дисциплиной, появившейся в начале XX века «на стыке» психологии и медицины, она оказалась в ситуации необходимости рефлексировать весь груз «методологических проблем» обеих наук.

Ситуация в психологической науке сегодня (и в клинической психологии, в том числе) являет собой наглядный пример все возрастающей дифференциации научного знания. Она характеризуется выраженным «методологическим либерализмом» и «методологическим плюрализмом» с обилием теоретических и прикладных направлений, течений и подходов.

Обсуждение данных проблем представляется актуальным на современном этапе развития психологии. Ситуация в психологической науке сегодня (и в клинической психологии, в том числе) являет собой наглядный пример все возрастающей дифференциации научного знания. Она характеризуется выраженным «методологическим либерализмом» и «методологическим плюрализмом» с обилием теоретических и прикладных направлений, течений и подходов. При определенных условиях возрастание методологического плюрализма, как известно, может рассматриваться в качестве симптома кри-

зиса, законов их изменения, качественную и количественную характеристику, причинность, обозначить свойственные им категории и понятия, в которых она могла бы выразить, описать и изучить свой объект (Выготский, 1925, 1982, и др.). В российской психологии, следуя заданным Л.С. Выготским нормативным методологическим требованиям, традиционно уделяется пристальное внимание методологическому обоснованию исследований (Выготский, 1982; Зинченко, Смирнов, 1983; Юревич, 2005; Зинченко, 2003(а); Корнилова, Смирнов, 2011; и др.). Понимая под методологией систему «...принци-

В новых исторических условиях перед психологией как наукой вновь достаточно остро встают задачи методологической рефлексии, осмысления собственного парадигмального статуса. Допустимо предположить, что в новой методологической ситуации схема уровней методологического знания также может нуждаться в дополнительной рефлексии и новом содержательном наполнении.

зиса науки (Выготский, 1982; Соколова, 2007). Можно сказать, что вновь наступил «момент», о котором в 1927 году Л.С. Выготский писал в своем методологическом исследовании «Исторический смысл психологического кризиса»: «...для всякой науки раньше или позже наступает момент, когда она должна осознать себя самое как целое, осмыслить свои методы и перенести внимание с фактов и явлений на те понятия, которыми она пользуется» (Выготский, 1982, с. 310).

Перед психологией как наукой в такой ситуации с особой остротой встают задачи методологической рефлексии.

пов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» (Философский..., 1983, С. 365), в отечественной психологии принято придерживаться структурной схемы методологии научного знания, которая предполагает выделение следующих уровней: 1) уровень философской методологии; 2) уровень общенаучных принципов и форм исследования; 3) уровень конкретно-научной методологии; 4) уровень методик и техник исследования (Юдин, 1978; Зинченко, Смирнов, 1983; Корнилова, Смирнов, 2011).

¹ Необходимо отметить, что К. Маркс свою общую философскую позицию характеризовал как реальный гуманизм, акцентируя внимание, прежде всего, на общечеловеческих ценностях. И «...именно это обстоятельство, т.е. то, что сущностью марксистского коммунизма является реальный гуманизм, и образует действительное содержание марксизма, несмотря на несостоятельность утопического представления о будущем человечества» (Ойзерман, 2011, С. 318). Философско-экономическая теория К. Маркса исходно создавалась, прежде всего, как научная концепция. Во всяком случае, сам Маркс относился к ней именно так. «Однако идеи Маркса превратились в идеологию, стали обоснованием программы политических действий...» (50; Лекторский, С. 3); «...акцентирование идеологической компоненты сопровождалось упрощением и догматизацией марксизма... как философской системы...» (50; Стёпин, С. 8).

В попытках проанализировать сложившуюся методологическую ситуацию обратимся к уже упоминавшейся нами известной схеме уровней методологии (Юдин, 1978; Зинченко, Смирнов, 1983; Корнилова, Смирнов, 2011). Первым из них является уровень философской методологии. В современной философии, как в России, так и за рубежом, вопросам анализа закономерностей развития науки, условий возникновения новых теорий, смены парадигм и способов научного мышления, уделяется большое внимание. В работах Т. Куна, П. Фейерабенда, Ч. Тэйлора, Д. Деннета, К. Поппера, Р. Рорти, У. Куайна, В.С. Стёпина, А.А. Гусейнова, В.А. Лекторского, Т.И. Ойзермана и др. обсуждаются вопросы философии и методологии научного знания, приводится критический анализ прежних методологических стандартов науки, рассматриваются теоретико-методологические перспективы развития гуманитарных и естественных наук. Это дает возможность конкретным наукам более четко определить свое место в системе научного знания в стремительно меняющемся мире и развивать конкретно-научные методологические основания, осмысливать результаты собственных исследований и вводить их в общенаучный контекст.

Необходимо отметить, что в последнее время в отечественной психологии приобретают популярность попытки теоретико-методологического и историографического анализа психологического знания, выполненные с опорой на известную классификацию типов научной рациональности, предложенную В.С. Стёпиным. В ней обосновывается выделение следующих типов (и этапов) развития научного знания: классического, неклассического и постнеклассического (Стёпин, 1989; Асмолов, 2002; Василюк, 2003; Зинченко, 2006; Знаков, 2007; Гусельцева, 2005, 2009; Соколова, 2007, 2011; Ключко, 2007, 2008; Корнилова, Смирнов, 2011; Зинченко, 2011; Zinchenko, Pervichko, 2012, и др.).

В философско-методологических работах В.С. Стёпина обосновывается, что при переходе от классической науки к неклассической и, затем, к постнеклассической; меняются научные картины мира, идеалы и нормы науки, а так-

же ее философско-мировоззренческие основания. В качестве критериев типа рациональности выступают: 1) особенности системной организации исследуемых объектов и типов картины мира; 2) особенности средств и операций деятельности, представленных идеалами и нормами науки; 3) особенности ценностно-целевых ориентаций субъекта деятельности и рефлексии над ними, выраженные в специфике философско-мировоззренческих оснований науки (Стёпин, 1989, 2009, 2011).

Для изучения объектов, представляющих собой простые системы, классическая наука является достаточной. Неклассическая наука осваивает саморегулирующиеся системы, постнеклассическая – сложные саморазвивающиеся системы. При переходе от классической науки к неклассической и постнеклассической меняются и типы рефлексии над деятельностью – «...от элиминации из процедур объяснения всего, что не относится к объекту (классика), к осмыслению соотносительности объясняемых характеристик объекта с особенностью средств и операций деятельности (неклассика), до осмысления ценностно-целевых ориентаций субъекта научной деятельности в их соотношении с социальными целями и ценностями.» (Стёпин, 2003, С. 14). Ценностно-целевые структуры субъекта деятельности имеют двойную детерминацию: они должны соответствовать с одной стороны, типу объекта, знание о котором должна выработать наука, относящаяся к соответствующей исторической эпохе, а с другой – принятым в культуре этой эпохи доминирующим ценностям. В.С. Стёпин отмечает, что «...при теоретико-познавательном описании ситуаций, относящихся к различным типам рациональности, требуется вводить каждый раз особую идеализацию познающего субъекта ... классическая наука и ее методология абстрагируется от деятельности природы субъекта, в неклассической эта природа уже выступает в явном виде, в постнеклассической она дополняется идеями социокультурной обусловленности науки и субъекта научной деятельности. При описании познавательных ситуаций постнеклассической науки требуется значительно расширить набор признаков, существенно характеризующих познающий субъект.

Он должен не только иметь профессиональные знания, усвоить этос науки, ...не только ориентироваться на неклассические идеалы и нормативы объяснения и описания, обоснования и доказательности знания (относительность объекта к средствам и операциям деятельности), но и осуществлять рефлексии над ценностными основаниями научной деятельности, выраженными в научном этосе. Такого рода рефлексия предполагает соотнесение принципов научного этоса с социальными ценностями, представленными гуманистическими идеалами, и затем введение дополнительных этических обязательств при исследовании и технологическом освоении сложных человекообразных систем» (Стёпин, 2009, С. 14-15).

Такие философско-методологические тезисы все чаще звучат в психологическом дискурсе при решении задач внутрипсихологической рефлексии развития психологического научного знания и определения парадигмального статуса психологии на современном этапе развития науки.

Попытаемся проследить становление психологического знания в контексте анализа типов научной рациональности, с целью объективации и демонстрации того, что в основных положениях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и в клинико-психологических работах А.Р. Лурия представлено как начало постнеклассической рациональности, с постнеклассическим видением предмета и метода психологического исследования, а также с постнеклассическим мышлением исследователей. На наш взгляд, именно это делает методологию культурно-исторического подхода приложимой к решению теоретических и прикладных задач на современном этапе развития клинической психологии (школа Выготского-Лурия).

Приступая к подробному анализу, следует сделать два предварительных замечания.

Во-первых, необходимо учитывать, что типология научного мировоззрения, хотя и отражает общее направление развития научного знания, в то же время не является жестко привязанной к хронологическим рамкам. Так, например, основы постнеклассической науки могут формироваться в отдельных облас-

тях знания гораздо раньше, чем это мировоззрение получит признание или широкое распространение. Следовательно, возможно одновременное существование различных типов рациональности и, в зависимости от задач конкретного исследования, одна и та же реальность может быть рассмотрена с разных позиций и выступить предметом освоения в разных типах рацио-

На момент своего признания психология была уникальной областью знания, поскольку ее институционализация предшествовала оформлению предметного содержания, а получение эмпирических данных с помощью заимствованных из других наук методов предшествовало формулированию собственно психологической проблематики.

нальности (Стёпин, 2009, 2011).

Во-вторых, следует отметить, что для психологии как науки характерен достаточно длительный период, который можно охарактеризовать как доклассический. Это этап развития психологии, когда она еще не выделилась в самостоятельную науку, а формировалась в рамках, с одной стороны, философского знания, а с другой – внутри биологических наук и медицины. Это и определило в дальнейшем ее особое место в научном ландшафте: на стыке естественнонаучного и гуманитарного знания и, в какой-то степени, стало источником целого комплекса проблем, связанных с определением ее предмета и поиском адекватных методов исследования. На этом этапе психология подошла к первым формулировкам предмета своего исследования, выработала первые методы исследования.

Формулировку основных постулатов классической рациональности обычно связывают с философским рационализмом и дуализмом, атрибутируемыми, прежде всего, Рене Декарту, который еще в XVII веке ввел дихотомию деления мира на познающего субъекта и познаваемый объект, фиксирует противоположность Материи и Духа, мыслительной и телесной субстанций (Декарт Р., 1989). На классическом этапе развития науки постулируется и абсолютизируется существование двух миров: внутреннего, психического, и внешнего, непсихического. Именно здесь следует искать истоки известных логических дихотомий: «душа-тело», «материальное-идеальное», а также постановку и первые решения (по

типу параллелизма) психофизической и психофизиологической проблем. (Напомним, что у самого Декарта предложенные им дихотомии снимаются теологически). Процесс познания объекта, по Декарту, должен строиться на фактах, полученных в ходе наблюдений и экспериментов.

Классические системы психологии появились в конце XIX века и актив-

но развивались до 50-60-х годов XX века. В психологии классическая рациональность представлена достаточно большим разнообразием подходов и концепций, большинство из которых имеют выраженную ориентацию на естествознание. Классическая наука собирает факты, из которых индуктивно выводятся гипотезы и теории; наука развивается путем накопления фактов, которые исходно независимы от теории; теории сменяют друг друга, сталкиваясь с неспособностью интерпретировать новые факты. Классическая наука, как известно, изучает объекты, организованные как простые системы. Классическая психология также предстает аналитической дисциплиной, которая сводит сложные явления к простым и где «психическое» определяется «внешним». На момент своего признания психология была уникальной областью знания, поскольку ее институционализация предшествовала оформлению предметного содержания, а получение эмпирических данных с помощью заимствованных из других наук методов предшествовало формулированию собственно психологической проблематики (Абульханова-Славская и др., 1997).

В классических теориях причинность сводится к лапласовской детерминации, а вещь рассматривается как нечто первичное по отношению к процессу. Рассмотрение и освоение объектов исследования как простых систем находит свое отражение в соответствующей категориальной сетке механистической картины мира.

На идеалах классической науки основывается психология сознания В. Вундта, теория высшей нервной деятельности И.П. Павлова и рефлекторная теория И.М. Сеченова, психология памяти Г. Эббингауза и структурализм Э. Титченера, рефлексология В.М. Бехтерева, а также психологические и психофизиологические работы А.Ф. Лазурского и пр. В рамках классической эпистемологии идет становление клинической психологии как самостоятельного раздела психологической науки.

Постепенно, при столкновении с изучением более сложных объектов, начала обнаруживаться неадекватность применения по отношению к ним категориальной сетки, соответствующей простым системам. Накопленные психологией фактические данные не укладывались больше в узкие рамки классических представлений, при попытках объяснения новых (более сложных) фактов все чаще возникали парадоксы. Таким образом, постепенно создавались условия для смены господствующей научной парадигмы в психологии.

В центре внимания неклассической науки в качестве объектов исследования оказались сложные системы, фундаментальной характеристикой которых является наличие системных качеств целого, несводимых к свойствам образующих их элементов. Категории и части целого также обрели новые смыслы: целое не только не зависит от свойств составляющих частей, но и определяет эти свойства. Новые представления о причинности, изменения в категориальных смыслах, не укладывающиеся в рамки представлений о простых системах, требовали нового объяснения и новых методов исследования.

Становление неклассического типа рациональности в психологии связано с ее развитием как гуманитарной науки, признанием уникальности человека и его сознания как предмета исследования. Психология стала превращаться в неклассическую науку, по мнению Д.А. Леонтьева, во многом благодаря открытиям К. Левина, Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, А. Адлера и Л. Бинсвангера 20-30-х годов XX века (Леонтьев, 2007).

Л.С. Выготскому в этом списке, конечно, принадлежит особое место. В своем исследовании «Исторический смысл психологического кризиса» он

осуществляет теоретическую рефлексию над основаниями «эмпирической» (классической) психологии, дает содержательное описание кризиса эмпирической психологии, описывает возможные пути выхода из него (Выготский, 1982). Л.С. Выготский одним из первых презентует научной общественности психологическую теорию (концепцию психического развития), основанную уже не на эмпирических фактах, а на определенных теоретических посылах: о социальном характере сознания и высших психических функций (ВПФ) и об их знаковом опосредствовании. При этом социальное (внешнее) и индивидуальное, психологическое (внутреннее) понимаются как две формы, или два аспекта одной психической функции. «Мы можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли...» (Выготский, 1983, Т. 3, С. 145). Так, Л.С. Выготский формулирует единый закон развития психических функций: в ходе социализации, благодаря действию механизма интериоризации, интерсубъективные функции преобразовываются в интрасубъективные.

Это положение, на наш взгляд, может служить убедительным доказательством принципиальных отличий основных положений культурно-исторической концепции Л.С. Выготского от картезианской (классической) психологии. Представление о высших психических функциях в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского являет собой яркий пример преодоления «постулата непосредственности» путем поисков «опосредующего звена» и монистического преодоления оппозиции «внутреннего» и «внешнего», что является важными признаками неклассической рациональности, отличающими ее от рациональности классической.

Большой вклад в становление неклассической науки, в том числе в развитие

психологии, внесли общая теория систем Л. фон Берталанфи (Берталанфи, 1973) и кибернетика. Благодаря разра-

минизма к самодетерминации, от потенциализма к экзистенциализму, от количественного подхода к качествен-

Представление о высших психических функциях в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского являет собой яркий пример преодоления «постулата непосредственности» путем поисков «опосредующего звена» и монистического преодоления оппозиции «внутреннего» и «внешнего», что является важными признаками неклассической рациональности, отличающими ее от рациональности классической.

ботке идей кибернетики и развитию теории систем на примере анализа физических, биологических и математических моделей, были описаны особенности сложных саморегулирующихся систем и их принципиальное отличие от систем простых: они включают в себя подсистемы со стохастическим взаимодействием элементов. В этих системах функционально выделен блок обработки информации и управления, осуществляемого на основе прямых и обратных связей. Система воспроизводится по принципу саморегуляции, которая обеспечивает сохранение небольшого набора системных параметров, определяющих ее целостность.

К классическому типу рационалистив психологии принято относить боль-

ному, от констатирующей стратегии к действенной. При этом он отмечает, что «...этот перечень построен не по концептуальным основаниям, а отражает фактические тенденции развития психологической науки в XX в., поэтому его нельзя считать исчерпывающим...» (Леонтьев, 2007, С. 81-92).

Достаточно часто понятие «неклассическая наука» употребляется в контексте описания принципиальных отличий психологической науки второй половины XX века от науки конца XIX – начала XX вв. и оно в этом смысле является вполне достаточным. Категория «постнеклассическая наука» активно входит в научный дискурс при попытках описать современный парадигмальный сдвиг, отражающий необходимость пре-

Категория «постнеклассическая наука» активно входит в научный дискурс при попытках описать современный парадигмальный сдвиг, отражающий необходимость преодоления гносеологических ограничений неклассической научной картины.

шинство известных нам теоретических психологических концепций второй половины XX века. Физиология активности Н.А. Бернштейна, психология установки Д.Н. Узнадзе, междисциплинарная концепция человека А.А. Ухтомского, деятельностный подход А.Н. Леонтьева и субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна, способствовавшие преодолению «постулата непосредственности» путем поиска «опосредующего звена» (Асмолов, 2002), определили расцвет отечественной неклассической психологии.

Д.А. Леонтьев в работе «Неклассический вектор в современной психологии» выделяет несколько направлений «неклассической трансформации психологии»: от поиска знаний к социальному конструированию, от монологизма к диалогизму, от изолированного индивида к жизненному миру, от детер-

одоления гносеологических ограничений неклассической научной картины.

Историки и методологи отечественной психологической науки считают, что своей кульминации неклассическая психология в России достигла в 60-80 годы XX века. Однако уже 90-е годы потребовали от отечественных психологов усиленной методологической рефлексии и определения методологического статуса психологии в стремительно меняющемся мире.

Одним из первых, кто указал на наличие определенных гносеологических ограничений, как в классической научной картине мира с присущими ей тотальным детерминизмом, причинностью и с единственной моделью действительности, так и в квантово-релятивистском неклассическом естествознании, был Илья Пригожин (Пригожин, 1991; Пригожин, Стенгерс, 1986). Идеи И. Приго-

жина о новом качестве науки, ее внутренней плюралистичности, оказали существенное влияние и на развитие науки в целом, и на формирующуюся философию постмодерна. В контексте

В.С. Стёпин отмечает, что саморазвивающимся системам присуща иерархия уровневой организации элементов и способность порождать в процессе развития новые уровни. Этот тип си-

стемные объекты, объекты современных нано- и биотехнологий, сложные компьютерные сети, Интернет, а также все социальные объекты. Очевидно, что человек и его психика в этом ряду занимают особое место.

В качестве саморазвивающихся систем на современном этапе развития науки принято рассматривать биологические объекты, объекты современных нано- и биотехнологий, сложные компьютерные сети, Интернет, а также все социальные объекты. Очевидно, что человек и его психика в этом ряду занимают особое место.

Необходимость освоения сложных саморазвивающихся систем существенно перестраивает идеалы и нормы науки. Меняется характер научной деятельности, на передний план все чаще выдвигаются междисциплинарные и проблемно-ориентированные формы исследовательской деятельности. Историчность системного объекта и варибельность его поведения предполагают широкое применение особых способов описания и предсказания его состояний – определение возможных сценариев развития системы в точках бифуркации. При изучении «человекообразных» объектов поиск истины оказывается связанным с определением стратегии и возможных направлений преобразования объекта, что непосредственно затрагивает гуманистические ценности. Возникает необходимость экспликации связей фундаментальных внутринаучных ценностей (поиск истины, рост знаний) с внеучными ценностями общесоциального характера. Исследователю приходится решать проблемы этического характера, определяя границы возможных изменений системы. Категориальная матрица понимания и осмысления саморазвивающихся систем очерчивает пути синтеза достижений естественных, технических и социально-гуманитарных наук в рамках общенаучной картины мира, порождает переключку между культурой западной, техногенной цивилизации и древними восточными культурами (Стёпин, 2003, 2009, 2011).

постмодернистской культуры и постиндустриального общества меняется сам статус научного познания; на первый план выходят плюрализм, возможность разногласий, неопределенность, парадоксальность, что открывает подлинный простор для междисциплинарных исследований (Лиотар, 1998; Пригожин, Стенгерс, 1986).

Сущность современного парадигмального сдвига в науке заключается в том, что в поле зрения ученых попадают новые объекты – сложные, саморазвивающиеся открытые системы, их современное состояние, а также основные перспективы развития научного знания и технологий. В ближайшее время они могут быть определены поняти-

ем «постнеклассическая наука» (Пригожин, 1991; Стёпин, 1989; 2009; Аршинов, Свирский, 1993; Курдюмов, 2000; Князева, Курдюмов, 2006; Лекторский, 2007; Буданов, 2009; Будущее..., 2009; и др.). Понятие постнеклассической науки, введенное В.С. Стёпиным, сегодня можно считать устоявшимся в научном дискурсе (Стёпин, 1989).

Проанализировав известные нам психологические модели и концепции, мы пришли к выводу, что культурно-историческая концепция развития психики Л.С. Выготского обладает целым рядом признаков, наличие которых позволяет относить ее не к неклассическому, а именно к постнеклассическому типу научной рациональности.

В самом общем определении саморазвивающаяся система может быть рассмотрена как система, которая самостоятельно выбирает цели своего развития и критерии их достижения, изменяет свои параметры, структуру и другие характеристики в процессе развития. Наиболее полный философский анализ саморазвивающихся систем и постнеклассической рациональности представлен в работах В.С. Стёпина (2003, 2009, 2011, и др.).

В ходе развития системы меняется мера вероятности события: то, что представлялось маловероятным в начальном состоянии развития, может стать более вероятным при формировании новых уровней организации (Стёпин, 2003, С. 5-14).

В качестве саморазвивающихся систем на современном этапе развития науки принято рассматривать биоло-

гические объекты, объекты современных нано- и биотехнологий, сложные компьютерные сети, Интернет, а также все социальные объекты. Очевидно, что человек и его психика в этом ряду занимают особое место.

По мнению исследователей, на современном этапе развития науки сложилась общенаучная картина мира, где разные типы рациональности не отрицают друг друга, а сосуществуют (Стёпин, 2009). Вместе с тем, следует признать, что постнеклассический дискурс все еще остается не вполне освоенным отечественной психологической наукой.

Проанализировав известные нам психологические модели и концепции, мы пришли к выводу, что культурно-историческая концепция развития психики

Л.С. Выготского, с представлениями о психическом онтогенезе и кризисах развития как его движущей силе, о системном и смысловом строении сознания, о несводимости высших психических функций человека к совокупности элементарных функций, с постановкой проблемы церебральной локализации высших психических функций, в ее приложениях к клинической психологии, в частности, нейропсихологические работы А.Р. Лурия – обладает целым рядом признаков, наличие которых позволяет относить ее не к неклассическому, а именно к постнеклассическому типу научной рациональности.

Каковы эти признаки? Для ответа на данный вопрос обратимся к анализу текстов Л.С. Выготского и А.Р. Лурия. Отметим, что В.С. Стёпин, вводя представление о дифференциации трех типов научной рациональности, говорит о необходимости «...особо обратить внимание на ключевой признак этой типологии – коррелятивную связь между типом системных объектов и соответствующими характеристиками познающего субъекта, который может осваивать объект...» (Стёпин, 2003, С. 13). Важнейшей характеристикой постнеклассической науки является ее готовность к освоению сложных саморазвивающихся систем.

Попробуем показать, что в основных положениях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, приложенных к проблемному полю клинической психологии, можно увидеть представления о психологических системах, которые могут быть описаны как открытые системы, обладающие качествами самодетерминации, самоорганизации и саморазвития.

Хорошо известно, что одним из базовых в общепсихологической концепции Л.С. Выготского является понятие высших психических функций (ВПФ). А.Р. Лурия приводит ставшее уже классическим «определение» ВПФ: «...высшие психические функции человека с точки зрения современной психологии представляют собой сложные саморегулирующиеся процессы, социальные по своему происхождению, опосредствованные по своему строению и сознательные, произвольные по способу функционирования» (Лурия, 1969, С. 31). Позднее он отмечал, что Л.С. Выготский

в своих работах исходил из представления о ВПФ, которые понимались как «...социальные по своему происхождению, системные по своему строению, динамические по своему развитию...» (Лурия, 1996, С. 58).

В тезисе о социальной природе психического уже содержится указание на то, что психика является открытой системой. Принадлежность системы к категории систем открытого типа априори подразумевает высокий уровень системной организации объекта: только открытые системы обладают способностью к саморазвитию (Курдюмов, 2000; Буданов, 2009).

В попытках поиска дополнительных аргументов обратимся к уже упоминавшейся нами в этой статье формулировке «общего генетического закона культурного развития», данной Л.С. Выготским. Мы сочли необходимым еще раз обратить внимание читателей на этот закон, поскольку из положения о том, что «...всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию в своем развитии, потому что она является первоначально социальной функцией...» (Выготский, 1983, Т. 3, С. 144), следует несколько принципиально важных для темы нашего обсуждения следствий.

Во-первых, описывая логику развития высших психических функций, Л.С. Выготский именно в этом контексте вводит в психологический дискурс представление об опосредствованности натуральных психических функций «психологическими орудиями» в процессе развития. Положение об опосредствованности ВПФ является еще одним из базовых теоретических положений культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Его введение дало в руки исследователям логически понятный способ исследования психических функций: через анализ особенностей орудийного опосредствования. Это крайне важный момент. Однако в контексте нашей темы более принципиальным является то, что опосредствованные психические функции в принципе не могут пониматься иначе, чем как целостные и имеющие сложную структуру образования.

Во-вторых, именно из «общего генетического закона культурного развития» и из идеи опосредствования

абсолютно логично выводится представление о «вращивании приема», или интериоризации. В докладе «О психологических системах» Л.С. Выготский так описывает этапы этого процесса: «...сначала интерпсихологический – я приказываю, вы выполняете; затем экстрапсихологический – я начинаю говорить сам себе; затем интрапсихологический – два пункта мозга, которые извне возбуждаются, имеют тенденцию действовать в единой системе и превращаются в интракорткальный пункт...» (курсив наш: Ю.З., Е.П.) (Выготский, 1982, С. 130). Эта цитата представляется нам довольно емкой, поскольку в ней не просто описан ход процесса интериоризации, но показано, что в ответ на внешнее социальное воздействие возникает целостная функциональная система, и когда психическая функция становится опосредствованной «изнутри», отпадает необходимость во внешнем «стимуле-средстве». Здесь же можно найти указание на то, что возникающая в контексте социального взаимодействия психологическая система является системой психофизиологической. Так Л.С. Выготский презентировал научной общественности общую логику развития психологической системы, показывая ее последовательное усложнение, а также целесообразность смены этапов на этом пути. И это позволяет понять не только суть «вращивания внутрь», но и общую логику процесса психического развития как процесса самонастраивания и самоорганизации системы, когда накопление социального опыта приводит к изменению ее структурных параметров. В этой же работе Л.С. Выготский отмечает, что «...в процессе развития... изменяются не только функции, как мы это раньше изучали (это была наша ошибка), не столько их структура ... сколько изменяются и модифицируются отношения, связи функций между собой, возникают новые группировки ..., межфункциональные изменения ... Возникновение таких новых подвижных отношений мы будем называть психологической системой...» (там же, С. 110). Л.С. Выготский содержательно раскрывает представление о психологической функциональной системе.

Таким образом, уже в 1930 году, задолго до появления общей теории систем, Л.С. Выготский подходит к форму-

лировке принципа системного строения ВПФ и описывает психологические системы как открытые, самоорганизующиеся и самоорганизующиеся.²

В 1934 году, в своем последнем докладе «Психология и учение о локализации психических функций», Выготский вновь обращается к принципу системности строения ВПФ, подчеркивая, что «...каждая специфическая функция никогда не связана с деятельностью одного какого-нибудь центра, но всегда представляет собой продукт интегральной деятельности строго дифференцированных, иерархически связанных между собой центров» (Вы-

готский, 1982, С. 170). Однако он как исследователь, в логике своего рассуждения идет уже дальше, говоря о необходимости разработки «...проблемы хроногенной локализации» (там же, С. 173), указывая, что «...одинаково локализованные поражения могут привести у ребенка и взрослого к совершенно различной симптоматической картине...» (там же, С. 172). В этой же работе им формулируется тезис о том, что «...развитие идет снизу вверх, а распад – сверху вниз» (там же, С. 173), в соответствии с чем «...при расстройствах развития, вызванных... церебральным дефектом... больше страдает в функциональном отношении ближайший высший по отношению к пораженному участку центр и относительно меньше страдает ближайший низший... центр; при распаде наблюдается обратная зависимость...» (там же, С. 172-173).

Л.С. Выготский уже в 30-е годы подходит к формулировке принципа динамической организации и локализации ВПФ. Данные теоретические положения в последующем были детально разработаны А.Р. Лурия и его учениками при построении нейропсихологического знания, при разработке положений нейропсихологического синдромного анализа и нейропсихологической коррекции и реабилитации.

То есть Л.С. Выготский уже в 30-е годы подходит к формулировке принципа динамической организации и локализации ВПФ. Данные теоретические положения в последующем были детально разработаны А.Р. Лурия и его учениками при построении нейропсихологического

знания, при разработке положений нейропсихологического синдромного анализа и нейропсихологической коррекции и реабилитации.

На наш взгляд, в тезисе о динамической и хроногенной организации и локализации ВПФ в наиболее законченной, кристаллизованной форме присутствуют и могут быть прочитаны такие признаки саморазвития системы психического, как адаптивная целесообразность, необратимость развития, возможность «выхода» системы за пределы границ уровня развития и необходимость переходов на качественно новый уровень функционирования в процессе самораз-

вития, а также способность к самоорганизации и самоорганизации. По Л.С. Выготскому, высшие психические функции приобретаются в социальном опыте, и в процессе своего формирования они меняют свою структуру и мозговую организацию. В данном тезисе достаточно определенно прочитывается мысль об изменении зависимости становления ВПФ от биологических процессов: если вначале развитие ВПФ в большей степени определяется биологическими механизмами, то позднее логика психологическая начинает во многом определять законы биологического развития – важный тезис с точки зрения оценки способности системы психического к саморазвитию. Именно из этих теоретических положений следует сформулированный Л.С. Выготским в 1932 году более общий теоретический тезис о необходимости нового подхода к пониманию психофизиологической проблемы: «...единство психофизиологических процессов и главенство психического момента; исследование психологических процессов; вершинная точка зрения в психофизиологической про-

блема... нужна не физиологическая психология (Wundt), а психологическая физиология... Главное: возможность, вносимая сознанием, нового движения, нового изменения психофизиологических процессов, новых связей, нового типа развития функций – в частности исторического с изменением межфункциональных связей – случай невозможный в плане органического развития: психологические системы...» (Выготский, 1982, С. 66). В творчестве А.Р. Лурия данный тезис получает свое дальнейшее развитие. В работе «О проблеме психологически ориентированной физиологии» он говорит о необходимости создания «психологической физиологии» и о том, что «...исследователи должны ставить протекание изучаемых ими нейрофизиологических процессов в зависимость от тех психологически хорошо обоснованных задач, структура которых им достаточно известна и которые могут быть построены на разных уровнях» (Лурия, 1977, С. 26).

Начиная с 80-х годов XX века и по настоящее время в трудах А.Ш. Тхостова, В.В. Николаевой и Г.А. Ариной и их учеников последовательно объективируется и получает все новые подтверждения гипотеза о том, что данные положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского являются теоретически продуктивными для формирования принципиально нового подхода к психосоматической проблеме. Сформулировано представление о телесности как о явлении культурно-историческом и развивающемся, о том, что «...главный вектор развития телесности совпадает с центральной линией развития любой психической функции и видится в преобразовании ее (телесности) в универсальный символ и орудие...» (Тищенко, 1989, цит. по: Арина, 2009, С. 24). В рамках данного подхода показано, что «...телесность встраивается в общий ход психического развития как необходимое условие и инструмент его и, подобно любой психической функции, обретает знаково-символический характер, «культурную» фор-

² Интересно отметить, что примерно в это же время А.А. Ухтомский разрабатывал свою физиологическую концепцию, с представлениями о «функциональном органе», «доминанте» и «функциональной системе», а Ч. Шеррингтон – учение об особой, организующей роли нервной системы в согласованной деятельности организма при достижении цели. При этом согласованное воздействие нервной системы Ч. Шеррингтон называл интегративным, или синергетическим (так хорошо знакомый сегодня термин)! Л.С. Выготский очень высоко оценивал работы Ч. Шеррингтона и часто на них ссылаясь.

му...» (Арина, 2009, С. 24), что «...содержание и структура телесных действий определяется развитием системы значений и смыслов...» (там же, С. 29), что «...актуалгенез психосоматических симптомов детерминирован достигнутым уровнем социализации телесности...» (там же, С. 30) и что «...развитый психосоматический феномен...приобретает черты высших психических функций (ВПФ): социальность, опосредствованность, принципиальную возможность произвольного контроля. С этой точки зрения аномалии телесного, психосоматического функционирования могут возникать как деформация самого пути социализации телесных феноменов и отдельных системных характеристик их социопсихологической регуляции...» (Николаева, 2009, С. 52).

Тем самым не только преодолеваются классические естественно-научные представления о теле как о «биологической машине» (Тхостов, Райзман, 2005, С. 103), но показывается «...самостоятельная ценность тела и телесного опыта...» (там же, С. 104) и аргументируется возможность рассмотрения «...здоровья и болезни с семиотической точки зрения...» (концепции болезни) – как вторичной знаковой системы, мифа...». Авторы отмечают, что внутренняя картина болезни при этом может быть рассмотрена как «...индивидуальная семиотическая система, порождаемая конкретным больным, усвоившим некую систему коллективных представлений...» (там же, С. 104).

Выполненный в культурно-исторической парадигме анализ человеческой сексуальности показал наличие особенностей социализации этой телесной функции, важных в плане оценки способности психосоматической системы к саморазвитию. В процессе становления сексуальности «...интерпсихический этап формирования характеризуется разделением не выполнения функции, а ее запрещения, и сначала усваивается не только и не столько модель реализации, сколько стереотип торможения...» (Зинченко, 2003 (6), С. 66). Это находит выражение в специфике формирования произвольной регуляции сексуальных проявлений и возникающих в этой сфере функциональных расстройств, в основе которых – «...дисфункция произвольной регуля-

ции, связанная с нарушением опосредования натурального организмического акта вследствие избыточности семиотических связей...» (там же, С. 72). И достижение психотерапевтического эффекта, в связи с этим, оказывается возможным «...путем семиотической «разгрузки означаемого» сексуальности и расширения области ее означаемого» (Зинченко, Айзман, 2012, С. 66).

В контексте обсуждаемой темы прин-

Развитие диалектично, и любой кризис, как известно, имеет две стороны, которые необходимо учитывать, раскрывая его психологическое содержание и значение для последующего развития. Первая из них – «разрушительная» сторона кризиса: возникновение нового непременно означает отмирание старого. Но негативная сторона кризиса – это обратная сторона позитивной, конструктивной его стороны.

ципиально то, что в специфической динамике становления нормальной и отклоняющейся сексуальности отчетливо выступают такие качества, как адаптивная целесообразность, необратимость развития, возможность «выхода» системы за пределы границ уровня развития, необходимость переходов на качественно новый уровень функционирования в процессе саморазвития. При этом обнаруживается способность к самоорганизации и самонастраиванию (изменение структурных параметров) – качества саморазвивающихся систем.

Теоретико-методологическая проработка проблемы, а также результаты эмпирических исследований, выполненных в рамках культурно-исторического подхода к пониманию телесности, позволили авторам аргументировать допустимость включения психосоматической феноменологии в предметное поле психологии и в более «...широкий контекст гуманитарного знания, ...обозначив в то же время ее специфику и самостоятельность...» а также «...утверждать, что в клинической психологии телесности формируется свой собственный взгляд на психосоматическую проблему, не совпадающий с традиционной медицинской парадигмой» (Николаева, 2009, С. 70).

В философских и психологических исследованиях психосоматических феноменов, базирующихся на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского получает все новое содержательное наполнение и подтверждение теорети-

ческий тезис о том, что «...человек лишь постольку овладевает внешней природой, поскольку одновременно он овладевает, вводит в культуру свое тело как универсальное орудие и символическую форму...» (Тищенко, 2009, С. 21). Это тезис, важный в контексте развития представлений о человеке и его психике как саморазвивающихся системах.

Следующий вопрос, который с необходимостью встает в контексте наше-

го обсуждения, – это вопрос о поиске «движущих сил» психического развития. Здесь особого внимания заслуживает вводимое Л.С. Выготским представление о «кризисах развития». Кризис возникает тогда, «...когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным. Один возраст как-то перестраивается, чтобы дать начало новому этапу в развитии...» (Выготский, 1984, Т. 4, С. 384). Развитие диалектично, и любой кризис, как известно, имеет две стороны, которые необходимо учитывать, раскрывая его психологическое содержание и значение для последующего развития. Первая из них – «разрушительная» сторона кризиса: возникновение нового непременно означает отмирание старого. Но негативная сторона кризиса – это обратная сторона позитивной, конструктивной его стороны.

Прочитывая Выготского сегодня, можно сказать, что в момент кризиса прежняя организованность системы (психической структуры) нарушается, возникает спектр возможных направлений ее развития. А «критические периоды» – это этапы, когда можно отчетливо наблюдать переход функционирования психологической системы с более низкого на более высокий уровень. И задача исследователя – показать, как человек (взрослый или ребенок, здоровый или больной) подходит к критическому этапу, как проживает кризис, какие внешние и внутренние психологические детерминанты обуславливают появление

психологических новообразований, устремленность системы (человека и его психики) к переходу на более высокие уровни развития, на которых будут сохранены все позитивные результаты, полученные на более ранних этапах становления, будет задана новая «зона ближайшего развития». Или же будет превалировать другой сценарий: система пойдет по пути упрощения, разрушения и гибели в качестве сложной самоорганизации («уход в болезнь» → снижение «качества жизни» и нарушения адаптации → общее утяжеление симптоматики и т.д.).

Разработка Л.С. Выготским базисных положений культурно-исторической концепции с особой остротой поставила в 30-е годы проблему метода исследования в психологии. Ученым были сформулированы общие методологические требования к организации исследования психики, которые, на наш взгляд, вполне соответствуют требованиям, выдвигаемым современной наукой в качестве необходимых для работы со сложными саморазвивающимися системами. «Защищаемая нами система психологического анализа ...предполагает коренное изменение метода психологического эксперимента. Это изменение сводится к двум основным моментам: 1) замене анализа, разлагающего сложное психологическое целое на составные элементы и вследствие этого теряющего в процессе разложения целого на элементы подлежащие объяснению свойства, присущие целому как целому, анализом, расчленяющим сложное целое на далее не разложимые единицы, сохраняющие в наипростейшем виде свой-

ную форму деятельности» (Выготский, 1982, С. 174). То есть, в качестве наиболее продуктивного принципа анализа целостного психического процесса Л.С. Выготский рассматривает системно-генетический анализ «по единицам», а в качестве гносеологически корректного метода познавательной деятельности – психологический синдромный анализ (Выготский, 1934, 1936). Методология синдромного анализа Л.С. Выготского получила свое дальнейшее развитие, теоретическое и эмпирическое обоснование в нейропсихологических работах А.Р. Лурия и его учеников (Лурия, 1969, 1973; и др.).

Обращаясь к рассмотрению проблемы становления методологических принципов синдромного анализа Выготского-Лурия, необходимо подчеркнуть, что в трудах Л.С. Выготского используется представление о синдроме как о структуре, представленной совокупностью каузально связанных разнородных симптомов; а также представление о первичных и вторичных симптомах, как различных по природе феноменах. Вторичные симптомы, в отличие от первичных, являются глубоко психологическими по природе и механизм возникновения и, в силу этого, в большей степени подвержены возможностям психологического воздействия: «...чем дальше отстоит симптом от причины, тем он больше поддается воспитательному и лечебному воздействию...» (Выготский, 1983, Т. 5, С. 290). Представление о сложной структуре дефекта, о необходимости выделять в процессе психологической диагностики не только первичные и вторичные симптомы, но и так называ-

хологические тенденции противоположного направления, даны компенсаторные возможности для преодоления дефекта, что именно они выступают на первый план в развитии ребенка и должны быть включены в воспитательный процесс как его движущая сила...» (там же, С. 40), крайне значимы в контексте нашего обсуждения.

Известно, что в работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» Л.С. Выготский формулирует требование к системе педологической (психологической) диагностики, цель которой – не негативная, а позитивная характеристика ребенка, с указанием компенсаторного потенциала, которая может стать основой для педагогической коррекции и оказания психологической помощи. В этой же работе впервые подробно описывается общая логика психологического синдромного анализа, на примере выделения этапов педологического исследования больного ребенка. Ученый указывает, что «... важно усвоить простую методологическую истину... от симптомов к тому, что лежит за симптомами, от констатирования симптомов к диагностике развития – таков путь исследования» (Выготский, 1983, Т. 5, С. 301). Он выделяет виды (этапы) педологической (психологической) диагностики: от симптоматической (выявление отдельных нарушений) – к синдромальной (предполагающей выявление взаимосвязи нарушений) и, далее, к этиологической диагностике: «...вскрытие причин, не только определяющих данное явление в конечном счете, но и ближайшим образом определяющих его...» (там же, С. 319).

Здесь же звучит мысль о том, что «...центральная проблема этиологического анализа – вскрытие механизма симптомообразования...» (там же, С. 320). «Таким образом, – заключает Л.С. Выготский, – в диагностике развития задача исследователя заключается не только в установлении известных симптомов и их перечислении или систематизации и не только в группировке явлений по их внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития» (там же, С. 303). И только тог-

Для концепции синдромного анализа Л.С. Выготского – А.Р. Лурия характерно представление о психологических синдромах как об открытых саморазвивающихся системах. Именно это, предположительно, и делает психологический синдромный анализ уникальным исследовательским «орудием», позволяющим, по мнению Л.С. Выготского, подойти к пониманию «движущих сил» психического развития.

тва, присущие целому как известному единству; 2) замене структурного и функционального анализа, неспособного охватить деятельность в целом, межфункциональным или системным анализом, основанным на вычленении межфункциональных связей и отношений, определяющих каждую дан-

ные «плюс- и минус-симптомы» (признаки нарушений и признаки адаптации и компенсации) (Выготский, 1982, С. 174), указание на то, что «...дефект есть не только минус, недостаток, слабость, но и плюс, источник силы...» (Выготский, 1983, Т. 5, С. 39), и что «...одновременно с дефектом даны и пси-

да, когда, по мнению Л.С. Выготского, решены задачи всех перечисленных диагностических этапов, оказывается возможным определение прогноза развития ребенка и формулировка психологических рекомендаций, ради которых, собственно, и организуется исследование (Выготский, 1983, Т. 5).

В предложенной Л.С. Выготским логике построения психологических синдромов, с выделением первичных и вторичных симптомов, «плюс и минус-симптомов», а также факторов (причин), обуславливающих становление и динамические параметры синдрома, можно отчетливо увидеть представление о психологическом синдроме как об открытой саморазвивающейся системе, обладающей качествами самоорганизации, саморегуляции и самодетерминации, способной эффективно решать задачи адаптации, как изменяя свои собственные структурные параметры, так и воздействуя на окружающую социальную среду.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что для концепции синдромного анализа Л.С. Выготского – А.Р. Лурия характерно представление о психологических синдромах как об открытых саморазвивающихся системах. Именно это, предположительно, и делает психологический синдромный анализ уникальным исследовательским «орудием», позволяющим, по мнению Л.С. Выготского, подойти к пониманию «движущих сил» психического развития.

Следует признать, что сегодня психологический синдромный анализ, как особый методологический подход, лежащий в основе создания инструментального обеспечения анализа психики, рассматривается исследователями как продуктивный и адекватный современному уровню научного знания с его постнеклассической картиной мира, когда активно обсуждается вопрос о том, что именно психика человека является одной из наиболее сложных, открытых и истинно «человекообразных» саморазвивающихся систем.

Методология синдромного анализа Л.С. Выготского – А.Р. Лурия выдержала «проверку временем» и доказала свою эвристичность не только в нейропсихологии, но и при решении теоретических и прикладных задач в патофизи-

хологии (Зейгарник, 1981; Кудрявцев и др., 1985; Практикум..., 1987; Николаева, 1990, 2003; Поляков, 1995; Лебединский, 2003, и др.), и получает все более широкое распространение в психосоматике и психологии телесности (Николаева, 1987; Тхостов, 2002; Николаева, Арина, 1998, 2003). Результаты наших исследований также показывают богатство методологических возможностей синдромного подхода в клинической психологии (Зинченко, Первичко, 2012 (а), 2012 (б); Zinchenko, Pervichko, 2012).

Психологическая диагностика, выполненная в методологической традиции психологического синдромного анализа, дает возможность получать диагностическую информацию, необходимую для структурного и генетического анализа клинико-психологических феноменов, выявления психологических факторов и механизмов их функционирования, обеспечения психологической интерпретации клинической феноменологии и, тем самым, – для постановки «развернутого диагноза». Это делает данные психологической диагностики востребованными со стороны медицины, все больше фокусирующейся на целостном изучении личности, функционирующей в условиях болезни, на решении задач реабилитации, профилактики, а также повышения комплаентности больных (Mezzich, 2005; Sadler, et al., 2005; Issel, 2008; Salloum, Mezzich, 2009; и др.).

Положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, получившие свое последовательное развитие в трудах А.Р. Лурия, и, в последующем, в работах Б.В. Зейгарник, С.Я. Рубинштейн, а также их учеников, задают методологическую традицию выполнения клинико-психологических исследований. Они находят свое воплощение в решении задач нейропсихологической реабилитации и коррекционно-развивающей работы (Цветкова, 1972; Семенович, 2007; Ахутина, Пылаева, 2008; и др.), а также психотерапии (Соколова, 1995, 2000, 2012; Николаева, 2009; и др.). В современной социальной ситуации, ситуации выраженных культуральных сдвигов и социокультурной неопределенности, клиническая психология «...испытывает выраженную нужду в новых методологических подходах, позволяющих раз-

вивать новые технологии диагностики и социально-психологической реабилитации... Здесь мы еще раз сталкиваемся с необходимостью осмысления таких фундаментальных проблем психологии, как соотношение ситуативной изменчивости и способности к развитию и структурной устойчивости личности, средовых социокультурных влияний и свободы индивидуально-личностного самоопределения. Все это заставляет еще раз обращаться к методологическим традициям, которые заложили А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник и С.Я. Рубинштейн, в новом контексте осмысливать «...экологические ракурсы традиционной исследовательской парадигмы ...» (Соколова, 2012, С. 42).

На наш взгляд, представленное исследование позволило получить достаточную аргументацию в пользу подтверждения выдвинутой гипотезы о том, что в основных положениях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и в методологии синдромного подхода Выготского-Лурия присутствуют начала постнеклассической эпистемологии.

Для придания большей целостности картине масштабных научных идей Л.С. Выготского и А.Р. Лурия и допустимости утверждения о наличии в этих идеях признаков постнеклассической модели научной рациональности, обратимся еще раз к работе «Исторический смысл психологического кризиса», к той ее части, где Л.С. Выготский говорит о характеристиках психического, а именно – о способности к избирательному отражению действительности. Он пишет: «...психика выбирает устойчивые точки действительности среди всеобщего движения. Она есть островки безопасности в гераклитовом потоке. Она есть орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать. В этом ее положительная роль – не в отражении (отражает и непсихическое; термометр точнее, чем ощущение), а в том, чтобы не всегда верно отражать, т.е. субъективно исказить действительность в пользу организма...» (курсив наш: Ю.З., Е.П.)» (Выготский, 1982, С. 347).

В этом утверждении с очевидностью прочитывается не просто идея избирательности восприятия, но идея

избирательного обмена системы со средой, способность системы к решению задач самоприспособления, самонастраивания и самоорганизации – необходимых, с точки зрения постнеклассической эпистемологии, качеств саморазвивающейся системы. В работах Выготского можно увидеть указание на то, что невозможно пытаться построить системное знание о человеческой психике, рассматривая ее в качестве абсолюта: «...диалектика психологии есть вместе с тем и диалектика человека как предмета психологии ...» (Выготский, 1982, С. 322). Идеи антропологизации психологического познания все более слышны в научном дискурсе (Клочко, 2007), однако их продуктивная рефлексия – дело будущего.

В заключение нам хотелось бы обратить внимание читателей на еще один признак, присущий научной школе Выготского-Лурия, который был абсолютно необходимым для того, чтобы была

создана психологическая теория, превосходящая по своим эпистемологическим возможностям тот научный контекст и ту историческую эпоху, в которых она создавалась. Это уникальный по силе творческого потенциала научный тандем Л.С. Выготского и А.Р. Лурия. Оба они пришли в научную психологию, будучи блестяще образованными людьми. Оба они оказались сверхвосприимчивыми к тем идеям и к той культуре научного мышления, которые уже «вита́ли в воздухе», но еще не воспринимались наукой в качестве того, что соответствует ее конкретным запросам. Оба они всегда оказывались способными и готовыми работать там, где можно увидеть «...молекулярные изменения, которые переживает наука... внутренние и не оформившиеся процессы – тенденции развития, реформы и роста... может быть, мы сумеем прочесть в них настоящую и будущую судьбу науки...» (Выготский, 1982, С. 356-357). Оба, работая «на

стыке» психологии и медицины, психологии и педагогики, науки и искусства, оказались способными «заглянуть» за границу не только классической, но и неклассической теории.

Любая теория жива, пока она развивается. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и синдромный подход Выготского-Лурия – активно развивающиеся теоретические концепции. Работы школы Л.С. Выготского – А.Р. Лурия продолжают задавать высочайшие методологические стандарты психологических исследований и способствовать совершенствованию психологической практики, что чрезвычайно актуально при современном состоянии психологии как науки, когда выделение в ее структуре новых направлений и течений, появление новых технологий как инструментов психологического исследования требует осмысления ее методологических основ и места в системе наук.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А., Анцыферова Л.И., Брушлинский А.В. и др. **Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории.** – М., 1997.
2. Арина Г.А. **Психосоматический симптом как феномен культуры.**
// Психосоматика: телесность и культура: учеб. пособие для вузов. / под ред. В.В. Николаевой. – М., 2009. – С. 23-34.
3. Аршинов В., Свирский Я. **Философия самоорганизации: новые горизонты**
// Общественные науки и современность. – 1993. – № 3. – С. 59-70.
4. Асмолов А.Г. **По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии.** – М., 2002.
5. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. **Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход.** – СПб., 2008.
6. Бергаланфи Л. **История и статус общей теории систем**
// Системные исследования. Ежегодник, 1973 / под ред. Блауберга И.В. и др. – М., 1973. – С. 20-37.
7. Буданов В.Г. **Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании.** – изд. 3-е доп. – М., 2009.
8. **Будущее фундаментальной науки: концептуальные, философские и социальные аспекты проблемы. Хорган Дж. и его пророчества «конца науки» в XXI веке**
// ред. А.А. Крушанов, Е.А. Мамчур. – М., 2011.
9. Васильюк Ф.Е. **Методологический анализ в психологии.** – М., 2003.
10. Выготский Л.С. **Дефект и сверхкомпенсация. Умственная отсталость, слепота и глухонмота.** – М., 1927. – С. 51-76. (То же: Дефект и компенсация // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 5. – М., 1983. – С. 34-49).
11. Выготский Л.С. **Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства.** – М., 1936. (То же: Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 5. – М., 1983. – С. 257-321).
12. Выготский Л.С. **Исторический смысл психологического кризиса**
// Собр. соч. в 6 т. Т. 1. – М., 1982. – С. 291-436.
13. Выготский Л.С. **История развития высших психических функций**
// Собр. соч. в 6 т. Т. 3. – М., 1983. – С. 5-328.
14. Выготский Л.С. **Кризис семи лет** // Собр. соч. в 6 т. Т. 4. – М., 1984. – С. 376-385.
15. Выготский Л.С. **Сознание как проблема психологии поведения**
// Психология и марксизм / под ред. К.Н. Корнилова. – М., Л., 1925. – С. 175—198. (То же: Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 1. – М., 1982. – С. 78-98.)
16. Гусельцева М.С. **Культурная психология и методология гуманитарных наук**
// Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 3-18.
17. Гусельцева М.С. **Методологическая «оптика» постнеклассической и неклассической рациональности**
// Журнал практического психолога. – 2009. – № 6. – С. 4-44.

18. Декарт Р. **Размышления о первой философии, в коих доказывается существование Бога и различие между человеческой душой и телом**
// Декарт Р. Соч. в 2 т. Т. 2. – М., 1989. – С. 3-73.
19. Зейгарник Б. В. **Перспективы патопсихологических исследований в свете учения Л. С. Выготского**
// Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология / под ред. В.В. Давыдова и др. – М., 1981. –С. 63-64.
20. Зинченко В.П. **Живые метафоры смысла**
// Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 100-113.
21. Зинченко В.П. (а) **Преходящие и вечные проблемы психологии**
// Труды Ярославского методологического семинара: методология психологии. – Ярославль, 2003. – С. 98–134.
22. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. **Методологические вопросы психологии.** – М., 1983.
23. Зинченко Ю.П. (б) **Клиническая психология сексуальности человека в контексте культурно-исторического подхода.** – М., 2003.
24. Зинченко Ю.П. **Методологические проблемы фундаментальных и прикладных психологических исследований**
// Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1 (5). –С. 42-49.
25. Зинченко Ю.П., Айзман Н.И. **Особенности сексуальной сферы студенток вуза.**
// Сибирский психологический журнал. –2012. – № 43. – С. 59-67.
26. Зинченко Ю.П., Первичко Е.И. (а). **Постнеклассическая рациональность и методология синдромного анализа в клинической психологии**
// Материалы VI Всероссийской научно-практической заочной конференции (20 апреля 2012 г.) / под ред. Е.В.Левченко, А.Е.Деменевой. – Пермь, 2012. – С. 9-23.
27. Зинченко Ю.П., Первичко Е.И. (б). **Синдромный подход в психологии телесности (на примере исследования больных с пролапсом митрального клапана)**
// Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. – 2012. – № 2. – С. 57-67.
28. Знаков В.В. **От психологии субъекта – к психологии человеческого бытия**
// Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М., 2007. – С. 330-351.
29. **Из записных книжек Л.С. Выготского** // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1982. – № 1. – С. 60-67.
30. Ключко В.Е. **Закономерности движения психологического познания и проблема метода науки**
// Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – Вып. 1. –С. 5-19.
31. Ключко В.Е. **Смысловая теория мышления в трансспективе становления психологического познания: эпистемологический анализ**
// Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. – 2008. – № 2. – С. 87-101.
32. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. **Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее.** – М., 2006.
33. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. **Методологические основы психологии: учебник.** – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2011.
34. Кудрявцев И.А., Лавринович А.Н., Москаленко Е.П., Сафуанов Ф.С **Особенности патопсихологической квалификации результатов экспериментально-психологического исследования в условиях судебно-психиатрической экспертизы: метод. рекомендации.**
// М. : ГНЦ социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского, 1985.
35. Курдюмов С.П. **Самоорганизация сложных систем** // Экология и жизнь. – 2000. –№ 5. – С. 42-45.
36. Лебединский В.В. **Нарушения психического развития в детском возрасте.** –М., 2003.
37. Лекторский В.А. и др. **Обсуждение книги Т.И. Ойзермана «Оправдание ревизионизма»**
// Вопросы философии. – 2006. – № 7. – С. 3-31.
38. Лекторский В.А. **Эпистемология классическая и неклассическая.** – М., 2001.
39. Леонтьев Д.А. **Неклассический вектор в современной психологии**
// Постнеклассическая психология. – 2005. – № 1. – С. 74-94.
40. Лиотар Ж.-Ф. **Состояние постмодерна = La condition postmoderne.** – СПб., 1998.
41. Лурия А. Р. **Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга.**
// 2-е изд. – М., 1969.
42. Лурия А.Р. **Л.С. Выготский и проблема локализации функций**
// Вопросы психологии. –1996. – № 6. – С. 55-61.
43. Лурия А.Р. **Основы нейропсихологии.** – М., 1973.
44. Лурия А.Р. **О проблеме психологически ориентированной физиологии**
// Проблемы нейропсихологии. – М., 1977. – С. 9-28.
45. Николаева В.В. **Влияние хронической болезни на психику: психологическое исследование.** – М., 1987.
46. Николаева В.В. **Б.В. Зейгарник и патопсихология**
// Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 3. – С. 13-21.
47. Николаева В.В. **Клиническая психология телесности**
// Психосоматика: телесность и культура: учеб. пособие для вузов / под ред. В.В. Николаевой. – М., 2009. – С. 49-72.

48. Николаева В.В., Арина А.Г. **Клинико-психологические проблемы психологии телесности**
// Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 1. – С. 119-126.
49. Николаева В.В., Арина А.Г. **Принципы синдромного анализа в психологии телесности**
// I Международная конференция памяти А.Р. Лурия: сборник докладов / под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. – М., 1998. – С. 75-82.
50. **Обсуждение книги Т.И. Ойзермана «Оправдание ревизионизма»** (Лекторский В.А., Макаров В.Л., Стёпин В.С., Кудрявцев В.Н., Гусейнов А.А., Межуев В.М., Пантин И.К., Федотова В.Г., Юлина Н.С., Шевченко В.Н., Бузов В.Г., Ойзерман Т.И.) // Вопросы философии. 2006. № 7. С. 3–31.
51. Ойзерман Т.И. **Возникновение марксизма**. – М., 2011.
52. Поляков Ю.Ф. **Теоретико-методологические проблемы патопсихологии. Введение** // Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. – М., 1995. – С. 9-26.
53. **Практикум по патопсихологии** / под ред. Б.В. Зейгарник, В.В. Николаевой, В.В. Лебединского. – М., 1987.
54. Пригожин И. **Философия нестабильности** // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46-57.
55. Пригожин И., Стенгерс И. **Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой**. – М., 1986.
56. Семенович А.В. **Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учеб. пособие для высших учебных заведений**. – М., 2007.
57. Соколова Е.Е. **Есть ли будущее у теории деятельности?**
// Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2011. – № 4. – С. 129-140.
58. Соколова Е.Е. Школа А.Н. Леонтьева и ее роль в развитии деятельностного подхода в психологии
// Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2007. – № 2. – С. 80-103.
59. Соколова Е.Т. **Культурно-историческая и клинико-психологическая перспектива исследования феноменов субъективной неопределенности**
// Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2012. – № 2. – С. 37-48.
60. Соколова Е.Т. **Особенности личности при пограничных расстройствах**.
// Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. Ч. 1. – М., 1995. – С. 27-206.
61. Соколова Е.Т. **Работа психотерапевта с отдельным случаем посттравматического стресса у жертвы семейного насилия**
// Психологическая помощь пострадавшим от семейного насилия: научно-метод. пособие / под ред. Л.С. Алексеевой. – М., 2000. – С. 46-90.
62. Стёпин В.С. **История и философия науки**. – М., 2011.
63. Стёпин В.С. **Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения** /
/ Постнеклассика: философия, наука, культура: коллективная монография / под ред. Л.П. Киященко, В.С. Стёпина. – СПб., 2009. – С.249 – 295.
64. Стёпин В.С. **Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность**
// Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5-17.
65. Стёпин В.С. **Научное познание и ценности техногенной цивилизации**
// Вопросы философии. – 1989. – № 10. – С. 3-18.
66. Тищенко П.Д. **Психосоматическая проблема (объективный метод и культурологическая интерпретация)**
// Психосоматика: телесность и культура: учеб. пособие для вузов / под ред. В.В. Николаевой. – М., 2009. – С. 11-22.
67. Тхостов А.Ш. **Психология телесности**. – М., 2002.
68. Тхостов А.Ш., Райзман Е.М. **Субъективный телесный опыт и ипохондрия: культурно-исторический аспект**
// Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 2. – С. 102-107.
69. **Философский энциклопедический словарь**. – М., 1983.
70. Юдин Э.Г. **Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки**. – М., 1978.
71. Юревич А.В. **Психология и методология**. – М., 2005.
72. Issel L.M. **Health Program Planning and Evaluation: A Practical, Systematic Approach for Community Health, 2nd Edition**.
Jones & Bartlett Publishers. – 2008.
73. Mezzich J.E. **Positive health: conceptual place, dimensions and implications**
// Psychopathology. – 2005. – Vol. 38. – P. 177-179.
74. Sadler J. (ed.). **Values and Psychiatric Diagnosis**. – UK: Oxford Univ. Press, 2005.
75. Salloum I.M., Mezzich J.E. (Eds). **Psychiatric Diagnosis: Challenges and Prospects**. Wiley-Blackwell. – UK, 2009.
76. Zinchenko Yu.P., Pervichko E.I. **Methodology of syndrome analysis within the paradigm of 'qualitative research' in clinical psychology**
// Psychology in Russia: State of the Art / Ed. By Yu.P. Zinchenko, V.F. Petrenko. – Moscow, 2012. – P. 157-184.

СООБЩЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛОВ

Итоги V съезда
Российского
психологического
общества

XXX
Международный
психологический
конгресс

VI Саммит
психологов
«Технологии
успеха»

Европейский
диплом по
психологии EuroPsy

УДК 159.9:061.2/3

V СЪЕЗД РОССИЙСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

А.Л. Журавлев, Ю.П. Зинченко, Ю.В. Ковалева, Е.А. Сергиенко

С 14 по 18 февраля 2012 года в Москве состоялся V съезд Российского психологического общества (РПО). РПО ведет свою историю с 24 января 1885 года, когда под председательством М.М. Троицкого состоялось первое заседание Психологического общества при Императорском Московском университете.

В первом протоколе заседания Психологического общества сказано:

«24 января 1885 года состоялось первое заседание Психологического общества, состоящего при Императорском Московском Университете. В заседание явились следующие члены-учредители: М.М. Троицкий, В.А. Лопатин, А.И. Чупров, С.А. Муромцев, Н.И. Стороженко, М.М. Ковалевский, Н.В. Бугаев, В.О. Миллер, Г.Е. Колоколов, Д.А. Анучин и Н.А. Зверев.

Поручив временное председательствование М.М. Троицкому, члены-учредители выслушали устав общества, утвержденный господином Министром Народного Просвещения 15 июля 1884 года, и постановили напечатать оный в количестве 500 экземпляров.

Вслед затем приступлено было к закрытому баллотированию бюро общества, причем избранными оказались:

- а) Председателем общества – М.М. Троицкий (избирательных голосов – 10, неизбирательных – ни одного),
- б) Товарищем Председателя – В.А. Липонин (избирательных голосов 8, неизбирательных – 2),

в) Секретарем общества – Н.А. Зверев (избирательных голосов – 10, неизбирательных – ни одного),

г) Товарищем Секретаря – Д.А. Анучин (избирательных голосов – 9, неизбирательных – ни одного).

1) Местом для закрытых заседаний общества избрало помещение в новом здании Университета, а для заседаний публичных – в старом здании Университета.

2) Годичное собрание определено производить 24 января, в день открытия общества.

3) По предложению Председателя общество постановило ходатайствовать перед Правлением Университета о пособии в размере 100-150 рублей на расходы по печатанию бланков, дипломов и рассылаемых повесток».

Сегодня РПО включает 58 региональных отделений, расположенных в большинстве субъектов РФ.

Для участия в V съезде РПО зарегистрировались 1417 человек из 57 субъектов РФ с принятыми к публикации тезисами докладов и выступлений. Работа Съезда проходила по 34 научным направлениям. Всего было проведено 125 заседаний по секциям и круглым столам. С докладами выступили 958 участников.

В таблице 1 представлены для сравнения некоторые количественные показатели V съезда с IV съездом РПО и XI Европейским психологическим конгрессом, прошедшем в Осло в 2009 году.

Таблица 1. Количественные показатели IV и V съездов РПО и XI Европейского психологического конгресса (Осло, Норвегия, 2009 г.)

Показатель	XI Европейский психологический конгресс (Норвегия, Осло, июль 2009 г.)	IV съезд РПО (Ростов-на-Дону, сентябрь 2007 г.)	V съезд РПО (Москва, февраль 2012 г.)
Участники	более 2000	978	1417
Направления научной работы	32	16	34
Места размещения секций	4	3	8

Таблица 2. «Портрет» участника V съезда РПО

Категория участников	Количество участников	Средний возраст участников
Доктора наук, профессора, главные и ведущие научные сотрудники	324	59
Кандидаты наук, доценты, старшие научные сотрудники	467	48
Остальные участники, включая студентов и аспирантов	626	31



Анатолий Лактионович Журавлев – член-корреспондент Российской академии наук, профессор, вице-президент Российского психологического общества, директор Института психологии РАН



Юрий Петрович Зинченко – член-корреспондент Российской академии образования, профессор, президент Российского психологического общества, декан факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова



Юлия Валерьевна Ковалева – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института психологии РАН



Елена Алексеевна Сергиенко – доктор психологических наук, профессор, член президиума Российского психологического общества, заведующая лабораторией психологии развития Института психологии РАН

В таблице 2 представлен обобщенный «портрет» участника V съезда РПО.

Наиболее крупные делегации на V съезде были представлены участниками из следующих региональных отделений РПО: Московское (344), Санкт-Петербургское (183), Ростовское (72), Ярославское (46), Челябинское (38), Томское (27), Самарское (26).

В работе съезда принимали участие и представители иностранных государств, как из стран СНГ (Беларусь, Украина, Казахстан, Молдова, Азербайджан, Узбекистан, Армения, Абхазия), так и стран дальнего зарубежья (США, Канада, Франция, Германия, Япония, Швейцария, Финляндия, Великобритания, Норвегия, Швеция, КНР, Вьетнам).

В состав оргкомитета вошли:

- **Председатель:** чл.-корр. РАО Ю.П. Зинченко
- **Зам. председателя:** доктор психол. наук, проф. Д.Б. Боговяленская; доктор психол. наук, проф. М.К. Кабардов; доктор психол. наук, проф. О.А. Карабанова; чл.-корр. РАН А.В. Юревич
- **Члены комитета:** чл.-корр. РАО И.В. Абакумова, доктор психол. наук, проф. Г.В. Акопов; доктор психол. наук, проф. Б.С. Алишев; академик РАО А.Г. Асмолов; доктор психол. наук, проф. О.А. Ахвердова, доктор психол. наук, проф. Т.Ю. Базаров; доктор психол. наук, проф. Н.А. Батурич; доктор психол. наук, проф. К.И. Воробьева; академик РАО А.И. Донцов; доктор психол. наук, проф. А.Н. Гусев; доктор психол. наук, проф. Т.А. Жалагина; доктор психол. наук, проф. М.М. Кашапов; доктор психол. наук, проф. Е.Е. Кравцова; доктор психол. наук, проф. Т.Л. Крюкова; чл.-корр. РАО Д.М. Маллаев; канд. психол. наук В.В. Пчелинова; доктор пси-

хол. наук, проф. М.М. Решетников; академик РАО В.В. Рубцов; доктор психол. наук, проф. З.И. Рябкина; академик РАО Д.И. Фельдштейн; доктор психол. наук, проф. М.С. Яницкий.

В состав программного комитета вошли:

- Председатель: член-корр. РАН А.Л. Журавлев
- Зам. председателя: доктор психол. наук, проф. Ю.М. Забродин; доктор психол. наук; проф. Е.А. Сергиенко, академик РАО В.С. Собкин; академик РАО В.Д. Шадриков
- Ученый секретарь: канд. психол. наук Ю.В. Ковалева
- Члены комитета: доктор психол. наук, проф. В.М. Аллахвердов; доктор психол. наук, проф. Ю.И. Александров; чл.-корр. РАО В.А. Барабанщиков; чл.-корр. РАН Б.М. Величковский; чл.-корр. РАО Э.В. Галажинский; академик РАО А.А. Деркач; чл.-корр. РАО Г.В. Залевский; академик РАО П.Н. Ермаков; доктор психол. наук, проф. В.А. Кольцова; чл.-корр. РАО А.В. Карпов; чл.-корр. РАО С.Б. Малых; академик РАО Н.Н. Нечаев; чл.-корр. РАН В.Ф. Петренко; доктор психол. наук, проф. Л.М. Попов; доктор психол. наук, проф. В.Е. Семенов; доктор психол. наук, проф. А.С. Чернышев.

Научные мероприятия (заседания секций, круглые столы, постерные сессии и др.) V съезда РПО проводились в нескольких ведущих научных, образовательных и практических психологических центрах города Москвы: на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (96 мероприятий), в Институте психологии РАН (3 мероприятия), в Психологическом институте РАО (12 мероприятий), в Московском городском психолого-педагогическом университете (8 мероприятий), в Центре психологической помощи МЧС РФ (2 мероприятия), в РАНХиГС при Президенте РФ (2 мероприятия), в Московской службе психологической помощи населению (1 мероприятие), в I Московском государственном медицинском университете имени И.М. Сеченова (1 мероприятие).

Поздравления и приветствия участникам Съезда направили:

- В.В. Путин – Председатель Правительства Российской Федерации;
- С.Е. Нарышкин – Председатель Государственной думы Федерального собрания Российской Федерации;

- Ю.С. Осипов – Президент Российской академии наук;
 - А.А. Фурсенко – Министр образования и науки Российской Федерации;
 - В.М. Платонов – Председатель Московской городской Думы;
 - Л.А. Бокерия – Президент Общероссийской общественной организации «Лига здоровья нации», директор Научного центра сердечно-сосудистой хирургии имени А.Н. Бакулева, академик РАН и РАМН;
 - Райнер Зильберайзен – Президент Международного союза психологической науки при ЮНЕСКО;
 - Роберт Ро – Президент Европейской федерации психологических ассоциаций.
- На пленарном заседании V съезда РПО с докладами выступили:
- Шойгу С.К. – министр РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС);
 - Садовничий В.А. – ректор МГУ им. М.В. Ломоносова, академик РАН, профессор;
 - Зинченко Ю.П. – Президент РПО, декан факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, член-корреспондент РАО, профессор;
 - Цветкова Л.А. – Первый вице-президент РПО, доктор психологических наук, доцент;
 - Кирпичников М.П. – Председатель Высшей аттестационной комиссии РФ, академик РАН, декан биологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова;
 - Реморенко И.М. – статс-секретарь, заместитель Министра образования и науки РФ;
 - Асмолов А.Г. – заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Директор ФГУ «Федеральный институт развития образования», академик РАО, профессор;
 - Рубцов В.В. – ректор Московского городского психолого-педагогического университета, академик РАО, профессор;
 - Журавлев А.Л. – чл.-корр. РАН, директор Института психологии РАН, профессор;
 - Ушаков Д.В. – заведующий лабораторией психологии и психофизиологии творчества Института психологии

РАН, член-корреспондент РАН, профессор;

- Аллахвердов В.М. – руководитель Санкт-Петербургского отделения РПО, заведующий кафедрой общей психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ), профессор;
- Нечаев Н.Н. – проректор Московского государственного лингвистического университета, академик РАО, профессор;
- Шойгу Ю.С. – директор Центра экстренной психологической помощи МЧС РФ.

14 февраля, в день открытия V съезда РПО, прошла выставка профессиональных достижений практической и экспериментальной психологии «Психологи – России». На выставке были представлены аппаратно-программные комплексы, методы диагностики и коррекции психологических нарушений и состояний, в том числе детектор лжи, система биологической обратной связи, единственный в России шлем виртуальной реальности; технологии многомерной оценки, диагностики и коррекции стресса, линия помощи «Дети он-лайн» и многое другое.

В выставке приняли участие университеты и компании из разных городов и регионов России: Санкт-Петербургский государственный университет и факультет психологии СПбГУ, компания «Иматон» (г. Санкт-Петербург), Башкирский государственный университет (г. Уфа), компания «Медиком» (г. Таганрог), факультет психологии Южного Федерального университета (г. Ростов-на-Дону), факультет психологии Томского государственного университета (г. Томск). Московский регион был представлен факультетом психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Московским городским психолого-педагогическим университетом, центром экстренной психологической помощи МЧС России и компанией «Нейроботикс» (г. Зеленоград). Также в выставке приняли участие хорошо известные среди психологов издательства «Смысл» и «Аспект-Пресс».

15 февраля 2012 года в пресс-центре РИА «Новости» состоялась пресс-конференция, посвященная проведению в Москве V съезда РПО.

Участники пресс-конференции, среди которых были Ю.П. Зинченко, В.В. Рубцов, Л.А. Цветкова, Э.В. Галажинский, Ю.С. Шойгу, А.Г. Асмолов и П.Н. Ермаков,

отметили современные тенденции развития психологического знания и его приложений в различных областях практики. В частности, ускорение темпа жизни, развитие информационных и коммуникационных технологий, рост неопределенности, усиление миграционных потоков, увеличение числа промышленных катастроф, терроризм и чрезвычайные ситуации ставят перед психологами новые научные и практические задачи, определяемые обществом риска.

участие как психологи (исследователи, практикующие специалисты, разработчики методического инструментария), так и представители правоведческого сообщества. В рамках круглого стола обсуждались вопросы квалифицирования объектов охраняемых интеллектуальных прав в психологии, специфики интеллектуальных прав в разных областях практической психологии (психодиагностике, образовательной деятельности, в области создания психотехнологий и

принципы работы российского психолога;

- посвятить свои знания и умения сохранению и укреплению психологического здоровья и благополучия человека;
- быть всегда готовым оказать психологическую помощь;
- проявлять высочайшее уважение к жизни, правам, благополучию и достоинству человека;
- хранить благодарность и уважение к своим учителям;
- быть требовательным и справедливым к своим ученикам, способствовать их профессиональному росту;
- доброжелательно относиться к коллегам;
- обращаться к коллегам за помощью и советом, если этого требуют интересы обратившихся ко мне за помощью;
- и самому никогда не отказывать коллегам в помощи и совете;
- постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство;
- беречь и развивать славные и благородные традиции российской психологической науки.
- Да буду я чист в своих делах и помыслах, да не нарушу эту клятву вовек.

В рамках обсуждения проблем подготовки психологов была отмечена важность соответствия российских образовательных стандартов подготовки психологов Европейскому стандарту профессионального образования психологов (EuroPsy). Обязательными требованиями последнего являются:

- Моноподготовка не менее 5 лет очного обучения.
- Супервизия не менее 1 года после 5 лет.
- Этический кодекс и этические принципы практической деятельности.
- Корректное применение психодиагностического инструментария.

По итогам работы V съезда РПО была принята Резолюция. В ней нашли отражение следующие основные положения, в которых подчеркивалась необходимость:

- повышения роли психологической науки в управлении обществом;
- развития отечественных научных школ и создание инновационных перспективных направлений развития психологической науки и практики;
- развития стандартов и этических принципов профессиональной деятельности практических психологов;



Открытие V съезда Российского психологического общества

Видные ученые приняли участие в обсуждении следующих актуальных вопросов: Как решаются перечисленные выше задачи современной исследовательской и практической психологией? Не приводит ли необходимость быстро реагировать на запросы общества к снижению роли гуманистической составляющей современной психологии? Требуется ли экстремальное время экстремального человека? Должна ли брать на себя психология не только исследовательские, но и политические задачи? Как трансформируются человек и культура в пространстве риска? Каковы психологические особенности «цифрового» поколения России? Какова роль психолога в развитии Новой школы и современных стандартов образования? Может ли толерантность быть инструментом противодействия ксенофобии?

16 февраля 2012 года на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова состоялся междисциплинарный круглый стол на тему: «Интеллектуальные права в психологии». В его работе приняли

участие как психологи (исследователи, практикующие специалисты, разработчики методического инструментария), так и представители правоведческого сообщества. В рамках круглого стола обсуждались вопросы квалифицирования объектов охраняемых интеллектуальных прав в психологии, специфики интеллектуальных прав в разных областях практической психологии (психодиагностике, образовательной деятельности, в области создания психотехнологий и

др.), возможности защиты интеллектуальных прав в психологии, в том числе на вновь создаваемые продукты и др. Специально к V съезду РПО были выпущены несколько изданий: вышла в свет международная коллективная монография на французском языке о Л.С. Выготском, выпущен специальный номер «Национального психологического журнала», изданы тезисы докладов и выступлений на Съезде.

В ходе работы Съезда были также утверждены важные документы.

- Этический кодекс психолога
- Этические принципы деятельности российского психолога
- Клятва психолога России

Ниже приводится «Клятва психолога России».

Получая высокое звание российского психолога и приступая к профессиональной деятельности, я торжественно клянусь:

- честно исполнять свой профессиональный долг, соблюдая этические

- сертификации практических психологов, создания общероссийского реестра сертифицированных психологов;
- сохранения специалитета как основной траектории подготовки психологов;
- анализа достижений и тенденций развития отечественной психологии, что позволяет определить миссию Российского психологического общества как задачу повышения роли и статуса психологической науки и практики в управлении современным российским обществом;
- ускорения создания в рамках Российского психологического общества секций, содержание деятельности которых отвечает отраслям психологии, накопившим плодотворный опыт в решении актуальных социальных проблем и выразившим соответствующую инициативу согласно Уставу РПО;
- обращения в Правительство РФ с ходатайством о необходимости разработки проекта федерального закона «О психологической помощи населению»; создания рабочей группы по разработке проекта федерального закона «О психологической помощи населению»;
- разработки типовых стандартов профессиональной деятельности психолога, в том числе деятельности психолога-консультанта, возрастного психолога, семейного психолога, спортивного психолога и др., и соответствующих квалификационных характеристик для внесения их в Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих;
- разработки проекта положения о добровольной сертификации специалистов-психологов, включая единую форму сертификата на право профессиональной деятельности; создания Единого реестра учета профессиональных психологов;
- создания совместно с представителями профессионального юридического сообщества рабочей группы с целью разработки вопросов, связанных с охраной интеллектуальных прав в психологии, возможностей в области аудита методических материалов, диагностического и коррекционного инструмента;
- в связи с подготовкой вступления в силу Федерального закона № 436 от 29.12.2010 «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» с целью обеспечения информационной безопасности детей и молодежи объединить усилия специалистов различных областей знания и практики (психологов, педагогов, врачей, журналистов, юристов, социологов и др.) для разработки приемов, технологий и методики осуществления возрастной классификации информационной продукции на базе РПО как общественной организации. Совместно с представителями Министерства связи и массовых коммуникаций РФ выработать требования и рекомендации для формирования экспертного совета по информационно-психологической безопасности детей и молодежи;

• обращения с ходатайством в Министерство образования и науки Российской Федерации и Государственную Думу Российской Федерации о вне-

которые можно условно объединить в следующие 4 основные группы:

1. Актуальные проблемы теоретической психологии и практики. Это такие направления, как:
 - Методология и история психологии.
 - Культурно-деятельностная парадигма конструктивизма.
 - Современные программы, методы и методики в научно-исследовательской и прикладной психологии.
 - Психологическая практика.
 - Психодиагностика.
 - Консультативная психология и неклиническая психотерапия.
2. Современные исследования в различных отраслях психологии. К ним относятся:
 - Психология и психосемантика сознания. Психология речи.
 - Психология развития и акмеология.
 - Психофизиология.



В президиуме на пленарном заседании – В.А. Садовничий, С.К. Шойгу, Ю.П. Зинченко

сении изменений в Закон «Об образовании», включив в него в качестве обязательного положение о создании в каждом образовательном учреждении и организации психологической службы, ее научно-методическом и ресурсном обеспечении.

Анализ научной программы V съезда, несмотря на ее широту и разнородность, позволил выделить несколько обобщенных линий, вокруг которых группируются и по которым развиваются отдельные отрасли психологии.

В программу работы съезда были включены 34 научных направления, ко-

- Психогенетика.
- Когнитивная психология.
- Зоопсихология и сравнительная психология.
- Психология безопасности и военная психология. Психология экстремальных видов деятельности.
- Юридическая психология и психология правоохранительной деятельности.
- Психология спорта.
- Психология здоровья и клиническая психология.
- Этическая психология и психология нравственности.

3. Психологические проблемы современной личности. В эту группу вошли следующие направления:

- Психология личности и индивидуальности.
- Психология способностей, интеллекта, одаренности и творчества.
- Психология и религия.
- Экзистенциальная психология.
- Психология регуляции и саморегуляции.

4. Психология и проблемы современного общества. Эту группу составили 3 подгруппы:

I. Психология и социальная среда:

- Социальная и политическая психология.
- Психология общения.
- Этническая и культурная психология.
- Психология современного мегаполиса.
- Психология современной семьи.

II. Психология образования. Новые стандарты психологического образования:

- Педагогическая психология.
- Психолого-педагогические проблемы в образовании.
- Развитие способностей в учебной и профессиональной деятельности.

III. Психология и профессия, бизнес и экономика:

- Психология труда, инженерная психология и эргономика/
- Организационная психология/
- Экономическая психология. Психология предпринимательства. Психология рекламы.

Несмотря на то, что представленное группирование не имеет единого основания, оно позволяет увидеть ряд современных тенденций в развитии отраслей психологии. Так, 1-я и 2-я группы отражают внимание психологов к внутренним проблемам психологии – развитию психологической науки в целом либо ее отдельных отраслей. В то время как 3-я и 4-я группы показывают продвижение в изучении основных психологических объектов – индивида, личности, субъекта, индивидуальности, межличностных отношений, межгрупповых отношений, группы, организации, общества.

Также можно назвать новые научные направления, представленные на V съезде РПО. К ним относятся как самостоя-

тельные научные направления, так и части объединенных направлений:

- Психология современного мегаполиса.
- Психология безопасности. Психология экстремальных видов деятельности.
- Экзистенциальная психология.
- Этическая психология.
- Культурная психология.
- Психология предпринимательства.
- Психология рекламы.
- Психология здоровья.
- Консультативная психология.
- Неклиническая психотерапия.
- Психология Интернета.

Эти, главным образом, научно-практические направления свидетельствуют об интересе и внимании психологической науки к широкому спектру вопросов, связанных с поиском человеком своего места в современном мире – в современных экономических условиях, в новом информационном пространстве, в стремительно меняющихся условиях жизни в городской среде, в связи с осмыслением человеком глубинных основ бытия. Оформление такого научно-практического направления как «Консультативная психология» демонстрирует развитие самой психологии, ее не прекращающийся поиск новых предметов исследования, а также практических сфер применения психологических знаний.

Новые научные направления рассматриваются в качестве одного из явных свидетельств развития современной психологии. Конечно, исследования такого содержания велись и ранее, однако, в качестве относительно самостоятельных научных направлений на съезде РПО они были представлены впервые.

Обоснованием научно-практического направления «Неклиническая психотерапия», объединенного с «Консультативной психологией», фактически завершился продолжительный спор психологов с психиатрами за право заниматься психотерапевтической практикой. Психиатры, имеющие медицинское образование, и, благодаря этому имеющие право на лечение, могут заниматься как клинической, так и неклинической психотерапией, а психологи – только неклинической ее формой, т.е. консультативной помощью здоровым людям. Это огромное достижение психологов!

Говоря о новых психологических отраслях, необходимо также отметить особый характер развития социальной психологии, наблюдавшийся в два последних десятилетия. Специфика заключается в формировании ряда отдельных социально ориентированных психологических направлений, которые ранее были объединены в социальной психологии. Среди них можно назвать:

- Психологию семьи.
- Психологию общения.
- Экономическую психологию.
- Организационную психологию.
- Политическую психологию.

Их активное, самостоятельное развитие позволяет говорить о формировании системы социально-психологических направлений или даже отраслей на современном этапе развития психологии.

Однако некоторые из заявленных научных направлений проявили себя в меньшей степени по сравнению с предыдущими съездами РПО и чем ожидалось. Среди них:

- «Педагогическая психология»: оказалось много материалов низкого качества, поэтому к окончательной публикации в рамках направления была принята только треть заявленных тезисов;
- «Деятельность как категория и предмет исследования»;
- «Психология поведения» как научное направление было расформировано, а присланные тезисы перенесены в другие направления;
- «Специальная и коррекционная психология» как направление не состоялось, поэтому заявленные материалы были включены в «Клиническую психологию и психологию здоровья»;
- «Психология спорта».

Эта ситуация могла возникнуть не только из-за кризиса тех или иных научных направлений или недостатка интереса к ним. Можно предложить, по крайней мере, еще два объяснения. Например, расширение интереса исследователей в области «Педагогической психологии» привело к тому, что в рамках этой психологической отрасли было сформировано новое научное направление – «Психолого-педагогические проблемы в образовании». Такое название более точно отражает смещение акцентов конкретных исследований от клас-

сической проблематики отрасли к более прикладным и практическим предметам изучения. Второе объяснение – перестройка в самой отрасли. В педагогике, как практической сфере, интенсивно продолжаются поиски новых педагогических форм и приемов обучения и более широко – педагогического воздействия. В настоящее время фактически происходит аккумуляция нового психологического знания в этой сфере.

Большие, но не оправдавшиеся ожидания были связаны и с «Психологией спорта». Ожидания объяснялись, во-первых, богатой историей этой отрасли в нашей стране, а во-вторых – приближающейся Зимней Олимпиадой 2014 г. в Сочи. Однако ни первое, ни второе пока не повлияло на современное состояние психологии спорта, хотя надеемся, что возрастающая потребность (спрос) изменит ситуацию.

Основными критериями определения наиболее крупных научных направлений, представленных на V съезде РПО, являлись количество мероприятий, состоявшихся по ним (симпозиумов, заседаний, круглых столов и др.), а также число участников (50-100 чел.). Такими направлениями были:

- Методология и история психологии.
- Психология развития и акмеология.
- Психология и психосемантика сознания. Психология речи.
- Психология способностей, интеллекта, одаренности и творчества.
- Клиническая психология.
- Социальная и политическая психология.
- Психология общения.
- Организационная психология.
- Этническая и культурная психология
- Психология современной семьи.
- Психофизиология.

Можно выделить те направления, по которым в историческом плане заметен стабильно высокий интерес в профессиональном психологическом сообществе. К ним относятся:

- Методология и история психологии.
- Психология личности и индивидуальности.
- Психология способностей, интеллекта, одаренности и творчества.
- Психология и психосемантика сознания. Психология речи.
- Психология развития и акмеология.
- Социальная психология.

- Клиническая психология.
- Психофизиология.
- Психологическая практика.

Анализ материалов, и прежде всего, публикаций съезда позволил назвать новые предметы и объекты, к которым обращались участники психологического сообщества в своих исследованиях, и которые отражают тенденции, наблюдаемые как в конкретных направлениях, так и в психологической науке в целом. Степень новизны при этом может оцениваться по-разному.

По направлению «История и методология психологии» можно назвать такие предметы, как эмпатия, детская ложь, ядро коллектива, гениальность, образ жизни.

По направлению «Психология и психосемантика сознания» – осознание, предпочтение, время. По «Психологии речи» начато изучение такого нового предмета, как кинодискурс.

По направлению «Психология развития» исследователи обращались к таким объектам исследования, как люди пожилого возраста, супружеские пары, подростки как пользователи интернета, дети-аутисты. Изучались новые предметы как, например: имя человека, партнерские отношения, изобразительный замысел, совместная регуляция поведения, отражение времени, социальная субъектность женщин в зрелом возрасте, когнитивный возраст и т.д. В «Акмеологии» обозначился новый подход к разработке научных проблем – этноакмеология.

По направлению «Психология личности и индивидуальности» можно выделить следующие новые предметы исследования: жизненный сценарий, взрослость, совесть, честолюбие, праздник, психологическое насилие, сексуальное поведение, самописание, отношение к смерти, личность террориста, медиаповедение личности, жизнестойкость, самопредъявление гендера, гражданская идентичность, стремления человека, временная перспектива, «угроза Я», сексуальная идентичность, компенсация личности, экзистенциальная исполненность.

В направлении «Психология способностей, интеллекта, одаренности и творчества» обозначились такие предметы изучения, как художественная одаренность, психологические барьеры инновационного развития, интеллектуальная компетентность, концептуальная структура и т.д.

В направлении «Психология регуляции и саморегуляции» среди новых предметов исследования можно назвать образ психического состояния и юмор.

В работах по направлению «Психология труда, инженерная психология и эргономика» – такие предметы, как реорганизационный шок, профессиональная идентичность, карьерная ориентация, представление о профессиональном пространстве, личностное здоровье профессионала, творческий возраст. Новыми объектами изучения выступили – замещающие родители, сотрудники ГИБДД, безработные.

По направлению «Организационная психология» такими объектами были – бизнес-тренер, виртуальные организации, а предметами – гостеприимство, нормативная девиация персонала, психологический капитал сотрудника, лояльность персонала.

По направлению «Экономическая психология. Психология предпринимательства. Психология рекламы» среди относительно новых предметов изучения можно выделить отношение к взятке, имидж денег, экономическую активность.

По направлению «Этическая психология и психология нравственности» новыми предметами можно считать зависть и справедливость, нравственное самоопределение и альтруистический выбор.

В направлении «Социальная и политическая» психология появился широкий спектр новых предметов изучения: представление о враге и друге, деструктивное лидерство, понятие «современный мир», тайм-стратегии, представление о счастье, формирование слухов, феномен чайлдфри, психологическая культура, социально-психологическое пространство, эйджистские стереотипы, сексуальность как социально-психологический феномен, временная компетентность, медиавоздействие, толерантность к неопределенности, социальный капитал, зрелость группы, лукизм, самоограничение, закономерности любви в жизненном цикле человека, виртуальная коммуникация, экологические ценности.

В направлении «Этническая и культурная психология» изучались такие новые объекты, как супруги в биэтническом браке, биэтническая семья и участники буллинг-поведения. Новы-

ми предметами исследования по этому направлению можно назвать следующие: межэтническое восприятие, этнопсихологический субъект, этнотравма, межкультурная компетентность.

По направлению «Психология безопасности и военная психология» можно выделить новый предмет исследования – биосоциальную природу безопасности. По «Психологии экстремальных видов деятельности» появился новый объект изучения – футбольные хулиганы.

В направлении «Юридическая психология и психология правоохранительной деятельности» также выделились новые объекты – материалы экстремистского содержания, террористы-смертники, и новый предмет исследования – возраст как феномен и кате-

вые предметы, как: семейная история, межпоколенное взаимодействие, структура родительских установок, и новый объект – замещающие родители.

По направлению «Современные программы, методы и методики в научно-исследовательской и прикладной психологии» изучался новый объект – блоги (интернет-дневники) и такой предмет, как инновационный потенциал профессионала. Работы участников направления были также посвящены новым методам – интернет-тестированию, качественным исследованиям, нетнографии.

В направлении «Психологическая практика» исследователи обратились к интернет-технологиям в консультировании.

онтологическая уверенность, самоинтерпретация.

По направлению «Психология общения» новыми предметами изучения стали: приватное общение, медиакommunikация, язык СМИ, идентификационный резонанс в процессе восприятия телепрограмм и виртуальная коммуникация.

Отмеченная новизна отражает целый ряд процессов, происходящих в психологической науке на современном этапе. Прежде всего, необходимо отметить ее обращение к актуальным социально значимым проблемам. Об этом свидетельствуют новые предметы и объекты, сопряженные с такими острыми социальными проблемами, как проблемы терроризма и экстремизма, наркомании и алкоголизма. К актуальным можно также отнести новую проблематику интернета и телекоммуникаций и ряд других.

Интересно и то, что сквозным, междисциплинарным предметом изучения на настоящем этапе стали время, возраст (субъективное время, субъективный возраст, временная перспектива) и связанные с ними разные виды взросления и зрелости личности и группы. К их изучению обращались в когнитивной психологии, психологии развития и акмеологии, психологии регуляции и саморегуляции, психологии нравственности, психологии труда, исторической и социальной психологии, психологии экстремальных видов деятельности, юридической психологии, психодиагностике, экзистенциальной психологии и др. По-видимому, современная психология, как и современный человек, переживают индивидуальные и социальные изменения, которые происходят со временем в личном и общественном плане, что обуславливает шаги в сторону осмысления и изучения этих процессов.

Среди научных направлений V-го съезда РПО можно выделить те, в работе которых была наиболее представлена связь с практической проблематикой. Критерием для выделения таких направлений выступает их итоговая программа, в которой значительное место было уделено дополнительным мероприятиям, имеющим практическую направленность, связанную, как с актуальными социальными вопросами, так и проблемами развития самой отрасли, ее возможностями отвечать на различные практические запросы и вызовы.



Пресс-конференция в РИА «Новости»

гория юридической психологии.

В направлении «Психология здоровья и клиническая психология» обозначились следующие новые предметы изучения: интернет-зависимость, отношение к психически больным, индивидуальная концепция внешности.

По направлению «Зоопсихология и сравнительная психология» изучались невербальные способы коммуникации у людей и животных.

В новом направлении «Психология современного мегаполиса» можно выделить следующие предметы исследования: визуальная культура, отцовская депривация, экологическое поведение, восприятие, представления, установки по отношению к образам городской среды (архитектуры) и новый объект – абитуранты из моноэтнических регионов.

В направлении «Психология современной семьи» обозначились такие но-

В направлении «Психодиагностика» могут быть названы такие новые предметы изучения, как диагностика перфекционизма и временной перспективы.

В направлении «Развитие способностей в учебной и профессиональной деятельности» в качестве новых предметов выступают абнотивность педагога и духовные способности.

В направлении «Психология и религия» такими предметами были религиозный экстремизм (в молодежной среде Северного Кавказа), духовные потребности, духовные мотивы, состояние совести, профессионально важные качества пастыря.

В «Экзистенциальной психологии», новом направлении этого съезда, выделяются такие предметы, как экзистенциальные ресурсы, самооценочность, ограниченность во времени, со-бытие, событийность, экзистенциальный опыт,

В направлении «Психология здоровья и клиническая психология» были организованы круглые столы по таким вопросам, как профессиональная подготовка и профессиональный статус клинического психолога на современном этапе, алкоголизм, наркомания и другие формы зависимого поведения, методологические и организационные аспекты проблемной ситуации в диагностике нарушений психического развития, исследовательские и организационные модели психопрофилактики. Проблема психологического сопровождения процессов овладения медицинской профессией обсуждалась также на круглом столе по направлению «Психология образования. Новые стандарты психологического образования». Вопросы оказания психологической помощи населению обсуждались на круглом столе направления «Психологическая практика», проводившемся совместно с Московской службой психологической помощи населению Департамента семейной и молодежной политики города Москвы.

На круглых столах, организованных в рамках направления «Психология современной семьи», рассматривались вопросы семей и детей группы риска, а также деятельности и профессиональной подготовки семейного психолога. Совместно с направлением «Психогенетика» был организован круглый стол, посвященный изучению индивидуальных различий в семье. Проблемы семьи и детства обсуждались также на круглых столах и других направлениях. Так в «Психологии общения» были затронуты вопросы защиты детей и молодежи от негативного воздействия СМИ, а на круглом столе направления «Психология развития и акмеология» рассматривалась проблема профессиональной подготовки в области перинатальной психологии.

По направлениям «Психология и религия» и «Этическая психология и психология нравственности» дискутировались актуальные вопросы взаимодействия психологии и религии, в том числе по содержанию предмета нравственно-этической психологии.

О взаимоотношениях человека, города и природной среды говорилось на мероприятии нового направления «Психология современного мегаполиса».

На круглых столах направлений «Социальная и политическая психология» и «Культурно-деятельностная парадигма конструктивизма» была затронута глубокая социальная проблематика, связанная с конфликтом и согласием в социально-психологическом пространстве, а также с толерантностью и управлением рисками ксенофобии в современном обществе.

По направлению «Организационная психология» были проведены круглые столы, посвященные широкому спектру вопросов бизнеса и профессиональной подготовки. А именно: управление персоналом, подготовка и сертификация специалистов этой отрасли, актуальные и перспективные проблемы взаимодействия современной организационной психологии и отечественных руководителей и собственников.

На фоне возрастания общего интереса к проблемам масс-медиа и Интернета заметно прозвучали темы круглых столов по направлению «Психология речи», которые были посвящены проблемам развития чтения.

В завершении этого анализа можно представить круглый стол, состоявшийся по направлению «История и методология психологии», направленный на осмысление на новом этапе проблем взаимодействия теоретико-экспериментальных исследований и практики в психологии.

Анализ научной программы съезда позволяет увидеть перспективы психологии: на основе целого ряда научных критериев можно сделать вывод о том, что психологическая наука продолжает активно развиваться. Выше об этом уже говорилось в связи с новыми научными направлениями. К критериям развития психологической науки можно отнести, в том числе, явление дифференциации/интеграции научных направлений и отраслей – ряд психологических направлений характеризуются тенденцией размежевания, конкретизации и детализации объектов и предметов изучения. Ряд направлений, напротив, демонстрирует сближение проблематики, частичное пересечение предметных и проблемных полей исследования.

Примерами процессов дифференциации научных направлений и отраслей в современной психологии могут служить:

- «Педагогическая психология», которая разделилась на два направления – «Педагогическую психологию» и «Психолого-педагогические проблемы в образовании». Дополнительно было представлено также направление «Психология образования. Новые стандарты психологического образования».
- «Психология способностей» представлена несколькими направлениями: «Психология способностей, интеллекта, одаренности и творчества», «Развитие способностей в учебной и профессиональной деятельности».



На выставке профессиональных достижений практической и экспериментальной психологии «Психологи – России»

Примерами процессов интеграции являются:

- междисциплинарный круглый стол «Взаимодействие фундаментальной психологии и психологической практики»;
- совместные мероприятия по научным направлениям «Психология современной семьи» и «Психогенетика»;
- совместный круглый стол по направлениям «Психология образования» и «Психология здоровья и клиническая психология»;
- междисциплинарный круглый стол по проблемам интеллектуальной собственности.

Проведенный анализ научной программы V съезда РПО позволяет показать исторический срез современной отечественной психологии, ее заделы и перспективы как отрасли науки, а также глубокую включенность психологии в разработку общественной проблематики, ее потенциал в решении самых разнообразных социально значимых задач.

Итоги XXX Международного психологического конгресса «Психология на службе человечества»

22-27 июля 2012 г. Кейптаун, ЮАР

Психология может сделать этот мир лучше. Так можно сформулировать один из основных выводов по итогам пяти дней встреч, переговоров, выступлений и обсуждений около 6 тысяч участников конгресса.

«Для того чтобы справиться с трудностями постоянных перемен, которые происходят повсеместно, будь то научный прогресс или финансовые катастрофы и политические преобразования, или климатические изменения и последствия уязвимости экологической системы, сильнее, чем когда-либо до этого, нам необходимо объединиться», – заключил покидающий пост президента Международного союза психологической науки при ЮНЕСКО (The International Union of Psychological Science – IUPsyS) Райнер К. Силберэйсен (Rainer K. Silbereisen). «Мы должны объединить наши знания и опыт, и нам нужно учиться друг у друга – мы должны учитывать вклад, который могут внести в общее дело специалисты со всего мира, и понимать важность многообразия».

Успех молекулярной генетики и неврологии, с одной стороны, и социально-экологических подходов к изучению поведения и развития человека, с другой, привели к прорыву в понимании того, каким образом взаимодействие между различными уровнями биологических механизмов и экологической среды влияет на поведение и развитие человека, а также сформировали революционный взгляд на проблему влияния социальных изменений на благополучие отдельных людей и групповых образований.

«Психологи, однако, предлагают не только описывать, предсказывать и объяснять нормативное и ненормативное поведение, мы также предпринимаем шаги по его изменению и оптимизации»,

– продолжает Р.К. Силберэйсен. «Освещенные здесь новые подходы, на основе которых были оценены результаты тщательно разработанных интервенций, представлены нам не только под углом статистической значимости полученных данных, но и доказывают, что психология оправдывает себя как с точки зрения человеческого, социального, так и финансового капитала, и, таким образом, приносит пользу обществу в целом. Другими словами, как в финансовом, так и в социальном отношении «предотвратить всегда лучше, чем лечить», и психология может в этом помочь», – подчеркнул Райнер К. Силберэйсен в заключительный день конгресса 2012 года в Кейптауне.

Альберт Бандура, один из самых известных ученых за всю историю психологии, удостоенный на конгрессе награды за свои жизненные достижения (The IUPsyS Lifetime Career Award), подчеркивает вслед за Р. К. Силберэйсеном: «Социальное моделирование стало главным оружием крупномасштабных социальных и политических изменений. Социальное моделирование массового гражданского сопротивления быстро свергло деспотичных правителей и их репрессивные режимы в Восточной Европе и по ходу «Арабской весны». Ведется много утопических дискуссий о демократизирующей силе социума. Смещение деспотичных правителей освобождает угнетаемые фракции, которые начинают бороться за власть в управленческом вакууме. Первоначальная эйфория, как правило, далее приводит к разочарованию в последствиях подобных скандальных изменений и ведет затем к медленному темпу развития», – объясняет Бандура. «Чего нам не хватает, так это – про-социальных моделей, которые бы демонстрировали возможность объединения разрозненных личных интере-

сов для общего дела создания гуманной, образцовой системы управления».

Профессор
Райнер К.
Силберэйсен



«Прошедшие здесь, в Кейптауне, выступления и обсуждения служат удобрением почвы для дальнейших более

Доктор
Сазасивэн Купер



качественных и релевантных обобщ, прикладных и трансляционных исследований, а также катализаторами для развития профессиональных областей практического применения психологии – всего, что направлено на работу по улучшению, развитию и обогащению общества для каждого» – сказал, завершая свою речь «Психология на службе человечества» Райнер К. Силберэйсен.

Доктор Сазасивэн Купер (Sathasivan Cooper), в прошлом вице-канцлер и ректор Дурбанского университета в Уэствилле (University of Durban-Westville), заменит профессора Райнера К. Силберэйсена на посту Международного союза психологической науки (IUPsyS).

Подробная информация на сайте IUPsyS: <http://www.iupsys.net>

VI Саммит психологов «Технологии успеха» 1–3 июля, г. Санкт-Петербург

Традиционно в период белых ночей в Санкт-Петербурге прошел традиционный Саммит психологов «Технологии успеха», на который в этом году приехало более 300 участников из 40 городов России, а так же Украины и Казахстана. Организатором этого мероприятия выступает интернет-издание «Психологическая газета» (<http://psy.su>) при поддержке Санкт-Петербургского психологического общества.

На саммите встречаются представители основных направлений психологической науки и практики: психологического консультирования и психотерапии, психологии образования и психологии в бизнесе. Выступления ведущих ученых и практиков а рамках пленарного заседания и на мастер-классах сменяет представление конкретных методов и разработок, неформальное общение с коллегами.

Одним из основных выступлений на пленарном заседании в этом году стал доклад О.А. Карабановой (доктора психологических наук, зам. декана по научной работе и зав. кафедрой факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, одного из разработчиков новых стандартов общего образования для начальной школы) «Достижения отечественной психологической науки как

методологическая основа создания федерального государственного стандарта общего образования». Бурное обсуждение, начавшееся на пленарном заседании, продолжилось и на круглом столе «Психологические эффекты и последствия внедрения федерального государственного образовательного стандарта: плюсы, минусы, надежды и разочарования».

Его ведущие: А.Г. Думчева (канд. пед. наук, доцент кафедры психологии СПбАПО), А.К. Золотова (доцент кафедры педагогики и педагогической психологии СПбГУ, генеральный директор Российского фонда развития образования «Сообщество»), О.А. Карабанова (доктор психол. наук, профессор, зам. декана по научной работе и зав. кафедрой факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова), С.А. Котова (канд. психол. наук, доцент РГПУ им. А.И. Герцена, член экспертного совета Комитета образования СПб), Г.Б. Монина (канд. пед. наук, детский практический психолог), Л.А. Ясюкова (канд. психол. наук, руководитель лаборатории социальной психологии НИИ комплексных социальных исследований СПбГУ, психолог-консультант) придерживались различных, часто противоположных, точек зрения.

Кульминационным моментом Саммита стала торжественная церемония награждения лауреатов XIII Национального конкурса «Золотая Психея» по итогам 2011 года.



Хочется отметить, что это событие предваряет большая подготовительная работа по отбору и оцениванию претендентов. Конкурс «Золотая Психея», чья история начинается в 1998 году, призван объединять психологов, работающих в различных сферах психологической науки, образования и практики. Главный приз конкурса – статуэтка крылатой Психеи.

Традиционно Конкурс проводится в 6 номинациях: «Проект года в психологической науке», «Проект года в психологическом образовании», «Проект года в психологической практике», «Вклад в развитие единого профессионального психологического сообщест-

ва России», «Личность года в российской психологии», «Патриарх российской психологии».

В номинациях «Личность года в российской психологии» и «Патриарх российской психологии» участников кон-

ции «Проект года в психологической науке» энциклопедический словарь «Психология общения», созданный коллективом авторов из Москвы, Санкт-Петербурга и Ростова-на-Дону под руководством академика А.А. Бодалева. «Проектом 2011 года в психологическом образовании» стали методические материалы «Технология психологической помощи детям, пострадавшим от сексуального насилия и коммерческой сексуальной эксплуатации», написанные коллективом авторов из Санкт-Петербурга под руководством Е.В. Забадыкиной. «Проект года в психологической практике» членам жюри было выбрать очень сложно, поскольку именно в этой номинации было прислано рекордное количество работ – 42! Победила разработка «Школа эффективного родительства для воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подросткового и юношеского возраста», созданная коллективом авторов из Ярославля под руководством проф. Н.В. Ключевой.



Предлагать работы для участия в конкурсе по первым четырем номинациям могут как сами авторы, так и любой специалист или организация. Все проекты публикуются на сайте <http://psy.su/psyche/> и открыты для обсуждения. Рефераты всех проектов, поданных на конкурс, рассылаются членам Экспертного совета, состав которого формируют лауреаты Конкурса. По итогам голосования Экспертного совета определяются финалисты Конкурса – по три проекта в каждой из четырех номинаций.

Завершает процедуру конкурсного отбора голосование Большого Жюри, в которое входят 50 авторитетных специалистов, избранных в 1999 году.

курса могут предлагать только члены Большого Жюри и общественные организации.

В разные годы лауреатами Конкурса были Е.А. Климов, А.Г. Асмолов, Т.Ю. Базаров, А.А. Бодалев, А.О. Прохоров, М.М. Решетников, Е.П. Ильин, В.В. Новиков, Ю.А. Клейберг, А.Ф. Шикун, Л.А. Ругуш, В.В. Козлов, А.Г. Лидерс, Э.В. Галажинский, Е.А. Сергиенко, А.И. Юрьев, А.А. Реан, Ю.С. Шойгу, В.М. Аллахвердов, Е.В. Сидоренко, А.С. Чернышев, М.Г. Дебольский и многие другие известнейшие ученые и, возможно, менее известные, но, несомненно, достойные признания коллег психологи-практики.

По итогам 2011 года победителям конкурса «Золотая психея» в номина-

Отмечая «Вклад в развитие единого профессионального психологического сообщества России» члены жюри в этом году особенно выделили «Национальный психологический журнал» (главный редактор проф. Ю.П. Зинченко). В номинации «Личность года в российской психологии» в этом году победил Александр Григорьевич Асмолов, номинированный членами Большого Жюри В.А. Иванниковым, В.А. Лабунской и А.И. Подольским за вклад в развитие системы образования и за личное мужество.

Поздравляем авторов и читателей «Национального психологического журнала» с победой на XIII Национальном конкурсе «Золотая Психея» по итогам 2011 года

УДК 378.1:159.9

Европейский диплом по психологии EuroPsy: разработка стандартов высшего уровня профессионального психологического образования¹

Ингрид Лунт

Краткая история EuroPsy

Концепция EuroPsy была официально сформулирована в 1997 году в заявке на финансирование через программу «Леонардо да Винчи» Европейского Союза (ЕС). Время подачи заявки совпало с новым витком развития европейской психологии. Предварительная работа по подготовке концепции уже была проведена Европейской Федерацией психологических ассоциаций (EFPA), тогда еще именовавшейся Европейской Федерацией профессиональных психологических ассоциаций (EFPPA).

Вышедший в свет после одобрения на Генеральной Ассамблее EFPPA 1990 года краткий документ «Оптимальные стандарты профессиональной подготовки в области психологии» стал новаторским для своего времени. Он явился хорошим подспорьем для нескольких Ассоциаций-членов Федерации в их переговорах с государственными органами своих стран по вопросам повышения квалификации психологов. Несмотря на заглавие, стандарты, прописанные в этом документе, воспринимались больше как «европейские», чем «оптималь-

Вышедший в свет после одобрения на Генеральной Ассамблее EFPPA 1990 года краткий документ «Оптимальные стандарты профессиональной подготовки в области психологии» стал новаторским для своего времени.

ные», поскольку в то время это был единственный подобный свод стандартов. Учитывая большое разнообразие форм профессионального психологического образования в странах Европы, создание единого, обобщающего документа стало важным шагом в разработке унифицированных требований к квалификации психологов. Перечислим основные положения, представленные в «Оптимальных стандартах профессиональной подготовки в области психологии»:

- Обучение специалистов для практической деятельности в области психологии состоит, как минимум, из двух этапов. На первом этапе изучаются дисциплины в рамках психологии как отрасли научного знания (общая теоретическая подготовка), на втором этапе изучаются дисциплины в рамках выбранной психологической специальности.

логии состоит, как минимум, из двух этапов. На первом этапе изучаются дисциплины в рамках психологии как отрасли научного знания (общая теоретическая подготовка), на втором этапе изучаются дисциплины в рамках выбранной психологической специальности.

- И первый, и второй этапы профессионального обучения должны проходить в высших учебных заведениях.
- Продолжительность этих двух этапов обучения в целом должна составлять не менее 6 лет. По меньшей мере, по-



Ингрид Лунт профессор Института образования Лондонского университета (1985-2005), профессор Оксфордского университета, руководитель исследований в области образования, Почетный член Российского психологического общества

¹ Данная статья «EuroPsy: The Development of Standards for High-Quality Professional Education in Psychology by Ingrid Lunt», опубликованная в *European Psychologist* Vol. 16 (2) 2011, pp. 104–110 переведена в соответствии с полученным разрешением от *European Psychologist*. ©2011 Hogrefe Publishing, www.hogrefe.com; http://dx.doi.org/10.1027/1016_9040/a000090

ловина этого времени должна быть посвящена основной программе.

- Получение диплома, дающего право на занятия практической деятельностью, обеспечено только тем специалистам, кто успешно прошел оба этапа обучения.
- Исследования играют ключевую роль в науке, поэтому студенты за период обучения должны получить опыт их проведения.
- Национальные психологические ассоциации должны следить за тем, чтобы обучение соответствовало установленным стандартам профессиональной деятельности и этическим нормам.

На время выхода этих стандартов 20 Ассоциаций-членов EFPA были единыдушны в том, что профессиональное образование должно продолжаться не менее шести лет, проводиться только в вузах и включать в себя как супервизию, так и проведение оригинальных научных исследований.

Дальнейшая работа над стандартами была непростой. EFPPA учредила две инициативные группы: по законодательному регламентированию и по профессиональному образованию. В их задачи входило изучение законодательств и учебных программ разных европейских стран с целью нахождения путей их гармонизации и унификации. Несмотря на то, что каждая из стран-участниц Федерации занималась расширением законодательного регулирования своей профессиональной психологической деятельности и все были единыдушны в вопросе организации первого этапа психологического образования, национальные интересы и устоявшиеся системы образования продолжали превалировать над необходимостью унификации нормативных документов.

Поскольку Европейский Союз усиленно продвигался в направлении профессиональной интеграции своих стран, потребовался пересмотр Директивы 1989 года о «Взаимном признании дипломов о высшем образовании» № 89/48/ЕЕС. Несмотря на то, что эта директива была основана на признании равенства дипломов, она не способствовала свободному перемещению практикующих психологов, поскольку в европейских странах существовало большое количество фор-

мальных норм, требующих от профессиональных мигрантов еще и соответствия стандартам каждой отдельной страны.

В сентябре 1996 года Исполнительный Совет EFPPA одобрил инициативу поиска средств на создание единого Европейского диплома в области психологии. Условия финансирования этого проекта программой «Леонардо да Винчи» были весьма непростыми и требовали участия в проекте множества лиц и партнерства различных организаций. Сформированное в итоге сообщество включало в себя различные организации из двенадцати стран: университеты, профессиональные ассоциации психологов, национальные образовательные ассоциации, профсоюзы. Каждая из них была представлена в рабочей группе одним участником. В пользу этого партнерства говорит то, что большинство членов группы проработали вместе более десяти лет, и большая их часть сегодня входит в состав Европейского сертифицирующего комитета (European Awarding Committee, EAC) (Wilpert, 2002).

После подачи заявки на финансирование в рамках проекта «Европейские основы подготовки психологов» (European Framework for Psychologists' Training) за период с 1998 по 2001 было проведено сравнение стандартов и образовательных программ двенадцати стран. Проект был направлен на решение следующих задач:

- Изучение сходства и различия образовательных программ внутри европейских стран и между ними.
- Разработка структуры минимальных стандартов подготовки психологов, которая послужила бы основой для сопоставления профессиональных квалификаций по различным странам Европы.
- Разработка процедуры обеспечения внутри европейской мобильности студентов и преподавателей психологии.
- Обеспечение обмена накопленными знаниями и текущими практиками между странами Евросоюза.
- Стимулирование обмена профессиональным опытом между странами Евросоюза.

Этот проект стал известен как «EuroPsyT». Он способствовал достижению согласия между европейскими стра-

нами по вопросам содержания учебного плана подготовки профессиональных психологов. В соответствии с «Оптимальными стандартами профессиональной подготовки в области психологии», EuroPsyT предполагал минимум пять лет обучения для психологов (это не противоречило Болонской программе 3+2 – бакалавриат и магистратура) и еще год практической работы с супервизией (Lunt, Bartram, et. Al., 2001).

Второй проект, финансируемый программой «Леонардо да Винчи» Евросоюза, предполагал (основываясь на EuroPsyT) разработку единого европейского диплома по психологии, который способствовал бы мобильности и качеству профессиональной подготовки. Его результатом стало принятие Генеральной Ассамблеей EFPA в 2005 году Европейского сертификата по психологии (EuroPsy)², которому предстояло обеспечивать нужный уровень квалификации психологов, подразумевавший не только эффективное улучшение качества подготовки, но и повышение мобильности. Сформулированные в документе принципы предполагали защиту потребителя психологических услуг (за счет качества подготовки и компетентности специалистов), мобильность, прозрачность и (особо значимый в ЕС) «принцип подчиненности», т.е. приоритет национальных уставов или правил уже установившихся в практике.

EuroPsy – Европейский сертификат по психологии (Lunt и др., 2005) в 2005 году был одобрен Генеральной ассамблеей Европейской Федерации психологических ассоциаций (EFPA)³. Минимальными требованиями для его присуждения стали:

- Прохождение пятилетнего обучения (60 кредитов по общеевропейской системе учета учебной работы студентов ECTS).
- Год практики с супервизией.
- Обязательство соблюдения Европейского Мета-кодекса этики и кодекса этики страны практики.
- Постоянное повышение квалификации.

Как отмечалось ранее (см. Lunt, 2005), разработки по EuroPsy велись не обо-соблено, а при существенной поддержке многих стран, в частности, в рам-

² Название «Диплом» впоследствии было заменено на «Сертификат», поскольку термин «диплом» уже используется в рамках ЕС.

³ В 2001 EFPPA стала называться Европейской Федерацией Психологических Ассоциаций (EFPA).

ках Болонского процесса. Он начался в 1999 году и привлек к сотрудничеству внушительное число участников: в настоящий момент 47 стран. EFPA участвовала в обсуждении и консультациях по пересмотру принципов присуждения квалификации, вылившихся в Директиву 36/2006/ЕС, которая в окончательном виде была принята Советом Европы и Европарламентом 7 сентября 2005 года. Эта Директива внесла свой вклад в ход последующей работы над EuroPsy. Направленная «снизу-вверх» инициатива по разработке EuroPsy была дополнена инициативой «сверху-вниз» со стороны ЕС и не входящих в него стран. Все это обеспечивало весьма плодотворную почву для разработки EuroPsy, даже при условии, что ни Болонский процесс, ни новая Директива ЕС не оказали непосредственного влияния на развитие самого проекта.

Вслед за принятием EuroPsy Европейской Федерацией психологических ассоциаций в 2005 году перед командой разработчиков встал вопрос о проверке EuroPsy на жизнеспособность. Был выпущен документ «EuroPsy – Европейский диплом по психологии», но даже его авторам было неизвестно, как на самом деле будет функционировать эта система, как EuroPsy впишется в национальные образовательные системы европейских стран, есть ли у EFPA необходимые ресурсы и инфраструктура для организации сертификации («Регистр», имеет ли EuroPsy долговременное будущее в качестве инструмента для резкого улучшения качества и повышения мобильности. На тот момент EuroPsy представлял собой лишь свод неопробированных стандартов и согласованную схему академического плана, уточненный список компетенций и оценок профессиональной компетенции, руководство по осуществлению учебной практики (по «супервизии») и установленные рамки непрерывного повышения квалификации и переподготовки.

В двухлетнем пилотном проекте EuroPsy приняли участие шесть стран – Финляндия, Германия, Венгрия, Италия, Испания и Великобритания, национальным психологическим ассоциациям которых надлежало создать свою систему сертификации EuroPsy. Пилотный проект показал, что концептуальные основы EuroPsy являются достаточно гиб-

кими и могут учитывать особенности устоявшихся практик различных стран. С самого начала EuroPsy начал оказывать влияние на национальные образовательные системы, требуя сочетания практики с супервизией и внедрения системы профессиональных компетенций.

В завершение предлагаемого краткого хронологического очерка следует сказать, что в 2009 году наблюдалась значительная активность в рамках как самой EFPA, так и в ее руководстве по подготовке внедрения EuroPsy. Она включала: ряд подготовительных встреч и организованное информирование, консультации с президентами ассоциаций-членов EFPA и другими специалистами в рассматриваемой области; подготовку руководства и протоколов, разработку технического обеспечения в головном офисе и организацию сертификации европейских психологов (создание «Регистра Европейских психологов»). Этому Регистру предстояло стать официально заявленным органом, базирующимся в Брюсселе. В итоге, начало существования EuroPsy отмечено январем 2010 года.

Необходимо отметить, что EuroPsy во время своего апробирования вызывал необычайно широкий интерес, как среди европейских стран, так и за пределами Европы. Жесткие условия финансирования через программу «Леонардо да Винчи» требовали документального подтверждения масштабной работы по распространению знаний о EuroPsy, включая организацию конференций, презентаций и написание статей. Презентации EuroPsy проводились на каждом Европейском конгрессе по психологии, Международном конгрессе по психологии и Международном конгрессе по прикладной психологии. Подобные презентации проводятся и в настоящее время. Интерес к EuroPsy с самого начала проявляли и международные организации (например, Hall & Lunt, 2005; Lunt, 2008b). Растет осознание того, что психологи работают в глобальном и мобильном мире, где клиенты нуждаются и заслуживают высококачественного обслуживания. В пределах Европы органы ЕС продолжают демонстрировать интерес и готовность к поддержке рассматриваемой инициативы. Они предусмотрительно стимулируют EFPA в ее усилиях по установлению европейского стандарта деятельности психологов.

Ассоциации-члены EFPA приняли EuroPsy с воодушевлением. В ноябре 2009 года был сформирован Европейский Сертифицирующий комитет (ЕАС) в составе семи человек, стоявших у истоков EuroPsy, и пяти членов пилотного проекта. Цель его деятельности состояла в том, чтобы предоставить комплексной программе по запуску и внедрению EuroPsy максимальные шансы на успех. А для этого было необходимо усвоить значительные уроки, преподанные пилотным проектом, включая функционирование EuroPsy на европейском уровне. На волне энтузиазма и последовательной работы со стороны ассоциаций-членов EFPA в марте 2011 года были организованы Национальные сертифицирующие комитеты в Австрии, Финляндии, Франции, Италии, Норвегии и Испании. В настоящее время еще в пяти странах Евросоюза (Чехия, Дания, Латвия, Словения, Великобритания) эти комитеты находятся на стадии одобрения. В общей сложности EuroPsy принят в трети стран-участниц EFPA, ожидается его дальнейшее распространение.

Предлагаемый хронологический отчет о работе над EuroPsy является лишь беглым очерком, а простое перечисление событий нивелирует все трудности, встретившиеся на нашем пути. Реальных же проблем было немало: разграничение областей применения психологической практики, переподготовка/повышение квалификации кадров, использование компетенций – это лишь немногие из них. Другая группа проблем связана с существующими различиями в традиционных системах образования разных стран, подготовке и осуществлении практической деятельности психологов. По-прежнему существует противоречие между принципами обеспечения качества и мобильностью, или, говоря другими словами, между интересами клиента (качество и защита потребителя) и психолога (мобильность).

Компетентность и компетенции

Более десяти лет назад У. Пуртинга и И. Лунт написали работу под названием «Моральное оправдание профессиональной деятельности психолога всегда основывается на его компетентности» (Poortinga and Lunt, 1997, p. 294), указы-

вая, что компетентность основывается на профессиональном образовании и опыте работы. Подобная компетентность является основанием права психолога на автономную практическую работу. Необходимость базовой теоретической подготовки психолога была обозначена еще в 1949 году на конференции по вопросам профессионального образования и клинической психологии, в рамках модели «теоретик-практик». Она подразумевала, что психолог является в равной степени и научным исследователем, и практиком в области психологии. Нормы профессиональной этики не позволяют психологам действовать за рамками своей компетентности, однако подобные случаи составляют значительную часть всех нарушений, которые допускаются практикующими психологами. Этому отчасти способствует общий характер определения профессиональной компетентности, которую сложно обосновать в суде. Более того, во многих странах сложилась практика «пожизненной компетентности», когда от психолога не требуется поддерживать свою квалификацию после получения диплома об образовании.

В своей статье «Что делает психолога компетентным» Р. Ро писал: «С годами возрос интерес к качествам, которыми должны обладать психологи для успешной психологической практики, и к путям их обретения» (Roe, 2002, стр. 192). Он представил иерархическую модель компетентности (см. Рис. 1).

Эта модель использовалась в первый период разработки EuroPsy. Важно, что EuroPsy сочетает модель получения знания в ходе образования (“input” model), основанную на предоставлении знаний, сведений и данных (при их конкретизации и усвоении в академическом курсе) с моделью, предполагающей применение полученных в университете знаний и компетенций (“output” model), которое подразумевает ознакомление с практикой, осуществляемое под контролем супервизора. Акцент делается на компетенциях, необходимых психологу для реализации знаний в своей будущей практической работе. Для присвоения Сертификата EuroPsy соискателю необходимо предоставить данные об академических успехах и данные о ком-

петенциях, составленные супервизором на основании результата прохождения практики. В соответствии с EuroPsy, компетенции основываются на знаниях и навыках, согласованных с нормами профессиональной этики. Всего выделено 20 компетенций, сгруппированных в шесть функциональных категорий, и 9 профессиональных компетенций более общего характера.⁴

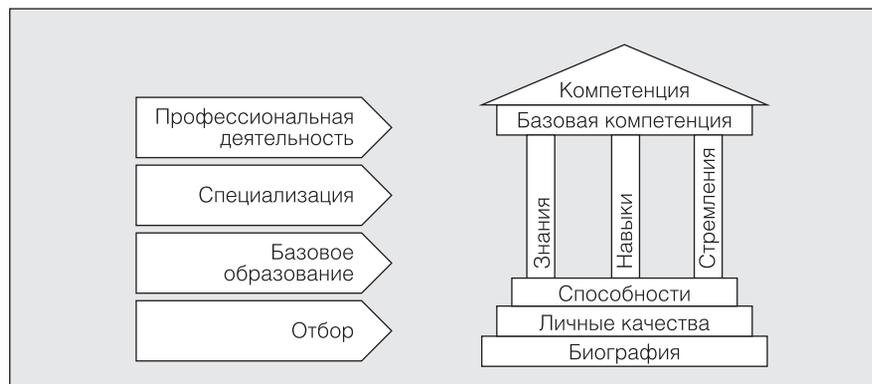


Рис. 1 Модель компетенций (Roe, 1999)

Оценка компетентности подразделяется на четыре уровня, которые облегчают оценку соискателей:

1. Наличие знаний и навыков, но недостаточно компетентное их применение.
2. Компетентное применение знаний и навыков с супервизией.
3. Компетентное применение знаний и навыков в простых ситуациях без супервизии.
4. Компетентное применение знаний и навыков в сложных ситуациях без супервизии.

Подобная четырехуровневая оценка компетентности позволяет супервизорам, руководителям практики, дать более дифференцированную оценку компетентности специалиста, что важно для обучения и профессионального совершенствования практикующего психолога в момент его подготовки. Как ранее упоминалось, подобная оценка компетентности существенно повлияла на обучение психологов и их подготовку в каждой из стран-участниц пилотного процесса (Peiro, личное общение). В результате возникла одна из главных инициатив – внедрение определения уровня компетентности и его оценки в процесс профессионального обучения психологов через практику супервизии.

В рамках Болонского процесса «Настройка образовательных структур в Европе» усилиями университетов для каждого цикла учебы разработан проект, который обеспечивает точки соотнесения принятых учебных планов на основе согласованных требований к результату обучения. Инициатива по «настройке» вписывается в рамки «Системы степеней европейского выс-

шего образования» (“Qualifications Framework of the European Higher Educational Area” – QF-EHEA), принятых в 2005 году. В них приведены обобщенные описания каждого цикла высшего образования на базе результатов обучения и компетенций. Цель этой инициативы – внести вклад в конкурентоспособность университетских степеней в разных странах. Рассматриваемая «инициатива по настройке» также хорошо сочетается с более широким международным стремлением к «культуре компетентности», которым движет внутреннее осознание того, что определение и оценка компетентности помогут резко повысить ответственность специалистов и гарантировать качество психологических услуг (Hall & Altmaier, 2008). Структура EuroPsy легла в основу брошюры «Настройка психологической науки» (“Tuning Psychology”, Lunt, Gorbena, Job, Lecuyer, & Peiro, в печати) назначение которой – дать определение обобщенным и частным компетенциям для программ на уровне степеней бакалавра, магистра и доктора наук.

Перспективы

⁴ См. www.efpa.eu/europsy

Можно уверенно сказать, что проект EuroPsy оказался успешным. Сформулированные в нем стандарты легко прошли одобрение EFPA и были утверждены на Генеральной Ассамблее в 2001 и 2005 годах. Пилотный проект доказал жизнеспособность EuroPsy и стал важным практическим опытом для его развития и совершенствования. На сегодняшний день EuroPsy успешно функционирует в шести европейских странах. Однако при реализации проекта возникают вопросы, которые предстоит решать, например, насколько гибкими и детализированными должны быть условия оценки компетентности специалиста, насколько высокими должны быть требования к критериям получения диплома. Это лишь одни из многих подобных вопросов. Поскольку EuroPsy устанавливает высокие требования к стандартам обучения и подготовки, важно понимать, должны ли они носить характер предписанной нормы, и если да, то в какой степени, или к их выполнению просто нужно стремиться?

Организация высшего образования

EuroPsy основан на модели 3+2+1, которая применяется в образовательных системах небольшого числа стран. Несмотря на то, что Болонские соглашения оказали значительное влияние на формат образовательных программ европейских университетов, которые теперь практически все построены на бакалавриате и магистратуре, во многих образовательных системах европейских стран все еще нет единообразия. В мире наблюдается движение в сторону присуждения докторской степени (США, Канада, Великобритания), которое заставляет по иному смотреть на академические статусы в Европе. Не ясно, насколько отличается степень доктора в этих странах от степени магистра в европейских (в последних обучение также продолжается 6 лет), и находится ли компетентность обладающих ею специалистов на сопоставимом уровне? И еще: как быстро установится соответствие уровней в системах степеней в рамках стандарта EuroPsy?

«Движение к компетентности» и, разумеется, Болонский процесс предпола-

гают, что компетенции могут формироваться гибко, по-разному во времени, а это – основа для доминирующего в Европе подхода к обучению на протяжении всей жизни. Но тут возникает вопрос: насколько системы образования с разной продолжительностью обучения могут быть эквивалентны в терминах развития компетенций? В чем на практике разница (или схожесть) программ 3+3 бакалавр-доктор, 3+2+1 бакалавр-магистр-год практики или 6 лет интегрированного образования? Основной проблемой становится поиск того, что же должно иметь определяющее значение – продолжительность обучения или набор освоенных компетенций? Евросоюз поощряет диверсификацию обучения – получение степени бакалавра в одной стране, обучение на магистра в другой, практику с супервизией в третьей. Но сейчас подобное «межгосударственное» образование сложно представить в реальности.

Близким к этой теме является и вопрос специализации. В системе EuroPsy разрабатывается возможность сертификации специалистов. В настоящий момент идет работа по двум специальностям – специалист в области психотерапии и специалист в области организационной психологии. Сертификат специалиста строится на основе EuroPsy. Это означает, что практикующий психолог в первую очередь является специалистом, квалифицированным по стандарту EuroPsy. Наряду с созданием Национальных сертифицирующих комитетов планируется создание подобных комитетов по специальностям в определенных областях психологии. По мере роста и диверсификации систем образования в Европе, с введением в ответ на «требования рынка» ряда магистерских степеней при усложнении ситуации с занятостью и возможностью устройства на работу, крайне важно поддерживать целостность и качество системы EuroPsy в целом.

Мобильность

EuroPsy предоставляет нам еще один инструмент, который, вероятно, поможет упростить мобильность для профессионалов и студентов. Решение EFPA (согласно директиве о квалификациях/ученых степенях), направленное на то, чтобы придать EuroPsy значение «профес-

сиональной карточки», свидетельствует о том, что психология как профессия способна осуществлять самоконтроль (или проще говоря, саморегулирование) квалификации/ученых степеней своих представителей. ЕС всячески приветствует соглашения между странами в сфере этой профессии на европейском уровне. По этой причине EFPA стремится к установлению стандартов и требований. Однако польза от профессиональной карты зависит от ощущения доверия и надежности, которое к ней испытывают национальные ассоциации, а также от деятельности административных структур в соответствующих странах. EuroPsy сам по себе не обеспечивает мобильности психологов внутри Евросоюза. Однако он обладает необходимыми средствами для того, чтобы способствовать работе национальных систем оценки уровня профессиональной подготовки мигрантов. Но для этого требуется проведение переговоров на государственном уровне, направленных на то, чтобы убедить соответствующие государственные органы, в том, что EuroPsy: а) соответствует национальным стандартам, б) является полезным инструментом оценки качества образования, в) вызывает доверие как стандарт оценки качества профессионального образования. Все это потребует стратегических и политических переговоров, как на национальном, так и на европейском уровне. Важно признать возможности и ограничения, связанные с EuroPsy, а также то, что его можно использовать стратегически на этих уровнях для поддержания мобильности и обеспечения гарантий высококачественного образования, которое вызовет доверие во всех странах. Для осуществления этого необходимо, чтобы система EuroPsy была транспарентной, ответственной и строгой.

В то время как транспарентность, ответственность и строгость являются главными чертами системы EuroPsy, возникают противоречия на уровне решения частных вопросов. Сейчас стандарты качества образования большинства европейских стран соответствуют требованиям EuroPsy. Единственный момент, в котором они расходятся, это требование EuroPsy в отношении практики с супервизией. EuroPsy предоставляет четкий механизм повышения качества образования с требованием осуществ-

лять практику с супервизией. Но не все страны способны позволить себе дополнительные расходы на организацию обязательной супервизии.

Возможность трудоустройства на всех уровнях – важнейшая цель Болонского процесса, включая уровень бакалавриата. Это поднимает следующий вопрос: кто должен организовывать и оплачивать практику с супервизией и реализацию иных требований EuroPsy? Насколько EuroPsy должен быть единым (по отношению к большому количеству стран) и выборочным (по отношению к малому количеству стран)? Пока что EuroPsy удавалось сохранять равновесие между обязательным минимумом стандартов и тем максимумом, к которому следует стремиться. EuroPsy до сих пор служил средством форматирования и сведения воедино характеристик готовности той или иной страны к получению сертификата. Обращение со стороны той или иной ассоциации к Национальному сертифицирующему комитету (NAC) с просьбой о формальном признании и присвоении EuroPsy рассматривается Европейским сертифицирующим комитетом (EAC).

Правила EuroPsy требуют от национальных сертифицирующих комитетов предоставления списка университетских учебных планов, признанных EuroPsy, т.е. отвечающих его требованиям. Это не форма официальной аккредитации. В большинстве стран есть агентства, определяющие соответствие университетских программ и факультетов этим стандартам. Существуют также формальные органы, отвечающие за гарантию качества. Но в некоторых странах необходимо тщательное соблюдение равновесия между «выдачей одобрения» со стороны национального сертификационного комитета и официальным признанием со стороны национального сертифицирующего органа. По мере роста доверия к EuroPsy, его надежности и авторитета, возможно, возрастет и его влияние на университетские учебные планы («признание со стороны EuroPsy»). Поэтому важно, чтобы спецификации EuroPsy периодически пересматривались и сохраняли актуальность и возможность применения в отношении университетских учебных планов и коренных положений психологии.

Заключение

Проект EuroPsy разрабатывался 12 лет, и сегодня он находится на стадии внедрения в европейскую образовательную практику. Несмотря на то, что число аккредитованных стран, имеющих право присуждать диплом EuroPsy, достигло шести, предстоит дальнейшая нелегкая работа по аккредитации. Эти трудности являются частью проблем, стоящих перед ЕС. Но их решение способствует целям Болонской программы – обеспечению мобильности кадров, качества, гарантии трудоустройства, возможности обучения на протяжении всей жизни, признания ученых степеней. EFPA серьезно намерена продвигать EuroPsy на общеевропейском уровне. Для этого ей предстоит доказать Европейскому союзу в целом, и каждой его стране в отдельности, что EuroPsy является эффективным решением для подтверждения уровня профессиональной подготовки психологов и способствует их свободному профессиональному перемещению внутри Европы.

Список литературы:

1. EFPPA. *Optimal standards for the professional training in psychology*. // Brussels, Belgium: EFPPA, 1990.
2. Hall J., Altmaier E. *Global promise. Quality assurance and accountability in professional psychology*. // Oxford: Oxford University Press, 2008.
3. Hall J., Lunt, I. *Global mobility for psychologists: The role of psychology organisations in the USA, Canada and Europe*. // *American Psychologist*. – 2005. – 60. – 712–726.
4. Lunt, I. *A common framework for the training of psychologists in Europe* // *European Psychologist*. – 2002. – 7. – 180-191.
5. Lunt I. *The impact of the «Bologna Process» on the development of a European Qualification in Psychology*. // *European Psychologist*. – 2005. – 10. – 86-92.
6. Lunt I. *Psychologist qualifications in Europe: Common standard for quality and mobility*. // *Australian Psychologist*. – 2008a. – 43. – 222-230.
7. Lunt I. *Professional mobility and quality assurance within the European Union* // J. Hall & E. Altmaier (Eds.), *Global promise. Quality assurance and accountability in professional psychology*. – New York, NY: Oxford University Press, 2006b.
8. Lunt I., Bartram D., Georgas J., Jern S., Job R., Lecuyer R., ..., Wilpert B. *A European framework for psychologists' training*. // Brussels, Belgium: EFPA, 2001.
9. Lunt I., Berdullas M., Hansson B., Nevalainen V. *Laws and regulations in European countries*. // Brussels, Belgium: EFPA, 2001.
10. Lunt I., Brauner B., Georgas D., Holte A., Jern S., Job R., ..., Roe R. *EuroPsy. The European Diploma in Psychology*. // Brussels, Belgium: EFPA, 2005.
11. Lunt I., Gorbena S., Job R., Lecuyer R., Peiro J. M. (in press). *Tuning EuroPsy: Reference points for the design and delivery of degree programmes in psychology*. // Bilbao, Spain: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
12. Newstead S., Makinen S. *Psychology teaching in Europe* // *European Psychologist*. – 1997. – 2. – 3-10.
13. Poortinga Y. H., Lunt I. *Defining the competence of psychologists with a view to accountability*. // *European Psychologist*. – 1997. – 2. – 293-300.
14. Roe R. *Competences, assessment and development* // Unpublished document, 1999
15. Roe R. *What makes a competent psychologist?* // *European Psychologist*. – 2002. – 7. – 192-202.
16. Wilpert B. *Projecting a European Diploma in Psychology* // *European Psychologist*. – 2002. – 7. – 221-224.

НАУКА

По материалам
съезда РПО:
приглашение
к дискуссии

Психология –
современной
авиации

Социальная
ситуация развития
как условие
формирования
образа мира

Влияние
дефицита времени
на решение
творческих задач

УДК 616.831 612.821 (075.8)

Будущее российской психологии — в развитии нейронаук

Г.Г. Аракелов

Еще несколько десятилетий назад психофизиологические проблемы были модными и их пытались решать с разных позиций, в том числе и с дуалистической, используя много-

торика, религия и умение непротиворечиво объяснять божественную природу человека. Сейчас, когда главенствует эксперимент, фактология, многие существующие ранее мифы разрушаются или

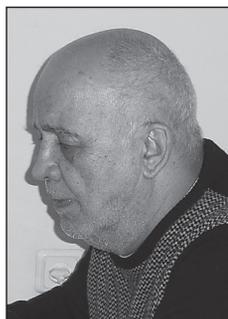
Кажется разумным отдать обсуждение психофизиологической проблемы и содержания термина «психика» на откуп философам, благодаря которым он и появился. Тогда психолог не будет ограничен неопределенностью понятия «психика», а будет работать с конкретными психическими явлениями и состояниями, выявлять закономерности их протекания, изучать мозговые механизмы их возникновения.

вековой опыт философской мысли. Однако достижения естественнонаучных дисциплин в последние годы неопровержимо свидетельствуют о надуманности этого подхода.

В целом для психологии характерно существование многих мифов, возникших в давние времена и поддерживаемых в настоящее время философами и методологами. Когда-то популярны были ри-

уже разрушены. Поэтому, по нашему мнению, психология, несмотря на то, что она вышла из недр философии, должна максимально от нее отдалиться (у нее другие задачи) и «дрейфовать» в сторону конкретных объективных наук.

Сам термин «психика» всегда вызывал и вызывает неоднозначную реакцию – от полного его неприятия (например, И.П. Павловым) до желания заменить су-



Геннадий Гургенович Аракелов – доктор психологических наук, профессор кафедры психофизиологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

ществительное «психика» на прилагательное «психическое» (что по мнению Дж. Фишбаха уменьшает эмоциональную напряженность при восприятии указан-

ся изучение механизмов памяти, в которых рассматривается роль и отдельного нейрона, и всего ансамбля нейронной сети. В настоящее время в компьютер-

Многих психологов уже не удовлетворяет констатация закономерностей внешне наблюдаемого поведения и когнитивных процессов. Они хотят больше знать о мозговых механизмах этих явлений и изучать их, понимая, что именно в этих механизмах кроется причина закономерностей.

ного существительного). В то же время почти все исследователи поведенческих реакций и когнитивных процессов, анализируя работу мозга как базового субстрата этих процессов, не используют в своих рассуждениях этот термин. Нам кажется разумным отдать обсуждение психофизиологической проблемы и содержания термина «психика» на откуп философам, благодаря которым он и появился. Тогда психолог не будет ограничен неопределенностью понятия «психика», а будет работать с конкретными психическими явлениями и состояниями, выявлять закономерности их протекания, изучать мозговые механизмы их возникновения.

Что касается взаимодействия психологии с другими дисциплинами, то сейчас наблюдается следующая тенденция: примерно с 1990-х гг. начался интенсивный процесс интеграции таких, казалось бы, разных дисциплин, как нейропсихология, психофизиология, дифференциальная психология, когнитология с эмбриологией, молекулярной биохимией и нейрогенетикой. По западным публикациям уже трудно определить, кто написал статью, – психолог или молекулярный биолог. Многих психологов уже

ном или математическом моделировании теории нейронных сетей общепринято правило Хебба, которое гласит: вес синапса изменяется, если одновременно активны пресинаптический и постсинаптический нейроны, что в целом позволяет строить модели обучения нейронных сетей. Однако у нейробиологов эта гипотеза вызывает сомнения, поскольку не может ответить на вопросы: каковы основы механизмов памяти и как эти механизмы могут быть воссозданы в компьютерных и математических моделях. (Редько, 2009).

Поэтому в изучении мозговых процессов необходимы серьезные междисциплинарные исследования, охватывающие широкий спектр биологических, информационных и технических наук. Необходимо создать комплексную картину взаимодействия всех основных мозговых структур, например, выявить эволюционный путь происхождения мышления и интеллекта, исследовать когнитивную эволюцию, эволюцию познавательных способностей биологических организмов, провести исследования, как, отчего и зачем произошли способности человека, обеспечивающие познание природы (Red'ko, Prokhorov, Burtsev, 2004).

В изучении мозговых процессов необходимы серьезные междисциплинарные исследования, охватывающие широкий спектр биологических, информационных и технических наук. Необходимо создать комплексную картину взаимодействия всех основных мозговых структур, например, выявить эволюционный путь происхождения мышления и интеллекта, исследовать когнитивную эволюцию, эволюцию познавательных способностей биологических организмов.

не удовлетворяет констатация закономерностей внешне наблюдаемого поведения и когнитивных процессов. Они хотят больше знать о мозговых механизмах этих явлений и изучать их, понимая, что именно в этих механизмах кроется причина закономерностей.

В исследованиях мозговой деятельности первоочередной задачей являет-

Методологической целью современной психологии становится не только и не столько изучение внешне наблюдаемой картины поведения (и когнитивных процессов тоже) в известных и контролируемых условиях, но и расширение знаний за счет познания механизмов построения внутренней, ненаблюдаемой картины мира в психике

субъекта. Например, обнаружение явления нейрогенеза, т.е. рождения новых нейронов в мозге взрослых птиц, обезьян и человека, кардинально меняет наши теоретические представления о возможностях восстановления деятельности мозга и нарушенных при этом психических функций. Оно также делает возможным создание научно обоснованных практических методов психологической реабилитации больных с инсультом, спинальных больных, страдающих болезнью Паркинсона и т.д. Это станет возможно, если психология интегрируется в нейронауку. А мостиком и базой может и должна стать психофизиология.

При рассмотрении методологических подходов в нейронауках возникают важные вопросы, связанные с научными методами исследования. Самыми перспективными, вероятно, будут методы, позволяющие регистрировать активность всех нейронов в течение всего онтогенеза организма, во всех видах его поведения. Ключевые параметры таких методов должны строиться на клеточных уровнях регистрации активности мозга и возможности постоянного сопоставления активности клеток с текущим поведением организма (Анохин, Бурцев, Зарайская, 2002; Александров, 2005).

Очевидна полезность нейронаук в исследованиях мозга, результаты которых позволят в будущем каждому индивиду менять свою жизнь или восприятие своей жизни путем направленного изменения активности собственных нейронов. Многие коррекционные, психотерапевтические методики показывают, что это возможно при определенных измененных состояниях. То есть, постулат «измени себя» может иметь вполне конкретное психофизиологическое наполнение (Сварник, Анохин, Александров, 2001).

В наше время во всем мире отмечается значительное увеличение количества людей пожилого и старческого возраста, популяция которых по прогнозам Всемирной организации здравоохранения через 10-15 лет составит во многих странах около 20–30% всего населения. Увеличение продолжительности жизни человека в этой группе приводит к росту количества больных депрессией, лиц с острыми нарушениями мозгового кровообращения и различными форма-

ми деменции, включая болезнь Альцгеймера. Эти обстоятельства настоятельно требуют поиска средств эффективной терапии указанных состояний (Островская, Цаплина, Гудашева, 2009).

Однако опыт и практика подобных медикаментозных лечений, а также научные исследования в этой области показывают низкую эффективность коррекции и терапии мозговых дисфункций. Созданные на сегодняшнее время лекарственные формы, к сожалению, не соответствуют ряду важных условий, без которых невозможно достичь успеха. К ним мы относим: множественность мишеней воздействия и пригодность для длительной превентивной терапии.

Этим требованиям в полной мере отвечают пептиды как многокомпонентные регуляторы медиаторных и сигнальных систем, характеризующиеся высокой эффективностью и низкой токсичностью (Бельник, Островская, Полетаева, 2007). Многообещающим направлением в лечении мозговых дисфункций становится оригинальный метод использования вирусных векторов, которые в своей основе могут нести ген пептида, способного изменить характер заболевания с последующей возможностью его коррекции. Работы, проведенные на различных животных, показали хорошую результативность данного направления (Belnik, Ostrovskaya, Poletaeva, 2007).

Для борьбы с возрастными нарушениями памяти уже в наше время активно используется трансплантация нейронов и других клеток (например, астроциты, имеющие гены ростового фактора). Большой объем научных работ, проведенных на животных, и клинический опыт продемонстрировали высокую результативность данного метода (Островская, Высоцкий, Высоцкий, Гудашева, 1999; Aleksandrov, 2005).

Другим перспективным направлением развития нейронау в области коррекции когнитивной патологии, является изучение влияния разного рода факторов на сигнальную систему нейрона. Это направление решает следующие задачи:

- 1 усиливает пресинаптический релиз глутамата;
- 2 увеличивает активность функции NMDA рецепторов;

3 активизирует транскрипционный фактор, который связывается с циклической АМФ (CREB) (Pelsman, Hoyo-Vadillo, Gudashева, et. al., 2003).

Данное направление базируется на учете того факта, что геном не является статическим депо генетической информации. Под влиянием комплексных факторов (внешних и внутренних) он подвергается структурным и функциональным изменениям, которые имеют критическое значение как для нейрогенеза, так и для функционирования головного мозга во время онтогенеза (Dyakonova, Chistopolsky, Dyakonova, 2009). Поэтому эпигенетическим механизмам, например модификации хроматина, придается все большее значение. Изменение хроматина приводит

сандров, 2001; Aleksandrov, Grinchenko, Shevchenko, 2001).

Не до конца понята и недооценивается возможность использования стволовых клеток для коррекции некоторых психологических расстройств и даже выращивания органов из собственных клеток путем дедифференциации уже специализированных клеток самого организма.

Знание пластических возможностей мозга взрослого человека позволяет разработать точно направленные психологические программы его тренировки по определенным правилам для изменения структурно-функциональной организации большого мозга, что позволяет восстановить утраченную функцию. Для детей уже разрабатыва-

Одной из первостепенных задач нейронау является ранняя диагностика мозговых патологий, которая составит основу единственно эффективного подхода к лечению – превентивного применения разработанных лекарственных препаратов. К числу наиболее перспективных способов ранней диагностики заболеваний мозга следует отнести современные методы нейроимиджинга.

к изменению доступности ДНК для транскрипционной машины. Таким образом, воздействие на эти механизмы может изменять работу ДНК, например, восстанавливать нейрональную пластичность, нарушенную при когнитивной патоло-

ются психологические программы обучения чтению, нацеленные на то, чтобы заново сформировать нейронные связи в мозгу у страдающих дислексией. Все эти программы эффективнее предшествующих, так как базируются

Молекулярная биохимия и генетика, являясь одними из направлений нейронау, должна сделать прорыв в решении очень важной проблемы исследования мозговых механизмов, связанных с формированием, хранением и извлечением памяти. Важность понимания работы психики человека на молекулярном уровне даже в ограниченных жесткими рамками моделях может открыть пути к регуляции процессов памяти, пониманию механизмов психосоматических патологий.

гии (Гудашева, Трофимов, Морозова, Никитин и другие, 2006).

Одной из первостепенных задач нейронау является ранняя диагностика мозговых патологий, которая составит основу единственно эффективного подхода к лечению – превентивного применения разработанных лекарственных препаратов. К числу наиболее перспективных способов ранней диагностики заболеваний мозга следует отнести современные методы нейроимиджинга. Эти методы важны для оценки соотношения функциональных и структурных изменений мозга при инсультах, травме мозга, интоксикациях (Сварник, Анохин, Алек-

на новых объективных данных о путях оптимизации работы мозга взрослого и ребенка и на знании критических периодов возникновения психических функций в онтогенезе.

Процесс интеграции, размывание границ между науками объективен. Это приводит к объединению объектов исследования многих наук, взаимодополнению методическими приемами, формирует более широкий, цельный взгляд на закономерности и механизмы изучаемых явлений. Цели, задачи и методы исследований становятся общими. Именно так возникли нейронауки, где психология должна занимать достойное место.

Молекулярная биохимия и генетика, являясь одними из направлений нейронук, должна сделать прорыв в решении очень важной проблемы исследования мозговых механизмов, связанных с формированием, хранением и извлечением памяти. Важность понимания работы психики человека на молекулярном уровне даже в ограниченных жесткими рамками моделях может открыть пути к регуляции процессов памяти, пониманию механизмов психосоматических патологий. Необходимо научиться легко метить интересующие нас индивидуальные молекулы. Это даст возможность проследить в живой клетке их «жизненный» путь, что в целом позволит ответить на множество вопросов о механизмах пластичности мозга (Bravarenko, Malyshev, Voronin, Balaban, 2005).

Исследования репаративных возможностей нервных клеток на молекулярно-генетическом уровне и отработка технологии направленного избирательного изменения экспрессии генов в нейронах разных функциональных типов откроют новую область биомедицинских приложений (Balaban, Poteryaev, Zakharov, et al., 2001).

Развитие нейронаук идет стремительно. Они уже активно вторгаются в изучение природы личности, ее особенностей, наследственности личностных черт. Нейронауки готовы полностью изменить наши представления о сущности человека. Такого рода исследования поднимают и проблемы этики, морали, права. При этом необходимо осознавать, где грань между моралью и биологией человека. Все более глубокое понимание природы агрессивности и эмоциональных реакций, их генетической детерминации требует более точного проведения границы между асоциальным поведением и психическими расстройствами, между аффективным поведением и правами человека и т.д. На эти вопросы психология может и должна дать правильные ответы.

Немаловажное значение в каждом обществе имеет проблема образования, обучения и подготовки научного потенциала. Изменение научного сознания людей, учитывающее психологические особенности человека, возможно только тогда, когда новую парадигму научного познания воспримет научная молодежь, в которую не успели вдолбить старые догмы. К

сожалению, отказ от старых научных парадигм идет очень медленно. Например, в нейробиологии будущих специалистов по-прежнему продолжают учить в рамках рефлекторной парадигмы и синаптической доктрины. Началось это давно. Результаты экспериментов Г. Гельмгольца и других ранних исследователей животного электричества были ошибочно интерпретированы. В них трактуется постулат о том, что нервная система построена из проводников электрического нервного импульса – носителя сенсорного послания эффектору (Гельмгольд, 1934). Таким образом, дальнейшая история нейрофизиологии стала историей мучительных приспособлений рефлекторной парадигмы к клеточной теории и другим достижениям биологии.

Потенциал приспособлений в настоящее время исчерпан. Это стало ясно после открытия этологами центральных поведенческих программ и демонстрации нейроэтологами центральных генераторов упорядоченной активности (central pattern generator, CPG). Однако заблуждения по-прежнему остались в школьных программах и вузовских учебниках. Школьникам и студентам необходимо объяснять, что живым структурам свойственно самопроизвольное функционирование, что нервные клетки, а также их ансамбли, активны не потому, что они чем-то на что-то отвечают, а просто потому, что они живые.

Обучение основам мозговых процессов удобно начинать с работы сердца, показывая комплексность системы: спонтанный генератор и способность к адаптациям. Далее от сердца будет разумно перейти к изучению локомоторного поведения. После его детального изучения можно перейти к генератору упорядоченной активности из хорошо изученных CPG беспозвоночных, например, от клеточных и химических механизмов паттернизации выходной активности до механизма перестройки паттерна. Таким образом, предварительная и правильная подача знаний создаст основу понимания работы сложного комплекса нейронных ансамблей, входящих в состав сложного мозга, и позволит молодым исследователям адекватно понимать мозг, изучать и описывать его в понятиях центральных генераторов, гетерохимизма и самоорганизации (Кудрявцева, Корякина, Сахаров и другие, 1994).

Для изучения мозговой деятельности важное значение имеет процесс обучения. Очевидным фактом является то, что результаты обучения животных должны быть во многих случаях эволюционно полезными (Burtsev, 2005). Парадоксально, но остается фактом то, что современная нейробиология до сих пор не может объяснить, почему обучение адаптивно (Burtsev, 2003). Рассматривая теорию обучения с подкреплением, мы видим его как процесс, осуществляемый на поведенческом уровне, но в целом это не дает возможности перейти на уровень механизмов действия. Правило Хебба и основанное на нем правило пластичности, зависящей от времени спайка (spike-timing dependent plasticity, STDP), вызывают синхронизацию нервных клеток, но не дают ясной картины адаптивности (Burtsev M.S., Turchin, 2006). Выход из этого тупика может дать теория функциональных систем, разработанная в первой половине XX века выдающимся советским нейрофизиологом П.К. Анохиным. Она заявляет о том, что процессы поведения и обучения направлены на достижение определенных результатов, адаптивность которых проверена естественным отбором в эволюции. Все это позволяет связать разные уровни (физиологический, поведенческий и эволюционный) развития и адаптивности организма (Burtsev, 2004).

Для лучшего понимания процесса обучения важно исследовать самые простейшие биологические системы, способные это делать. В качестве такой модели может выступать почвенная нематода, состоящая из 900 клеток, треть которых – нейроны. Еще одной возможностью в этом направлении является изучение культуры нервной ткани *in vitro*. Как показали работы последних лет, сети живых нейронов способны обучаться даже вне мозга – в пробирке (Burtsev, Korotayev, 2004). Преимущество изучения формирования адаптивных нейронных сетей в культуре в том, что такая модельная система более удобна для воздействия и наблюдения, чем целостный организм. Таким образом, область исследования и связанного с ней обучения в культурах нейронов будет развиваться и позволит сделать открытия, которые существенно изменят наши знания о работе мозга (Бурцев, 2005).

Возникает закономерный вопрос: что же нам даст понимание принципов обучения, связывающих клеточный и системный уровни? Ответ на этот вопрос откроет новые пути к расширению интеллектуального потенциала человека путем улучшения обучения и увеличения активности памяти. Это также даст возможность создать новый класс адаптивных искусственных систем, которые будут обладать целенаправленным поведением, способностью самостоятельно распознавать проблемные ситуации и оперативно находить альтернативные пути получения требуемого результата. Подобные адаптивные системы станут основой для появления нового поколения автономных роботов и компьютерных программ (Бурцев, Гусарев, Редько, 2002).

Новые знания о языке мозга, принципах целостной работы мозговых структур, их прикладных аспектов, позволят разработать новые тренинги, и другие пути реабилитации людей с психическими недомоганиями и болезнями.

Интересной и перспективной темой в исследовании мозговых процессов является тема восприятия, которая требует новых подходов. Пока сложно представить, как могут непротиворечиво сосуществовать синхронизации при воспроизведении и последовательной передаче информации в голове индивида, проходящие при одновременном восприятии. И это только самый первый вопрос, который возникает при рассмотрении данной проблематики (Molodavkin, Voronina, Ostrovskaya, 1997).

Нейронаука, изучающая мозговые процессы биологических объектов, находится в наши дни на пороге расшифровки механизмов мышления. Наиболее успешно создаются современные методы прижизненной визуализации работающего мозга, которые дают возможность регистрации мыслительных процессов, происходящих в мозге человека и животных при формировании образов. Результатом этих важных исследований станет создание новых технологических приборов, способных декодировать мысли и передавать их как сигналы на различные электронные устройства и даже другой мозг (Nikitin, Balaban, 2001).

Еще одним перспективным направлением нейронаук станут кросс-культур-

ные исследования. Они в наибольшей степени и достаточно существенным образом изменят наши представления о мозговых процессах индивидуального сознания.

Проблема индивидуального сознания и особенно определение соответствующего термина тесно связаны с выяснением механизмов этого явления. Определений термина «сознание» как

Нейронаука, изучающая мозговые процессы биологических объектов, находится в наши дни на пороге расшифровки механизмов мышления. Наиболее успешно создаются современные методы прижизненной визуализации работающего мозга, которые дают возможность регистрации мыслительных процессов, происходящих в мозге человека и животных при формировании образов.

с психологической, так и с психофизиологической точки зрения, достаточно много. В большинстве определений сознание связывается с существованием и активностью речевых функций, обеспечиваемых в основном левым полушарием мозга. Так, продолжая идеи И.М. Сеченова, Н.И. Чуприкова неоднократно отмечала, что сознание – это свойственный человеку высший расчлененный системно упорядоченный уровень отражения действительности. Высшая форма индивидуального сознания связана с анализом суждений, за словесной формой которых скрываются расчлененные паттерны возбуждений. В такого рода определениях скрытно присутствует принадлежность сознания только человеку; при этом они опираются на узлокализационное понимание работы мозга и его структур.

Несколько иной подход к определению сознания и его механизмов развивается представителями нейронаук. Согласно эволюционной теории, мозг развивался в филогенезе путем последовательного прибавления передних отделов, и каждое новое прибавление сопровождалось усложнением поведения и возникновением иерархической системы управления более каудальными, более примитивными структурами мозга. Однако достижения последних десятилетий позволили прийти к выводу, что, например, стремительное развитие новой коры в филогенезе пошло по пути умножения мозговых образований, однотипных в своей основе, а не путем возникновения новых типов нейронов или разных способов внутренней организации мозга.

Микроэлектродные и микроанатомические исследования позволили В. Маунткэслу обосновать концепцию распределенных систем. Основной единицей активности в новой коре является вертикально расположенная группа клеток (миниколонка, модуль) с множеством специфических связей по вертикальной оси и минимальным количеством в горизонтальном направлении. Эти мо-

дули представляют собой локальные нейронные цепи из сотен или тысяч клеток. Миниколонки, объединяясь между собой, формируют макроколонки. В свою очередь связанные между собой группы модулей разных структур мозга формируют то, что и получило название распределенных систем. Каждая такая система распределена в пространстве мозга по горизонтали и вертикали, а активность ее модулей меняется во времени. Важно, что все положения теории распределенных систем проверяемы, и многое уже подтверждается экспериментально.

Распределенную систему характеризует избыточность потенциальных командных точек, командная функция может в разное время локализоваться в разных точках системы. Известные гностические, командные и другие нейроны системного типа реагирования являются основными элементами таких точек. Из концепции распределенных систем вытекают два важных следствия. Во-первых, сложная функция, управляемая или выполняемая системой, не локализуется ни в одной из ее частей. Функция – это свойство динамической активности внутри системы: она заключена в системе как таковой. Как это меняет наши представления о соотношении структуры и функции! Во-вторых, распределенные системы являются по определению и по полученным экспериментальным данным одновременно системами повторного входа и звеньями, связывающими входные и выходные каналы нервной системы. Это свойство распределенных

систем способствует постоянному обновлению создаваемого перцептивного образа самого себя и себя в окружающем мире, формированию «Я». Это внутреннее считывание заложенной информации и ее соответствие нервной

скорее влиться в семью нейронаук, овладеть новейшими методами исследования молекулярной генетики, биохимии. Сейчас стало понятно, что с открытием вторичных посредников, перманентной связи биохимических процессов и ак-

Стало понятно, что с открытием вторичных посредников, перманентной связи биохимических процессов и активности генов со свойствами синапсов и мембранных структур, исследования пластичности мозга, нарушений в работе мозга и т. д., должны стать не только системными, но и комплексными.

копии (информационного эквивалента, нервной модели стимула) внешнего континуума рассматриваются как

тивности генов со свойствами синапсов и мембранных структур, исследования пластичности мозга, нарушений в рабо-

Из проблем, интересных для совместных исследований, следует выделить стресс, дистресс и различные психические и психосоматические расстройства, вызываемые им.

объективный механизм сознательного восприятия. Модели повторного входа, обеспечивая встречу уже частично обработанной информации с актуально поступающими сигналами, существуют во всех распределенных системах, что позволяет говорить о них как об узловых механизмах сознания. Такое понимание сознания не препятствует его исследованию у высших животных.

Особо хочется остановиться на перспективах развития психофизиологии. Психофизиология должна как можно

те мозга и т. д., должны стать не только системными, но и комплексными.

Психофизиология должна перестать заниматься только мозговыми электрическими процессами. Методы регистрации электрической или магнитной составляющих мозговой активности уже почти изжили себя. Признание того, что управление психикой и поведением осуществляется единой нейроэндокринной системой, которая ставит перед психофизиологией новые задачи, требует новых методов и новой методологии.

Из проблем, интересных для совместных исследований, следует выделить стресс, дистресс и различные психические и психосоматические расстройства, вызываемые им. Мозговые механизмы стресса относительно хорошо известны, тогда как механизмы развития дистрессовых состояний изучены мало. С другой стороны, по прогнозам ВОЗ депрессия через 10 лет займет первое место по количеству заболевших, опередив сердечно-сосудистые и раковые заболевания. В литературе появляются данные о гибели клеток гиппокампа, вроде бы удалось найти гены, ответственные за развитие депрессий. В связи с последними данными возникают вопросы о стрессоустойчивости и возможности ее повышения. Если стрессоустойчивость можно повысить, то будет ли такое повышение селективно к определенному стрессору и надолго ли оно сохраняется? Вопросов много и ответы на них могут быть получены как в фундаментальных, так и в прикладных исследованиях. А проведение исследований требует использование комплексных методик как психофизиологических, так и современных методов нейронаук. Все это будет, несомненно, способствовать бурному развитию психологии и устранению мифов, которых так много в настоящее время.

Библиография

1. Александров Ю.И. Научение и память: традиционный и системный подходы // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2005. – Т. 55. – № 6. – С. 842-860.
2. Анохин К.В., Бурцев М.С., Зарайская И.Ю., Лукашев А.О., Редько В.Г. Проект «Мозг Анимата»: разработка модели адаптивного поведения на основе теории функциональных систем // Восьмая национальная конференция по искусственному интеллекту с международным участием. Труды конференции. Том.2. – М.: Физматлит, 2002. – С. 781-789.
3. Бельник А.П., Островская Р.У., Полетаева И.И. Зависимые от генотипа особенности поведения мышей в когнитивных текстах. Влияние ноопепта // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2007. – Т. 57. – № 6. – С. 721-728.
4. Бурцев М.С. Искусственная жизнь как метод математического компьютерного моделирования процессов эволюции сложных систем // Информационные технологии и вычислительные системы. – 2005. – № 3. – С. 5-22.
5. Бурцев М.С., Гусарев Р.В., Редько В.Г. Исследование механизмов целенаправленного адаптивного управления // Известия Академии Наук. Теория и системы управления. – 2002. – т. 6. – С. 55-62.
6. Гельмгольц Г. О сохранении силы. // М.-Л.: ГТТИ, 1934.
7. Гудашева Т.А., Трофимов С.С., Морозова А.А., Никитин С.В., Островская Р.У., Воронина Т.А., Середенин С.Б. Создание ноотропных дипептидов с использованием эволюционно-генетического подхода // Химико-фармацевтический журнал. – 2006. – Т. 40. – № 1. – С. 18-22.
8. Кудрявцева Н.Н., Корякина Л.А., Сахаров Д.А., Серова Л.И. Влияние длительного опыта агрессии и подчинения на адренкортикальную и андрогенную функции у мышей // Российский физиологический журнал им. И.М. Сеченова – 1994. – Т. 80. – № 11. – С. 26.
9. Островская Р.У., Высоцкий Д.Л., Высоцкий А.Л., Гудашева Т.А. Особенности действия препаратов, улучшающих когнитивные функции, при расставленном и массированном обучении

- // Информационный бюллетень РФФИ. – 1999. – Т. 7. – № 4. – С. 403.
10. Островская Р.У., Цаплина А.П., Гудашева Т.А. **Перспективы применения дипептидного препарата ноопепт при когнитивном дефиците** // Психиатрия. – 2009. – Т.2. – № 2. – С. 30-37.
 11. Редько В.Г. **Эволюция, нейронные сети, интеллект. Модели и концепции эволюционной кибернетики.**
// Либроком, 2009. – 224 с.
 12. Сварник О.Е., Анохин К.В., Александров Ю.И. **Распределение поведенческих специализированных нейронов и экспрессия транскрипционного фактора c-Fos в коре головного мозга крыс при научении**
// Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2001. – Т. 51. – № 6. – С. 758.
 13. Aleksandrov Yu.I. **Neuron activity in the anterolateral motor cortex in operant food-acquiring and alcohol-acquiring behavior** // Neuroscience and Behavioral Physiology – 2005. – Т. 35. – № 5. – С. 501-509.
 14. Aleksandrov Yu.I., Grinchenko Yu.V. **Specialization of motor cortex neurons in rabbits under normal conditions and after ablation of the visual cortex** // Neuroscience and Behavioral Physiology. – 1990. – Т. 20. – № 5. – pp. 428-436.
 15. Aleksandrov Yu.I., Grinchenko Yu.V., Shevchenko D.G. **A subset of cingulate cortical neurons is specifically activated during alcohol-acquisition behavior** // Acta Physiologica Scandinavica – 2001. – Т. 171. – pp. 87.
 16. Alexandrov Yu.I., Grinchenko Yu.V., Laukka S., Jarvilehto T., Maz V.N. **Acute effects of alcohol on unit activity in the motor cortex of freely moving rabbits: Comparison with the limbic cortex**
// Acta Physiologica Scandinavica – 1991. – Т. 142. – pp. 429.
 17. Balaban P.M., Poteryaev D.F., Zakharov I.S., Uvarov P., Malyshev A., Belyavsky A.V. **Up-and down-regulation of Helix command-specific 2 (HCS2) gene expression in the nervous system of terrestrial snail. Helix lucorum**
// Neuroscience. – 2001. – Т. 103. – pp. 551.
 18. Belnik A.P., Ostrovskaya R.U., Poletaeva I.I. **Dipeptide preparation Noopept prevents scopolamine-induced deficit of spatial memory in BALB/c mice** // Bulletin of Experimental Biology and Medicine. – 2007. – Т. 143. – № 4. – pp. 431-433.
 19. Bravarenko N.I., Malyshev A.Yu., Voronin L.L., Balaban P.M. **Ephaptic feedback in identified synapses in mollusk neurons** // Neuroscience and Behavioral Physiology.
// 2005. – Т. 35. – № 8. – pp. 781-787.
 20. Burtsev M.S. **Artificial Life Meets Anthropology: A Case of Aggression in Primitive Societies**
// In M. Capcarrere et al. (Eds.): ECAL 2005, LNAI 3630. – 2005. – pp. 655 – 664.
 21. Burtsev M.S. **Measuring the Dynamics of Artificial Evolution**
// Lecture Notes in Computer Science, 2801 / Advances in Artificial Life. – 2003. – pp. 580-587.
 22. Burtsev M.S. **Tracking the Trajectories of Evolution** // Artificial Life – 2004. – 10(4). – pp. 397-411.
 23. Burtsev M.S., Turchin P.V. **Evolution of cooperative strategies from first principles**
// Nature 440. – 2006. – pp.1041-1044.
 24. Burtsev, M., Korotayev A. **Evolutionary Agent-Based Models of Pre-State Warfare Patterns: Cross-Cultural Tests**
// World Cultures 15. – 2004. – pp.17-38.
 25. Carter R. **The Human Brain Book.** // Har/Dvdr. DK ADULT, 2009.
 26. Dyakonova V.E., Chistopolsky I.A., Dyakonova T.L., Vorontsov D.D., Sakharov D.A. **Direct and decarboxylation-dependent effects of neurotransmitter precursors on firing of isolated monoaminergic neurons**
// Journal of Comparative Physiology A: Sensory, Neural, and Behavioral Physiology. – 2009. – Т. 195. – № 6. – pp. 515-527.
 27. Dyakonova V.E., Schermann F.-W., Sakharov D.A. **Effects of serotonergic and opioidergic drugs on escape behaviors and social status of male crickets**
// Naturwissenschaften – 1999. – Т. 86. – pp. 435.
 28. Gorkin A.G., Reymann K.G., Aleksandrov Yu.I. **Long-Term Potentiation and Evoked Spike Responses in the Cingulate Cortex of Freely Mobile Rats**
// Neuroscience and Behavioral Physiology. – 2003. – Т. 33. – № 8. – pp. 763-772.
 29. Ierusalimsky V.N., Balaban P.M. **Neuropeptides of Drosophila related to molluscan neuropeptides: Dependence of the immunoreactivity pattern on the ontogenetic stage and functional state**
// Brain Research. – 2007. – Т. 1152. – № 1. – pp. 32-41.
 30. Molodavkin G.M., Voronina T.A., Ostrovskaya R.U. **Electrophysiological and neuropharmacological analysis of interaction between the systems of excitation and inhibition in the cerebral cortex**
// Bulletin of Experimental Biology and Medicine. – 1997. – Т. 124. – № 9. – pp. 900-903.
 31. Nikitin E.S., Balaban P.M. **Optical recording of responses to odor in olfactory structures of the nervous system in the terrestrial mollusk Helix**
// Neuroscience and Behavioral Physiology. – 2001. – Т. 31. – pp. 21.
 32. Pelsman A., Hoyo-Vadillo C., Gudasheva T.A., Seredenin S.B., Ostrovskaya R.U., Busciglio J. **GVS-111 prevents oxidative damage and apoptosis in normal and Down's syndrome human cortical neurons**
// International Journal of Developmental Neuroscience – 2003. – Т. 21. – № 3. – pp. 117-124.
 33. Red'ko V.G., Prokhorov D.V., Burtsev M.S. **Theory of Functional Systems, Adaptive Critics and Neural Networks**
// Proceedings of IJCNN – 2004. – pp. 1787-1792.

УДК 159.9: 796.799 (075)

Современные задачи научно-практического обеспечения спортивной деятельности

В.К. Сафонов

С легкой руки Пьера де Кубертена и его сподвижников в XX веке спорт стал социальным явлением. (С особым удовольствием каждый раз повторяю, что автором термина «психология спорта» является этот знаменитый психотерапевт и основоположник современного олимпийского движения.) Начиная с олимпиады 1936 года, спорт приобрел политическое значение в масштабе всей планеты. В прошлом веке это особенно ярко наблюдалось в 50-80 годы. Сегодня, в XXI веке, мы становимся свидетелями нового взлета социальной значимости достижений спортсменов. В спорт вкладываются огромные финансовые средства, постоянно ведутся научные исследования, все чаще говорится о психологии спорта и спортивных психологах, вновь поднимается вопрос о специализированной подготовке кадров, лицензировании практической деятельности специалистов (с 1982 по 1991 годы научное управление Спорткомитета СССР проводилась аттестация психологов для работы в сборных командах страны).

Находясь под впечатлением от участия в работе международного конгресса «Медицина спорту – 2011» и V съезда Российского психологического общест-

ва, считаю необходимым включиться в обсуждение актуальных вопросов науки и практики психологии спорта.

Научное обеспечение любой деятельности представляет собой совокупность научно обоснованных мероприятий по учету факторов, прямо или косвенно влияющих на деятельность человека. Спорт является объектом исследования многих научных дисциплин. В сферу интересов спортивной педагогики, например, входит рассмотрение фактов ряда научных дисциплин, обуславливающих конкретные основы спортивной деятельности – педагогические, физиологические, биомеханические, экологические, эргономические и психологические (За-циорский, 1982; Плахтиенко, Блудов,

1983). Названные основы условно делятся на внутренние и внешние по отношению к спортсмену. К числу первых относятся биохимические процессы (гомеостаз), физиологические (соматические) процессы и биомеханические процессы, включающие собственно выполнение движений. Внешние основы включают экологические (условия внешней среды) и эргономические особенности (экипировка и снаряжение спортсмена, особенности спортивного сооружения). Педагогические и психологические основы спортивной деятельности можно назвать внешне-внутренними, поскольку речь идет, с одной стороны, о воздействии тренера на спортсмена, а с другой – о том, насколько это воздействие продук-



Владимир Константинович Сафонов – кандидат психол. наук, доцент, руководитель специализации «спортивная психология» факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, практикующий спортивный психолог

тивно, насколько оно воспринимается спортсменом.

Хочется вспомнить слова А.Ц. Пуни, который говорил, что объектом управления и регуляции у спортсмена является собственный организм. Между

Коль скоро спортивная деятельность представляет собой целостное явление в жизнедеятельности человека, выделяемые структурные элементы (основы) должны функционально объединяться системообразующим фактором, без которого вся структура теряет смысл, свою системность и целостность.

выделяемыми научными основами прослеживается лишь относительная связь. Такое положение вызвано, прежде всего, нечеткостью определения самих основ, их системной организацией (об этом говорилось на симпозиумах конгресса). В большей степени это касается именно психологических основ физкультурно-спортивного движения. Спорт, безусловно, – объект междисциплинарного изучения, но между разными науками должна быть определена функциональная взаимосвязь, вскрывающая

Необходимо сказать об отсутствии четкости не только в использовании психологической терминологии, но и в понимании сути психологических основ спортивной деятельности. Так, ставший модным в последнее время термин «психологическая подготовка» часто рассматривает все многообразие задач подготовки спортсменов.

суть механизмов исследуемого явления. Коль скоро спортивная деятельность представляет собой целостное явление в жизнедеятельности человека, выделяемые структурные элементы (основы) должны функционально объединяться системообразующим фактором, без которого вся структура теряет смысл, свою системность и целостность. Таким фактором могут быть только психологические основы (Ильин, Киселев, Сафонов, 1989). В отличие от всех названных научных основ спортивной деятельности только психологические и педагогические рассматривают человека с позиций субъекта. При этом эффективность педагогики полностью зависит от учета психологических факторов.

С 20-30-х годов XX столетия спорт стал объектом психологических исследований. В этой сфере накоплен большой практический опыт. Вместе с тем, необходимо сказать об отсутствии четкости не только в использовании психологической терминологии, но и в по-

нимании сути психологических основ спортивной деятельности. Так, ставший модным в последнее время термин «психологическая подготовка» часто рассматривает все многообразие задач подготовки спортсменов. Существу-

ет достаточное количество публикаций, в которых говорится, что по одному-трем показателям (чаще – психофизиологическим) можно делать заключение о готовности спортсмена к старту, о его функциональном и психическом состоянии. Все это свидетельствует об уровне компетентности тех, кто имеет отношение к подготовке спортсменов. Причинами такой ситуации следует признать недостаточность проработки научных основ психологии применительно к спорту, низкий уровень психологиче-

ского образования специалистов, занятых в подготовке спортсменов.

Современная спортивная деятельность (спорт высших достижений, массовые формы занятия спортом, детско-юношеский спорт как средство физического развития, как этап спортивного совершенствования, рекреационная физкультура) насчитывает немногим более ста лет. В современном мире спорт является одним из эффективных

Можно констатировать, что в XXI веке, как и 30 лет назад, имеет место пренебрежительное отношение к психологическому обеспечению подготовки спортсменов со стороны спортивных функционеров. Яркий пример тому - последние олимпиады нашего века, когда задача психологии в спорте формулировалась однозначно – настроить спортсмена на победу.

средств охраны общественного здоровья, хотя в XXI веке он стал еще и одним из самых выгодных в финансовом отношении видов бизнеса. Хотя сегодня постоянно увеличивается интенсивность тренировочных нагрузок, обновляются рекордные достижения, опровергая представления о пределах возмож-

ностей человека, практика подготовки спортсменов свидетельствует о низкой эффективности учебно-тренировочного процесса.

Данные, накопленные в лаборатории спортивной психологии факультета психологии СПбГУ, демонстрируют, что спортсмены от уровня кандидата в мастера спорта и выше часто нуждаются в психокоррекционной работе. Это проблема психологического травматизма в спорте.

Можно констатировать, что в XXI веке, как и 30 лет назад, имеет место пренебрежительное отношение к психологическому обеспечению подготовки спортсменов со стороны спортивных функционеров. Яркий пример тому – последние олимпиады нашего века, когда задача психологии в спорте формулировалась однозначно – настроить спортсмена на победу. При этом забывается, что психика осуществляет регуляцию соматики организма. Функциональный травматизм всегда сопряжен с проявлением неадекватных реакций психики на стрессовые ситуации спортивной деятельности. Спортивные нагрузки приводят к психологическому перенапряжению и, как следствие, снижению адаптивных (прежде всего мобилизационных) возможностей психики. В результате происходит увеличение функциональных затрат на выполнение деятельности, снижение функциональных возможностей спортсмена, возрастает вероятность функциональной травмы.

Длительное напряжение психики без психологического восстановления приводит к состоянию психологического пресыщения (потеря интереса, появление раздражения, даже отвраще-

ния к выполняемым заданиям), состоянию психического (эмоционального) выгорания (возникает чувство опустошенности, истощенности своих возможностей), невротическим состояниям (страх выполнения спортивного упражнения, повышенная раздражительность, мнительность). Приведем

некоторые результаты психологического обследования легкоатлетов кандидатов и членов сборной России (48 заслуженных мастеров спорта (ЗМС), 89 мастеров спорта (МС), 67 кандидатов в мастера спорта (КМС) – всего 204 спортсмена) (Сафонов, Шаболтас, 2004):

- 63 спортсмена с выраженным тоном состоянием компенсированной (контролируемой сознанием) психической напряженности (ситуативное проявление капризности, неустойчивости настроения, повышенной раздражительности, появления неприятных ощущений в мышцах, желудке, голове);
- 31 спортсмен в состоянии некомпенсированной психической напряженности (независимо от ситуации нарастающая и несдерживаемая раздражительность, агрессивные формы поведения в отношении близких, эмоциональная неустойчивость, повышенная возбудимость, беспокойство, ожидание неприятностей);
- 21 спортсмен в состоянии общего депрессивного настроения (подавленность, угнетенность, заторможенность, пассивность, снижение общего тонуса, неверие в свои силы, обидчивость, уменьшение или отказ от тренировочной работы).

Это результаты 56 % от общего числа обследованных легкоатлетов. Причина такой малоутешительной ситуации не столько в величине тренировочных нагрузок, и, тем более, не в ущербности психики спортсменов, сколько в игнорировании их психологических особенностей, постоянном мобилизационном напряжении психики, приводящем к психическому истощению и, как следствие, к психическим расстройствам, срывам. Во всех перечисленных случаях необходимо внесение изменений в организацию тренировочных и восстановительных режимов работ, нужна организация индивидуальных психоконсультативных мероприятий для спортсменов.

Другой аспект проблемы травматизма – мотивационная сфера спортсмена. По статистике всего 0,004% физически одаренных детей и подростков доходят до уровня мастера спорта международного класса. 70% спортсменов, прекративших занятия спортом на уровне до

КМС, основной причиной завершения спортивной карьеры называют потерю интереса к занятиям и осложнение отношений с тренером. Кроме этого, все подчеркивают свое негативное отношение к спорту высших достижений. Исследования мотивационной сферы спортсменов юношеского возраста показывают, что главная причина развития непростых отношений с тренером заключается в расхождении целей деятельности тренера и спортсмена. Тренера постоянно интересует одно – результат (мотив «достижение успеха»), у спортсменов же наблюдается динамика мотивов. Если на начальных стадиях тренировок цели совпадают, то спустя 3-4 года начинают расходиться. Спортсмен задумывается над тем, как осуществляется тренировочный процесс (социально-познавательный мотив). У него формируется личный смысл (осознание личной значимости) занятия спортом, где ведущими становятся мотивы самоутверждения (Шаболтас, 1998).

Кто же должен под кого подстраиваться: спортсмен под тренера или тренер под спортсмена? Период спортивного совершенствования – это период развития, формирования личности спортсмена. При всей значимости высоких спортивных результатов для него, весьма актуальным становится стремление к социальному самоутверждению. Чем старше спортсмен, чем выше он поднялся в спортивной иерархии, тем значимее для него потребность самоутверждения не только в спорте, но и в других сферах жизнедеятельности. Непонимание этого тренером, спортивным руководством порождает у спортсмена чувство неудовлетворенности, провоцирует психическую напряженность, снижает его стремление к самореализации в спорте. До 90% спортсменов МС и МСМК (мастер спорта международного класса) отмечают неудовлетворенность не только своими спортивными достижениями, но и самим фактом многолетнего занятия спортом. Затем, по степени значимости соответственно называются: размытость или отсутствие личных перспектив, как в спорте, так и после завершения занятий спортом; неудовлетворительные взаимоотношения в спортивных коллективах. И толь-

ко на третьем месте – условия и организация занятий спортом.

Особенно острая проблема, ведущая к психологическому травматизму, – окончание спортивной карьеры. Спортсмены отмечают трудности личностной адаптации к новым условиям жизни. Назовем только психологические факторы: неадекватность оценки себя, своих возможностей в новых условиях; низкий темп профессионального становления по сравнению со сверстниками; чувство одиночества, отсутствие поддержки в решении жизненных проблем и, как уже отмечалось выше, неудовлетворенность своими спортивными достижениями.

Другой негативный аспект спорта – его непопулярность в детском, юношеском возрасте, среди молодежи. В обществе плохо развита физическая культура как культура тела, культура здорового образа жизни. Проводимые нами опросы показывают, что только 20% занимающихся в группах здоровья регулярно посещают занятия на протяжении многих лет, остальные занимаются лишь от 3 до 8 месяцев. Причины прекращения занятий: обострение хронических заболеваний, функциональный травматизм, возникновение чувства усталости, потеря интереса. В тоже время, организация психологического обеспечения в группах инвалидов, занимающихся рекреационной физкультурой, свидетельствует об обратном – возникает заинтересованность в занятиях; повышаются функциональные возможности; формируется положительная мотивация на занятия; появляется желание участвовать в соревнованиях.

Организация психологической службы на всех уровнях занятия спортом – одно из условий предупреждения функционального и психического травматизма при подготовке спортсменов. Необходимо отметить, что решение конкретных вопросов научного обеспечения подготовки спортсменов обязательно включает, в большей или меньшей степени, проработку абсолютно всех проблем психологии спорта. Этого требует их системная взаимосвязь, поскольку объектом изучения и воздействия в спорте является организм и личность спортсмена. Научно-практический опыт (Сафонов, 1995) позволяет выделить ряд направлений психологического обеспе-

чения подготовки спортсменов с учетом современных тенденций профессионализации спорта высших достижений.

Особое место в психологическом обеспечении тренировок занимают работы по психологическому контролю переносимости спортсменом тренировочных нагрузок, готовности к соревнованию. Зная индивидуальные особенности психического состояния спортсмена и осуществляя диагностику оперативных компонентов его состояния непосредственно перед тренировкой и даже в ходе нее (это относится к нагрузочным и предсоревновательным циклам), возможно оперативно готовить заключения: о функциональной работоспособности спортсмена «здесь и сейчас»; о степени соответствия особенностей психофизиологической регуляции (в данный момент) характеру выполняемой тренировочной работы; о проявлениях регуляторных тенденций к максимализации или экономизации трат энергетических ресурсов организма (Сафонов, 1995, 1998).

В совокупности с данными первого направления это позволяет вносить изменения в характер тренировочной работы, а в ходе тренировки в дозировку нагрузки по объему, интенсивности и содержанию. Достаточно продолжительный (до одного сезона) опыт работы с конкретным спортсменом позволяет устанавливать индивидуальные психологические и психофизиологические корреляты соревновательной успешности, определять параметры оптимального психического состояния для тренировочной работы, параметры состояния боевой готовности, предстартовой лихорадки и апатии в соревновательной деятельности. Индивидуализация подготовки спортсмена

и контроль переносимости тренировочных нагрузок являются условиями оптимизации внешних и внутренних факторов спортивной деятельности с целью повышения продуктивности тренировочной работы.

Немаловажным в подготовке спортсмена являются психологические приемы восстановления психической свежести и функциональной работоспособности, настройки на предстоящую, особенно соревновательную, деятельность. Это комплекс мероприятий, в котором существенную роль играют формализованные и неформализованные методы воздействия на психическое состояние спортсмена со стороны тренера и психолога, приемы психической саморегуляции его состояния. Весьма перспективными являются способы, основанные на глубинном мышечном расслаблении, сосредоточении (концентрации) внимания, использовании психотехнических приемов. Опыт обучения спортсменов указанным приемам показывает определенную избирательность в овладении ими. Это постоянно ставит перед психологом задачу поиска индивидуальных форм ведения такой работы со спортсменами. Важно подчеркнуть, что повышение продуктивности использования психологических приемов восстановления функциональной и психической работоспособности предполагает формирование уже у начинающих спортсменов навыков самоконтроля и психорегуляции своего состояния (воспитание культуры управления своими эмоциями).

Оптимизация социально-психологического климата спортивной деятельности. Психологический климат в спортивном коллективе одинаково ва-

жен как в командных, так и индивидуальных видах спорта. Взаимоотношения в коллективе имеют особую значимость в связи со спецификой цели спортивной деятельности, подразумевающей максимальную реализацию возможностей спортсмена/ов. Взаимоотношения в спортивном коллективе могут быть мобилизующим фактором, а могут оказаться демобилизующим. Эти вопросы органически включены в спортивную деятельность.

Психологическое консультирование спортсменов. Как уже было отмечено, практика работы в сфере спорта высших достижений свидетельствует о наличии достаточно высокого процента спортсменов, имеющих устойчивые психогенные нарушения, вызванные особенностями спортивной деятельности. Часто это обусловлено влиянием чрезмерных тренировочных нагрузок, при которых развивается состояние психического пресыщения; чрезвычайной значимостью для спортсмена участия в конкретном соревновании; достигнутым результатом – как высоким, так и провальным; неудовлетворенностью какой-либо из сфер жизнедеятельности – спортивной, учебной, трудовой, семейной и т.д.

Психологическое обеспечение спортивной деятельности предполагает учет психологических факторов в многогранной подготовке спортсмена. Все направления психологического обеспечения в конечном итоге нацелены на психическое состояние спортсмена. На основе собственного профессионального опыта я сделал заключение: практическая работа психолога начинается с психического состояния спортсмена и заканчивается его психическим состоянием!

Литература:

1. Зацiorsкий В.М. **Основы спортивной психологии**. – М.: Физкультура и спорт, 1982.
2. Ильин Е.П., Киселев Ю.Я., Сафонов В.К. **Психология спорта: Актуальные направления психологической науки**. // Л.: изд-во ЛГУ, 1989.
3. Плахтиенко В.А., Блудов Ю.М. **Надежность в спорте**. // М.: Физкультура и спорт, 1983.
4. Сафонов В.К. **Актуальные проблемы психологического обеспечения спорта** // Актуальные проблемы психологической теории и практики ; под ред. А.А.Крылова. – СПб, 1995.
5. Сафонов В.К. **Диалектическая функция психического состояния: теоретико-методологический аспект** // Вестник СПбГУ. Сер. 6. – 1998. – Вып.4. – № 27.
6. Сафонов В.К., Шаболтас А.В. **Проблема психологического травматизма в спорте** // Материалы науч. конференции «Ананьевские чтения». – СПбГУ, 2004.
7. Шаболтас А.В. **Мотивы занятия спортом высших достижений в юношеском возрасте** // автореферат дисс. канд. псих. наук. – СПбГУ, 1998.

Социальная ситуация развития как условие формирования образа мира в отрочестве

И.А. Буровихина, А.Г. Лидерс

Образ мира как интегральная система значений, в которой мир репрезентируется в сознании субъекта [15], в своем развитии проходит ряд этапов, имеющих свою качественную специфику [23]. Их сущность, несмотря на значительную как теоретическую, так и эмпирическую разработку вопросов структуры, содержания, функций и моделей «образа мира», остается на сегодняшний день малоизученной. Зная общевозрастную психологическую характеристику отрочества, феноменологию подросткового кризиса, особенности развития личности подростка и его познавательной и эмоционально-волевой сфер, мы с трудом можем описать процесс и результат качественного преобразования целостного образа мира субъекта, приходящиеся на этот возраст. И это, несмотря на то, что по гипотезе авторов то, что замысливает подросток, на что замахивается в своих дерзновениях, становится реальностью взрослого человека [16], говоря иначе, образ мира подростка станет прототипом тех представлений о реальности, которые будут сформированы в последующей жизнедеятельности субъекта.

Мы были заинтересованы в понимании содержательных детерминант развития представлений о мире, поэтому старались, прежде всего, учесть деятельностный контекст функционирования

интегральной системы значений как тот субъективный опыт, систему деятельности подростка, которые формируют «своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между человеком и окружающей его действительностью» [7, С. 258] – социальную ситуацию развития.

Признавая, что содержание и структура образа мира могут быть описаны при

сопоставлении различных представлений о мире [22], мы провели сравнительное исследование особенностей образа мира слепых и нормально видящих подростков. Памятуя о том, что развитие зрячего и слепого подростка подчинено общим законам [6], мы ожидали обнаружить глубоко специфические закономерности формирования картины мира у слепых, и, анализируя их, понять структуру и содержание образа мира в отро-



Ирина Александровна Буровихина – аспирант кафедры возрастной психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Автор более 10 научных публикаций по проблемам развития личности в отрочестве.



Александр Георгиевич Лидерс – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Автор многочисленных научных статей и монографий по психологии подростка, психологии семейных отношений, системному подходу в семейном консультировании и психотерапии. Редактор нескольких авторитетных психологических журналов, автор и издатель первой интернет-видео-газеты психологического сообщества. Обладатель премии «Золотая Психея».

честве, а также взаимосвязь социальной ситуации развития подростка и его представлений о мире. Данная эмпирическая работа является частью масштабного исследовательского проекта, направленного на изучение картины мира подростка и сущности представлений о семье как его структурной составляющей.

Памятуя о том, что развитие зрячего и слепого подростка подчинено общим законам [6], мы ожидали обнаружить глубоко специфические закономерности формирования картины мира у слепых, и, анализируя их, понять структуру и содержание образа мира в отрочестве, а также взаимосвязь социальной ситуации развития подростка и его представлений о мире.

Мы опирались на понимание образа мира как целостной трехуровневой системы представлений о действительности, образованной в результате «субъективного истолкования сенсорных данных, преобразования их в перцептивные образы, обобщения их в категории и формирования смысловых ступок» [8, с. 20]. При этом можем сказать, что ее поверхностный слой формируется, в первую очередь, благодаря «означиванию» зрительных ощущений. Учитывая значительную роль зрения в формировании представлений о действительности, мы рассматриваем социальную ситуацию развития подростка как фундаментальное условие их становления, в своей сущности отражающее особенности здоровья, познавательного и эмоционально-волевого развития слепых.

В исследовании приняли участие: 51 слепой подросток 12-16 лет (22 человека – слепорожденные, 29 человек – слабовидящие от рождения), обучающихся в Специальном коррекционном интернате для слепых и слабовидящих детей г. Королева и их 390 нормально видящих сверстников – учащихся средних общеобразовательных школ этого же города. Сопоставление подгрупп слепых и зрячих подростков по демографическим признакам позволило признать сами подвыборки сбалансированными по возрастному и гендерному составу, а их сравнение между собой правомерным. Анализ значимости различий в оценке такого параметра социальной ситуации развития как детско-родительское взаимодействие и функционирование семейной системы между слепыми и зрячими подростками (по результатам выполнения методик «Взаимодействие родитель-подросток» И.М. Марков-

кой [20] и «Анализ семейной адаптации и сплоченности» Д. Олсона [17]) позволил признать подвыборки не различающимися между собой.

Изучение образа мира было реализовано нами как реконструкция семантического пространства существенных признаков восприятия мира по результатам

выполнения «Методики свободной сортировки понятий». Она представляет собой процедуру свободного классифицирования субъектом 107 карточек со словами, согласно инструкции – выделить группы слов в соответствии с тем, как им понимаются различные аспекты понятий «мой мир», «моя жизнь» и «разные стороны отношений в мире». Данный диагностический инструмент был предложен и апробирован А.Г. Лидерсом и О.А. Минеевой [18] в качестве методики изучения имплицитных теорий семьи [19]. От нас же потребовалось изменить исходный набор понятий таким образом, чтобы входящие в него слова как можно более полно отражали лексикон, используемый подростками для осмысления окружающей действительности. Мы отобрали такие понятия совместно с группой экспертов из мини-сочинений подростков и интервью с ними [4]. При этом группы слов, созданные каждым старшеклассником в процессе выполнения методики, представляют собой вынесенную вовне субъективную смысловую структуру отражения мира в его сознании [3].

Предпочтение в осуществлении математического анализа полученных данных было отдано методу многомерного шкалирования, поскольку он не требует, по сравнению с факторным анализом, предварительных предположений исследователя о связи изучаемых признаков и позволяет выявить более сложную, точную и хорошо визуализируемую структуру семантических пространств по сравнению с методом кластерного анализа [24]. Суть многомерного шкалирования состоит в том, чтобы, исходя из оценок респондентами сходства между объектами (в данном случае – понятиями), и исследовательские предположе-

ний, определить размерность пространства восприятия и выявить положение (конфигурацию) объектов в этом пространстве [12]. Итогом реализации этого метода в нашем исследовании является определение количества и содержательного наполнения осей пространства восприятия, которые представляют собой характеристики (свойства) объектов, воспринимаемые подростками и используемые ими при вынесении суждений о мире и своем месте в нем. Противоположные полюса на каждой из осей занимают различные смысловые группы слов, объединенных по степени близости. Эти группы слов реже всего попадают в один класс при сортировке. В соответствии с принципом Холта [14], число семантических компонентов, входящих в план содержания некоторого знака (в нашем исследовании – мира), определяется набором противопоставлений, в которых участвует этот знак, а интерпретация этих противопоставлений, то есть полученных осей, дает нам семантические компоненты образа мира. Число выбираемых для истолкования семантических компонентов (осей) определяется исследователем посредством минимизации функции стресса [24].

Рассмотрим последовательно итоги исследования.

Особенности семантического пространства восприятия мира и семьи в нем у слепых и нормально видящих подростков.

Реконструкция и анализ семантического пространства восприятия мира слепыми и зрячими подростками выбрана нами в качестве соответствующего исследовательским целям и задачам способа изучения субъективно важных признаков и характеристик, которыми наделяется жизнь (реальность, мир, окружающая действительность) в восприятии респондентов. В качестве оптимальной для проведения сравнения нами выбрана размерность семантического пространства, включающая в себя 3 оси-конструкта, противоположные полюса каждой из которых занимают различные смысловые группы слов, объединенных по степени близости.

Первая шкала по своему наполнению во многом повторила структуру и содер-

жание предшествовавших сравнению слепых и нормально видящих подростков срезов – гендерного [5] и возрастного [3]. Она оказалась сходной у обеих подвыборок, собрав на верхнем из своих полюсов негативные, избегаемые стороны действительности, в всем многообразии представляющих их понятий, а на противоположном – «блага жизни», светлое и позитивное в ней, уравновешивающее зло мира. Схожесть верхних полюсов первой шкалы в семантическом пространстве слепых и зрячих подростков является значительной, но не полной. Так, мы можем констатировать большую конкретность, точность представлений о мрачном в жизни для слепых, инструментально выразившуюся в меньшем количестве понятий, сформировавших полюс, а содержательно обусловленную «невключением» в него таких «отрицательных» для обычных подростков понятий как: Зависть (0,5), Конфликты (0,6), Напряжение (0,7), Потребность в уединении (0,7) (в скобках указаны координаты слов по первой шкале в семантическом пространстве зрячих подростков, от -1 до +1).

Противоположный полюс первой шкалы инструментально вбирает в себя те понятия, которые предельно часто разводятся с «негативными» в процедуре классифицирования, то есть содержательно представляют собой нечто положительное, лишённое отрицательных моментов вообще. Уже самое первое рассмотрение позволяет нам понять, что для зрячих подростков «позитивом жизни» станет семья, а для их слепых – личные интересы, интимные переживания. Так, источником Счастья (-0,5) в жизни для обычных подростков выступает прежде всего Семья (-0,7), как уютный, тёплый Дом (-0,7), в котором собраны Вместе (-0,6) все твои родные и близкие: Мать (-0,7) и Отец (-0,7), Брат (-0,7) и Сестра (-0,6), Бабушка (-0,7) и Дедушка (-0,7). Их совместность (в наборе использовано «Вместе» (-0,6)), сплоченность, позволяет ощутить прочную Опору в жизни (-0,7), почувствовать Заботу (-0,6), Любовь (-0,5), собственную нужность (в наборе использовано «Быть нужным» (-0,5)). Подобные теплые чувства в той семье, которая представлена

в образе мира подростков вообще, служат надежным залогом формирования гармоничного стиля Воспитания детей (-0,6) и взаимодействия домочадцев между собой. Каждый из членов такой семьи имеет Свое место в доме (-0,5) и свои Обязанности (-0,5), что способствует эффективному функционированию семьи как системы. Предваренная в своем создании периодом Ухаживания (-0,45), последовавшем за ним Замужеством/Женитьбой (-0,5), семья становится не только верным источником позитивных переживаний, но и той жизненной сферой, в которой формируется, развивается и осознается подростком собственное

ци перспективы, которые открывает последующая жизнь: в осуществлении Работы (-0,7), построении Карьеры (-0,7), переживании Успеха (-0,7) и Счастья (-0,6) в личной Судьбе (-0,5).

В анализе второй ортогональной шкалы-конструкта и для зрячих, и для слепых подростков мы могли бы предложить ее общее название – «Межличностные отношения». Специфика их переживания респондентами выделенных подгрупп будет различаться, что закономерно отразится в структуре, содержании и именовании полюсов шкал. Верхние полюса шкал оказываются во многом схожими для слепых и зрячих

«Я» слепых сразу представлено в различных жизненных сферах, не чуждо негативным и мрачным явлениям реальности, по-особому переживается в жизненных страданиях. Возможно, на вопрос «Кто Я?» слепой подросток даст разнообразные ответы, тем самым показывая в них переживание себя как многогранного, «многовершинного», многоаспектного.

Я (-0,6). Подобная конфигурация понятий позволяет нам проследить, как создается образ собственной личности у подростка. Он словно собирается из черт других людей, преимущественно взрослых, воспитывающих взрослых, тех, что включены в круг семьи, тогда как Я слепых подростков вообще не войдет ни в одну из шкал трехмерного семантического пространства и пополнит собой зону слов с координатами, близкими к нулю. Это, на наш взгляд, позволяет описать представления о себе слепого подростка как более противоречивые, неоднозначные и диффузные. «Я» слепых сразу представлено в различных жизненных сферах, не чуждо негативным и мрачным явлениям реальности, по-особому переживается в жизненных страданиях. Возможно, на вопрос «Кто Я?» слепой подросток даст разнообразные ответы, тем самым показывая в них переживание себя как многогранного, «многовершинного» [15], многоаспектного. Вероятно, представления о себе слепого подростка диффузны, размыты, неоформлены. Наиболее радостная и позитивная жизненная сфера слепых подростков – их внутренний мир, причем не во всем его многообразии, а в аспекте формирования представлений о будущем, жизненных планах и предвкушении благополучной реализа-

подростков и вбирают в себя понятия, очерчивающие круг партнерских отношений в подростковом возрасте, которые во всем их многообразии объединяет, прежде всего, слабая выраженность эмоционального (оценочного) компонента [11]. Общение с Одноклассниками¹ (0,7; 0,5), отношения с Друзьями (0,4; 0,5), происходящие в Школе (0,7; 0,3), Учеба (0,7; 0,3) и связанные с ней, разнообразные увлечения, которым часто посвящено отрочество, – Книги (0,7; 0,6), Музыка (0,7; 0,4), Спорт (0,7; 0,5), Творчество (0,5; 0,5) – все это представляет собой тот широкий контекст отношений с другими людьми, в которые подросток оказывается объективно включенным. И если у зрячих подростков такие отношения в семантическом пространстве оказываются отделенными от эмоциональных состояний, чувств (все они собраны на противопоставленном полюсе шкалы), то для слепых подростков поддержание подобного рода контактов субъективно будет окрашено переживаниями Откровенности (0,6), Самовыражения (0,5), Сплоченности (0,5), Совестьности (0,5) (в наборе использовано «Совесть»). И (на это нас заставляет обратить внимание содержание противопоставленного полюса второй шкалы), несмотря на некоторую выра-

¹ Далее здесь в скобках первыми указаны координаты слова по второй шкале в семантическом пространстве зрячих подростков, затем координаты слова по второй шкале в семантическом пространстве слепых подростков.

женность эмоционального компонента в этих отношениях, мы вынуждены признать их деловыми, то есть такими, где на первый план выступает объективное

растет в Гражданский брак (-0,4) и даже в Замужество (-0,4) или Женитьбу (-0,4), но в настоящее время – это те отношения, которые очень значимы для под-

Степень редукции эмоционального компонента в таких отношениях определяет отличие в представлениях об их содержании между слепыми и зрячими подростками: для первых характерна большая эмоциональная окраска, пристрастность даже сугубо «партнерских» связей с другими людьми, притязания на поиск возможности самовыражения и самореализации в них.

взаимодействие между людьми в процессе осуществления какой-либо деятельности (здесь – Учебы, Увлечения).

Степень редукции эмоционального компонента в таких отношениях определяет отличие в представлениях об их содержании между слепыми и зрячими подростками: для первых характерна большая эмоциональная окраска, пристрастность даже сугубо «партнерских» связей с другими людьми, притязания на поиск возможности самовыражения и самореализации в них. На нижнем полюсе второй шкалы и для слепых, и для зрячих подростков объединились понятия, в совокупности описывающие взаимоотношения, в которых, напротив, доля эмоционального, оценочного компонента велика настолько, что именно он (а, например, не объективная связность людей, частота контактов между ними) определяет нынешнее состояние и дальнейшее развитие взаимодействия [11]. Это те связи и контакты для подростков, которые наиболее пристрастны, интересны, субъективно важны, ярко переживаемы по сравнению с часто поверхностным партнерским общением, занявшим верхний полюс. Подобными эмоциональными отношениями для зрячих подростков выступают их Романтические (-0,6) (в наборе использовано «Романтика») связи со сверстниками на различных этапах своего развития – осуществлении Ухаживания (-0,5), зарождении чувства Привязанности (-0,6), постепенно перерастающим в чувство Любви (-0,5), переживании Близости (-0,5) и инициировании Сексуальных (-0,6) (в наборе использовано «Секс») контактов. Именно эти отношения, помимо самого ощущения связи с другим человеком, позволяют им переживать Уверенность (-0,5), Свободу (-0,6), Уважение (-0,4), Стабильность (-0,5), которые в совокупности и образуют то, что называется подростками Личная жизнь (-0,4). Возможно, впоследствии она пере-

ростка и которые вызывают глубокий внутренний отклик в нем, становятся содержанием его внутренней жизни. Содержательно иным предстает перед нами нижний полюс второй шкалы для слепых подростков, а именно: он вобрал в себя те понятия, которые описывают внутрисемейные отношения. Они, также как и романтические отношения их зрячих сверстников, представляют собой наиболее близкие, эмоциональные контакты подростка, которые здесь зарождаются и развиваются как общение с Матерью (-0,6), Отцом (-0,7), Бабушкой/Дедушкой (-0,7), Братом (-0,6), членами Семьи (-0,7) вообще, субъективно переживаемое как ощущение Заботы (-0,4), Стабильности (-0,4), придающее Опору (-0,4) в жизни. Правда, сплоченность Домочадцев (-0,5) (в наборе использовано «Дом») порой ослабевает под влиянием случающихся Конфликтов (-0,6), возникающего Непонимания со стороны других (-0,4), особенностей проявления родительской Власти (-0,6). На наш взгляд, обобщающим для всех этих переживаний является чувство Своего места в доме (-0,5), которое в данном контексте может быть интерпретировано как «переживание себя в доме, себя в кругу семьи». Таким образом, мы вынуждены признать, что наиболее близкие отношения слепого подростка, предельно значимые и дорогие для него, реализуются именно в семье, а не в романтических связях со сверстниками как у зрячих подростков [2].

Описывая полученные результаты, мы можем сказать, что ориентировка в пространстве своего Внутреннего мира, Самопознание осуществляются слепыми подростками в близких отношениях с другими людьми, которые дают им возможность понять, чем они сами отличаются от остальных.

Верхний полюс третьей шкалы объединил в себе понятия, которые в совокупности мы можем обозначить как «Самосознание: открытие Я», а противопоставлены им те, что описывают станов-

ление «Социального самоопределения» в подростковом возрасте. Подобную дихотомию мы бы могли задать также в терминах «Личная идентичность – Социальная идентичность», не боясь значительной неопределенности такого психологического понятия как «идентичность». Вслед за Э. Эриксеном мы можем раскрыть содержание «личной идентичности» здесь как «ощущение человеком собственной неповторимости, уникальности своего жизненного опыта, задающее некую тождественность самому себе» [1, С. 123] или как «чувство индивидуальной самоидентичности, преемственности и единства» [13, С. 91]. Понятие «социальной идентичности» мы операционализируем здесь как совокупность разных способов социализации, определяющих включенность подростка в ту или иную социальную категорию или референтную группу и формирующее осознание себя как принадлежащего определенной социальной общности. Противопоставление личной и социальной идентичности стало общим моментом для большинства современных исследований [21] и отразилось и в нашей работе, а именно в содержании полюсов последней шкалы трехмерного семантического пространства слепых и зрячих подростков.

Итак, описывая полученные результаты, мы можем сказать, что ориентировка в пространстве своего Внутреннего мира (0,5), Самопознание (0,6) осуществляются слепыми подростками в близких отношениях с другими людьми, которые дают им возможность понять, чем они сами отличаются от остальных. При этом, стремление обрести личную идентичность осуществляется зрячими подростками несколько иначе: не в пространстве межличностных отношений, а в процессе самонаблюдения и рефлексии собственных внутренних состояний, исканий – По-

иске смысла жизни (0,6), размышлений об уготованной Судьбе (0,5), построении образа Будущего (0,5), формулировании для себя Жизненных планов и целей (0,5), осмыслении Прошлого (0,5).

Также разнятся и средства, используемые слепыми и зрячими подростками для осознания собственной принадлежности к некоторой социальной общности и формирования его внутренней солидарности с социальными идеалами и стандартами, то есть – социальной идентичности [1]. С какой социальной группой идентифицирует себя слепой подросток? С той, семантическое пространство восприятия которой представлено на нижнем полюсе третьей шкалы. Это – Одноклассники (-0,5), Друзья (-0,5), отношения с которыми реализуются, прежде всего, в Школе (-0,6), в процессе Учебы (-0,7), представляющей собой закономерное чередование этапов получения Знаний о мире (-0,7) и контроля их усвоения на Экзаменах (-0,8). Общение со сверстниками, как мы уже наблюдали при анализе нижнего полюса второй шкалы, для слепых сверстников приобретает черты глубоких эмоциональных отношений с окружающими, так как в нем отражаются Обида (-0,5) (в наборе использовано «Обижаться») и Сочувствие (-0,6), Опора (-0,5) и Напряжение (-0,5), собственная Авторитетность (-0,5) (в наборе использовано «Авторитет») и Уважение (-0,7), чувство Собственной нужности (-0,5) (в наборе использовано «Быть нужным») и Неудовлетворенность собой (-0,4). Мы замечаем, что интимно-личностное общение со сверстником как ведущая деятельность создает предпосылки для формирования следующих нормативных новообразований возраста – осознания групповой принадлежности, приобретения автономии, относительно устойчивого образа «Я», самоуважения. С координатами близкими [0,4] к этому полюсу в семантическом пространстве слепых подростков примыкают разнообразные понятия, описывающие «семейную» ситуацию, что еще раз подчеркивает, что отношения со сверстниками у них строятся не как сугубо приятельские, дружеские, а по типу родственных связей, как между братьями и сестрами.

На какие же социальные идеалы и стандарты опирается нормально видящий подросток в переживании собственной принадлежности к некоторой социальной общности и что это будет за общность? Анализ нижнего полюса третьей шкалы семантического пространства зрячих подростков позволяет нам обнаружить «структурный центр» личности

и ее аффективно-потребностное ядро [10] – стремление быть и считаться взрослым [9], принадлежать социальной группе взрослых, а не детей через (и мы здесь сужаем способы созидания себе взрослости, выделенные Т.В. Драгуновой), прежде всего, социальные инструменты (а, например, не те, что связаны с физическим и пубертатным развитием). Каковы они? Это – равнение на Взрослых (-0,5) (важно, что ни «Друзья» (-0,3), ни «Одноклассники» (-0,3) не примкнули к этому по-

Анализ трехмерного семантического пространства, как оптимального для сравнения результатов подвыборки респондентов, позволил нам выделить универсальные черты построения картины мира в подростковом возрасте, а именно – различие явлений действительности на «позитивные» и «негативные», а также определение того, к какой сфере относится какое-либо явление действительности – миру внешнему или миру внутреннему.

люсу, также как и у слепых подростков не примкнули к нему сами «Взрослые» – эти понятия остались с координатами близкими нулю в середине шкалы), Сотрудничество с ними, стремление примериваться к тем видам деятельности, которые в обществе осуществляются взрослыми – Работе (-0,7), Карьере (-0,7), Своему делу (-0,6), зарабатыванию Денег (-0,7), приобретению Собственности (-0,5). Взрослость привлекательна для подростков, так как ее достижение обещает приобретение определенной Власти (-0,6) над обстоятельствами, возможности самостоятельно распоряжаться личным временем, быть Авторитетным (-0,7) (в наборе использовано Авторитет). Подросток становится особенно восприимчивым к усвоению тех норм, ценностей и способов поведения, которые будут способствовать успешному овладению «взрослыми» видами деятельности и, как следствие, обретению им социальной идентичности. Конфигурация и содержание понятий данного полюса также позволяют нам понять динамику перестройки отношений со взрослыми, характеризующую кризис подросткового возраста. Стремление Освободиться от родительской опеки (-0,3) зачастую встречает попытки родителей подавить его, ограничить свободу и самостоятельность подростка, установить тщательный контроль за его действиями из-за дефицита доверия своему сыну или дочери, что ведет к неизбежным Конфликтам (-0,5), Ссорам (-0,5) и попыткам со стороны подростка Нарушить запреты (-0,5), установленные родителями.

Таким образом, анализ трехмерного семантического пространства, как оптимального для сравнения результатов подвыборки респондентов, позволил нам, прежде всего, выделить универсальные черты построения картины мира в подростковом возрасте, а именно – различие явлений действительности на «позитивные» и «негативные», а также определение того, к какой сфере относится какое-либо явление действительности – миру внешнему или миру внутреннему.

На основе этого анализа мы также выделили и описали групповые особенности конструирования представлений о реальности, свойственные слепым и зрячим подросткам. Важной групповой особенностью образа мира для сравниваемых подростков стали качественно различные представления о семье как явлении жизни. Для зрячих подростков семья выступает, безусловно, положительным, радостным, светлым событием реальности. Семья в их переживании является тем контекстом, в котором происходит формирование и упрочение представлений о себе как целом, сочетающем отдельные черты воспитывающих взрослых. Кроме этого, семья для зрячего подростка – это та социальная группа, к которой он относит себя, субъективную принадлежность к которой ярко переживает, и, в стремлении соответствовать взрослым членам которой, конструирует собственную социальную идентичность, созидает в себе переживание себя взрослым. Собственная нужность, состоятельность осознаются зрячим подростком прежде всего в семейных взаимоотношениях.

Семья для слепого подростка – это разнообразие создающих ее эмоциональных отношений, которые по сути своей могут, как способствовать большей сплоченности членов семьи и возрастанию функциональности семейной системы, так и являться отношениями, которые делают семью, напротив, дисфункциональной, а ее членов – разобщенными или конфликтующими друг с другом. Важно, что семья для слепых

подростков – только одна из нескольких жизненных сфер, в которых он реализует близкие, эмоциональные отношения. Наряду с ней, сферой осуществления «родственных» связей выступают для слепых подростков контакты с одноклассника-

ства опоры (!). Подобные переживания испытываются зрячими подростками в романтических связях, никаких семантических признаков выделения которых в качестве значимого объекта реальности мы не обнаружили у воспитанников

щено» в контексте семейных отношений, то у слепых – присутствует как бы «везде», то есть в различных сферах жизни, что позволяет предположить большую диффузность и неопределенность образа себя. Следовательно, у слепых подростков разнообразны и средства формирования более устойчивого представления о себе. Это и различные эмоциональные отношения (в семье, в школе), и (чего мы не наблюдали в результатах зрячих подростков) их особая «мировоззренческая» зрелость, заключающаяся в попытках представить себя в будущем, себя взрослого и осмыслить соответствующие своему будущему положению цели, ценности и виды деятельности.

«Я» слепого подростка далеко от своего однозначного определения – если у обычных подростков оно четко «размещено» в контексте семейных отношений, то у слепых – присутствует как бы «везде», то есть в различных сферах жизни, что позволяет предположить большую диффузность и неопределенность образа себя.

ми и сверстниками, которые важно отметить, для их зрячих ровесников более формальны, поверхностны и лишены особой доверительности, близости, чув-

интерната для слепых детей! Интересно, что «Я» слепого подростка далеко от своего однозначного определения – если у обычных подростков оно четко «разме-

Литература:

1. Баклушинский С.А., Белинская Е.П. Развитие представлений о понятии социальная идентичность // Идентичность : хрестоматия / сост. Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во МПСИ, 2003. – 272 с.
2. Буровихина И.А. Психосемантический подход к исследованию образа мира слепого подростка // Материалы XIX Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2012». Секция «Психология». Москва, 11–15 апреля 2012. – [Электронный ресурс] – М.: МАКС Пресс, 2012. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. ISBN 978-5-317-04041-3.
3. Буровихина И.А. Возрастные особенности семантики образа мира // Вестник университета (Государственный университет управления). Социология, психология, педагогика и управление персоналом. – 2011. – №14 – С.16-18.
4. Буровихина И.А. Лексика для описания образа мира подростка и представлений о семье в нем // На пороге взросления : сборник тезисов участников Третьей Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития / под ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова. – М.: МГППУ, 2011. – С. 95-97.
5. Буровихина И.А. Гендерная вариативность образа семьи в отражении будущей временной перспективы современных подростков // Материалы XVIII Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов – 2011». Секция «Психология». Москва, 11–15 апреля 2011. – [Электронный ресурс] – М.: МАКС Пресс, 2011. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM); 12 см. ISBN 978-5-317-03634-8 – 0,15 пл.
6. Выготский Л.С. Слепой ребенок // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти тт. Т. 5. – М., 1983. – С. 257-321.
7. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собр. соч. 6-ти тт. Т. 6. – М., Педагогика, 1984. – С. 244-268.
8. Доценко Е.Л. Межличностное общение: семантика и механизмы. – Тюмень: ТОГИРРО, 1998. – 202 с.
9. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 25-38.
10. Драгунова Т.В. Подросток. – М.: Знание, 1976. – 96 с.
11. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 176 с.
12. Клигер С.А., Косолапов М.С., Толстова Ю.Н. Шкалирование при сборе и анализе социологической информации. – М., 1978.
13. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
14. Лекомцева М.И. Семантическая структура сравнения // Текст: семантика и структура. – М., 1983. – С.173-179.
15. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. – М.: Педагогика, 1983.
16. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
17. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. – М.: Академия, 2006. – 432 с.
18. Лидерс А.Г., Минеева О.А. Методика исследования имплицитных теорий семьи // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 2011. – №2. – С.110-125.
19. Лидерс А.Г., Минеева О.А., Познанская А.П. Имплицитные теории семьи в семейной психологии // Вестник университета (Государственный университет управления). – Москва. – 2010. – №25 – С. 68-71.
20. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: Речь, 2005.
21. Павленко В.И. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 135-142.
22. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. – 1984. – № 4. – С. 13-21.
23. Стеценко А.П. Понятие «образ мира» и некоторые проблемы онтогенеза сознания // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1987. – № 3. – С. 26 – 37.
24. Толстова Ю.Н. Основы многомерного шкалирования. – М., 2006.

Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика

Л.З. Левит, Н.П. Радчикова

С античных времен и до наших дней существуют два основных направления в исследовании счастья, и, соответственно, две жизненные ориентации: эвдемонизм (эвдемония) и гедонизм. Традиция первого подхода идет от древнегреческих мыслителей Платона [28] и Аристотеля [1] и связана с реализацией человеком собственных достоинств и добродетелей («дэймона») в соответствующей ему деятельности [27, 35]. Второй подход, гедонистический, основан на изучении субъективных переживаний радости, удовольствия, приятных ощущений, которые испытывает человек. Счастье в традиционном понимании нередко отождествляется с состоянием «длящейся» радости и наслаждения жизнью. Современными исследованиями [22, 32, 37] подтверждается невозможность достижения длительного счастья путем погони за наслаждениями в связи с принципом адаптации (привыкания), согласно которому любые чувственно-материалистические удовольствия достаточно быстро «придаются», мельчают.

Прямолинейное и тотальное стремление к скорейшему и максимальному наслаждению наталкивается не только на закон адаптации, но и на «гедонистический парадокс», в соответствии с кото-

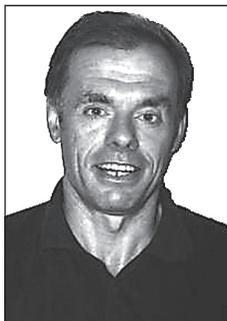
рым, большая концентрация субъекта на ощущении собственного удовольствия

стороны, привыкание к ранее позитивным стимулам, а, с другой стороны, на-

Уход во все больший «плюс» по шкале удовольствий создает, с одной стороны, привыкание к ранее позитивным стимулам, а, с другой стороны, нарастающую сенсбилизацию к негативным стимулам, к «неудовольствию».

ведет к исчезновению приятных ощущений [41]. Уход во все больший «плюс» по шкале удовольствий создает, с одной

растающую сенсбилизацию к негативным стимулам, к «неудовольствию», и, делая индивида психологически бо-



Леонид Зигфридович Левит – кандидат психологических наук, доцент, директор Центра психологического здоровья и образования, г. Минск. Автор более 20 работ, в том числе 6 монографий.



Наталья Павловна Радчикова – кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии и методов психологических исследований факультета психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Автор более 40 научных работ и 5 учебно-методических пособий.

лее уязвимым, ведет к его постепенной невротизации – что и отражается в значительном росте депрессий и тревожных расстройств в развитых странах [13]. Тяга к новым удовольствиям усиливает переживание разрыва между желаемым и действительным. Характерно, что данным расстройствам свойственно негативное эмоциональное состояние (неудовольствие). Однако гедонистический подход черпает силу в тенденциях потребительского общества, которое обещает индивиду все большее удоволь-

Доказано положительное влияние подобного образа жизни и его составляющих (внутренняя мотивация, автономная регуляция, умственная активность) на состояние физического здоровья человека, на его способность противостоять стрессу [54-56]. Эвдемоническая активность трактуется как «психологическое благополучие» человека, его «процветание» [56], которое имеет ряд полезных сопутствующих эффектов. Речь, в первую очередь, идет о просоциальном поведении, ассоциируемым с меньшим давле-

нее самой, или, точнее, ради проявления в ней индивидуальных достоинств субъекта, его личностной неповторимости. Автономная личность склонна принимать активность как свою собственную [55], что говорит о включенности в деятельность высших уровней саморегуляции [21]. Не всегда приятные ощущения субъекта на низших уровнях его системы жизнедеятельности компенсируются ощущением самореализации, исполнением собственной «миссии», «предназначения», осмысленностью существования. Как показано в одном из исследований по достижению целей, ключевым для субъекта служит ощущение «его» или «не его» цели, а не тех эмоций, которые она вызывает. Стремление к достижению значимых для субъекта долгосрочных целей меняет его жизнь [57] и, наоборот, стремление к быстрому, легкому и кратковременным удовольствиям, нагружая индивида приятными (в основном, чувственными) ощущениями, оставляет незаполненными высшие, смысловые уровни его существования, создавая в перспективе более глубокую неудовлетворенность.

Если сугубо гедонистическая активность тесно связана и с позитивными аффектами, и негативно – с отрицательными аффектами, то эвдемоническая деятельность имеет гораздо меньшее отношение к «знаку» эмоций [55]. Это означает, что субъект, выбирая эвдемонический образ жизни, стремится, в первую очередь, к личностным смыслам и самореализации, а не к приятным гедонистическим переживаниям. В то же время, нацеленность на самоактуализацию парадоксальным образом снижает порог получения гедонистического удовольствия [51], что позволяет человеку сохранять весь спектр переживаний.

Наслаждение и счастье, понимаемое в традиционном смысле как делящаяся радость, выступают, таким образом, в качестве полезных, хотя опять-таки сопутствующих продуктов эвдемонического образа жизни. Речь идет именно о сознательном выборе индивида по саморазвитию и самореализации, поскольку, как уже отмечалось, многие виды гедонистических наслаждений можно получить гораздо быстрее и легче, без затрат времени и энергии («положил в рот – и порядок»).

Субъект, выбирая эвдемонический образ жизни, стремится, в первую очередь, к личностным смыслам и самореализации, а не к приятным гедонистическим переживаниям. В то же время, нацеленность на самоактуализацию парадоксальным образом снижает порог получения гедонистического удовольствия [51], что позволяет человеку сохранять весь спектр переживаний.

стве при увеличении потребления. В то же время известно, что нечастые материальные и чувственные наслаждения действительно способны на некоторое время повысить уровень субъективного благополучия человека, поскольку в этом случае не повышают порог его получения и не вызывают адаптации к ним [16, 32]. Речь, разумеется, не идет о вредных зависимостях.

Эвдемонический образ жизни базируется на принципиально иных ценностях. Индивид стремится обнаружить свой личностный потенциал (древнегреческое «познай себя») и реализовать его в своей жизнедеятельности («выбери себя», «стань тем, кто ты есть»). Эвдемонизм (эвдемония) в большей степени концентрируется на процессе жизни, чем на каком-то специфическом результате, поскольку само по себе применение субъектом собственных достоинств в той или иной активности приносит ему удовольствие.

нием на окружающую среду [55, 57]. Такие люди в меньшей степени склонны к манипулятивным взаимоотношениям с окружающими, предпочитают немногие, но качественные взаимосвязи со значимыми другими, чувство «принадлежности» (relatedness) к ним [54, 56]. Определенная «умеренность» на социальном уровне помогает индивиду сконцентрироваться на собственном потенциале и его реализации.

Сравнительные экспериментальные исследования обеих концепций счастья дают интересные результаты. Показано, что примерно 80% «эвдемонических» видов активности также несут в себе высокий уровень «гедонистического» наслаждения [45, 60]. В то же время, как известно, достичь удовольствия можно и другими, простыми и быстрыми путями, связанными с материальным потреблением (но уже никак не с эвдемонией). Прорисовывается следующая закономерность: эвдемонический

И эвдемонизм, и гедонизм зародились практически одновременно, однако их противостояние продолжается и в наши дни, примером чего являются два научных подхода в психологии счастья и субъективного благополучия, а на повседневном уровне – две разные жизненные ориентации.

Современные исследователи [55, 60] выделяют три основных черты эвдемонизма:

- 1) осмысленная жизнь,
- 2) реализация личностного потенциала,
- 3) полное функционирование субъекта.

образ жизни, связанный с актуализацией человеком собственного потенциала, с большой вероятностью позволит получить и гедонистическое наслаждение («два в одном»). Однако чрезвычайно важно, что подобная активность выбирается не ради наслаждения, а ради

Интересно, что удовольствие при эвдемонической активности хоть и не является основной целью субъекта, однако имеет более стабильный и длительный характер [55]. Однако сама по себе тяга к гедонизму не ведет к эвдемонизму или даже уводит прочь от него, в то время как следование эвдемоническому образу жизни – реализации личностного потенциала – позволяет, как правило, быть в контакте и с гедонистическими ощущениями. И эвдемонизм, и гедонизм зародились практически одновременно, однако их противостояние продолжается и в наши дни, примером чего являются два научных подхода в психологии счастья и субъективного благополучия, а на повседневном уровне – две разные жизненные ориентации.

Счастье и эгоизм

Введение и теоретическое обоснование нашей модели требует предварительного объяснения, касающегося соотношения терминов «эгоизм», «счастье» и «гедонизм». В первую очередь, следует отметить: «Преобладающий взгляд на человека среди биологов и психологов заключается в том, что в глубине люди полностью эгоистичны...» [42, С. 486]. Согласно Р. Докинзу [7], эгоизм как приоритетная забота о собственных нуждах «впечатан» в гены, обеспечивая тем самым стратегии самосохранения и выживания индивида. Таким образом, эгоизм является не просто «психологической» чертой, но мощной и глубокой биологической силой. Концепт универсального эгоизма представлен в ряде зарубежных обзоров [50, 59].

Изучение литературных источников показывает, что на протяжении всей человеческой истории тема достижения, счастья так или иначе ассоциировалась с эгоизмом – его более или менее разумными формами. Так, один из основателей эвдемонической традиции Аристотель утверждал, что добродетельный человек обязан любить и уважать себя [1]. Идеи другого древнегреческого философа, Эпикура, посвященные умению индивида получать от жизни удовольствия и избегать страданий, снова стали популярными в Европе в эпоху Возрождения. Типичным примером являлся средневековый трактат Лоренцо Вал-

лы «О наслаждении», воспевавший гедонизм и эгоизм [30]. Согласно М. Штирнеру [38], удовольствие всегда являлось предметом острого соперничества. Поэтому эгоизм был необходим еще и для того, чтобы опередить других и быть первым. В современной трактовке термин «гедонистический эгоизм» подразумевает стремление индивида к удовольствию и избеганию страданий. Наиболее характерным примером является кон-

Человек едва ли способен избежать собственного эгоизма, однако он может выбирать между его различными формами: «материально-гедонистической» и более «разумной», которая помогает соотносить собственные интересы с желаниями других людей, а также получать «высшие» человеческие удовольствия. Более того, мотивирующая сила разумного эгоизма, его интеллектуальные функции, так же как и защитные свойства, могут и должны быть использованы в процессе самореализации индивида.

цепция субъективного благополучия (SWB) Э. Динера [46], связывающая уровень счастья со стремлением человека к приятным переживаниям, избегая негативные аффекты.

Что же касается разумного эгоизма как средства обретения счастья, то данное понятие было поднято на щит французскими просветителями и английскими философами-утилитаристами [27]. В частности, утверждалось, что если (эгоистичный) индивидум стремится к собственному счастью и не нарушает права окружающих, он тем самым полезен и для них. Разумный эгоизм в качестве главной человеческой добродетели на пути к счастливой жизни проанализированный в работе А. Рэнд [31]. «Зменяющая кожа эгоизма», по выражению И.А. Ильина [9], может служить средством защиты индивида от ударов внешнего мира, способствуя достижению счастья.

В соответствии с современными теориями этического эгоизма, каждый человек имеет преобладающую обязанность в отношении самого себя. Его разум помогает делать правильный выбор на пути к счастью. Отметим в связи с этим, что в единственной обнаруженной нами в русскоязычной литературе шкале диспозиционного эгоизма, разработанной К. Муздыбаевым [25], половина высказываний (5 из 10) связаны с темами удовлетворения желаний, удовольствия, счастья. Люди с более высокими показателями эгоизма, как правило, более успешны и оптимистичны

[25], в то время как успех и оптимизм, в свою очередь, связаны со счастьем [6]. И наоборот: несчастливому человеку окружающие склонны приписывать полное отсутствие эгоизма и оптимизма [6]. Как отмечал Дж. Б. Робинсон (J.B. Robinson) в своем эссе «Эгоизм»: «В соответствии со своими симпатиями вы можете получать удовольствие от собственного счастья или от счастья других людей, но вы всегда ищете

свое собственное счастье» [53, С. 1].

Растущий материализм и консюмеризм среди населения развитых капиталистических стран, основанные на эгоистическом стремлении к личному счастью, истощают земные ресурсы [22]. Вот что пишет в связи с этим Б. Гринде: «Большинство людей преимущественно думают о самих себе» и «Любая серьезная политическая система должна принимать во внимание уровень эгоизма» [52, С. 258]. Человек едва ли способен избежать собственного эгоизма, однако он может выбирать между его различными формами: «материально-гедонистической» и более «разумной», которая помогает соотносить собственные интересы с желаниями других людей, а также получать «высшие» человеческие удовольствия. Более того, мотивирующая сила разумного эгоизма, его интеллектуальные функции, так же как и защитные свойства, могут и должны быть использованы в процессе самореализации индивида.

Личностно-ориентированная концепция счастья: введение и теоретическое обоснование

Мы стоим на позициях первого, эвдемонического подхода, в соответствии с которым «гедонистическое» счастье является одним из сопутствующих продуктов самореализации человека и его личных достоинств в жизнедеятельности. В период с 2006 по 2010 гг.

один из авторов статьи (Л.З. Левит) разработал синтезирующую теоретическую концепцию, одним из подчиненных компонентов которой является гедонизм. В современной психологии подобного рода теорий нами обнаружено не было. Дополнительная актуальность и новизна личностно-ориентированной концепции счастья (ЛОКС) связаны с применением системного подхода, основывающегося на биопсихосоциальном единстве человека. Главная цель настоящей статьи заключается в выявлении синтезирующего характера ЛОКС в отношении эвдемонической и гедонистической концепций жизни человека, ряда теорий личности, а также подведение теоретических и практических итогов проделанной работы. Результаты исследований, проведенных за последние шесть лет, отражены в шести монографиях [11, 12, 14, 15, 18, 20].

Используя методы контент-анализа научной литературы, результаты экспериментальных исследований, научный дискурс и моделирование, мы разработали трехуровневую модель, реализация которой позволяет субъекту достигать счастливой жизни. Модель содержит биологический, психологический и социальный уровни, синтезирует как эвдемонический, так и гедонистический подход к проблеме счастья при главенстве первого из них (Рис. 1).

Двигаясь по схеме снизу вверх, кратко опишем ее основные компоненты. Биологический уровень ЛОКС представлен концептом здоровья, понимаемым, в первую очередь, как отсутст-

вие существенных «телесных» помех для психологической самореализации. С нашей точки зрения, здоровье является важнейшей характеристикой биологического уровня, позволяющей индивиду реализовывать себя и стремиться к счастливой жизни.

Кстати, мы не придерживаемся термина «позитивное здоровье» [56], поскольку в биологическом здоровье индивида едва ли можно найти что-либо «позитивное» (либо наоборот «негативное»). Разумеется, здоровье индивида может стать лучше под влиянием соответствующих эвдемонических практик, так же как и временно ухудшиться (например, в случае травмы спортсмена), однако оно ни в коем случае не приобретает некие «волшебные-позитивные» качества. В нашей концепции понятие Здоровья является одним из предварительных и очень желательных, однако далеко не достаточным и не основным условием. Лица, желающие улучшить свое здоровье, должны выбирать не «эвдемонический», а, в первую очередь, «здоровый» образ жизни.

В нижней части второго, психологического уровня (У2) мы поместили концепт эгоизма (ЭГ) – врожденного свойства, общего для человека и животных, отвечающего за самосохранение и выживание индивида, а также за гедонистические (чувственно-материалистические) наслаждения, возникающие при удовлетворении основных инстинктов – пищевого и полового.

При дальнейшем движении вверх по У2, ЭГ переходит в разумный эгоизм

(РЭГ), включающий в себя интеллектуально-регуляторные и (при необходимости) рефлексивные компоненты. Анализ литературы по проблеме исследования показал, что в понятии «разумного эгоизма» могут быть предварительно выделены следующие основные функции:

- 1) саморазвитие – выбор из внешней среды подходящего «материала» на первой стадии формирования личностной уникальности (ЛУ) субъекта (см. далее);
- 2) самореализация – осуществление «защитных» и иных функций на второй стадии реализации личностной уникальности во внешнем мире;
- 3) саморегуляция и рефлексия – управление деятельностью ЛУ с иерархически более высокого смыслового уровня.

Наша концепция, в первую очередь, связана с реализацией человеком своих достоинств («личностной уникальности» – ЛУ) в жизнедеятельности. Сама реализация осуществляется с помощью разумного эгоизма (РЭГ), возникающего на основе врожденного, «животного» эгоизма (ЭГ). Внутренняя логика нашей концепции связана с тем, что РЭГ возникает из ЭГ подобно тому, как когда-то сознание и разум позволили человеку выделиться из животного царства. Вспомним в этой связи идею З. Фрейда, согласно которой Эго индивида развивается из Ид [36]. Таким образом, ЭГ является связующим звеном между первым, биологическим (телесным) уровнем (У1) и вторым, психологическим (У2), в то время как РЭГ связывает У2 с социальным уровнем У3.

В «глубине» второго уровня (по крайней мере, у некоторых людей) находится личностная уникальность (ЛУ), представляющая собой неповторимый синтез индивидуального таланта, одаренности («У») и личностных компонентов («Л»), способствующих ее применению в соответствующей деятельности (трудолюбие, настойчивость и т. д.). В развитии ЛУ можно выделить несколько этапов. Прежде всего, одаренный от рождения ребенок обладает уникальностью «У», а мотивационно-личностные компоненты «Л» добавляются позднее. Подобный процесс имеет место при формировании разумного эгоизма, когда буква

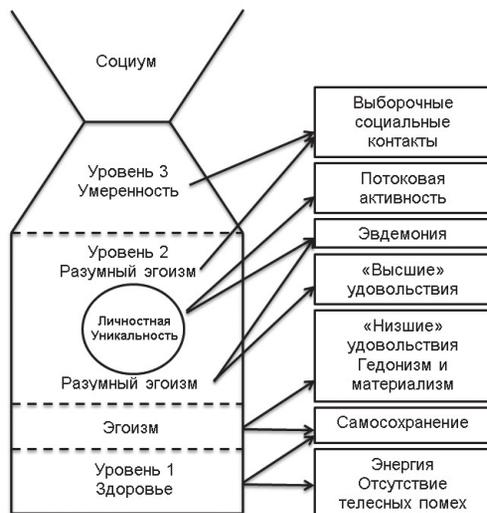


Рис. 1. Личностно-ориентированная концепция счастья «Счастье №1».

«Р» (разум) добавляется и «пропитывается» собой врожденный эгоизм (ЭГ), добавляя в него компоненты альтруизма, умения соотносить свои интересы с интересами других. На первой стадии развития ЛУ необходимая для нее «пища» приносится РЭГ из внешней среды. На второй стадии – сформировавшаяся личностная уникальность, опять-таки с помощью РЭГ, «выходит» во внешний мир и (в благоприятном случае) реализуется в нем. Существует и возможность третьего – «трансцендентного» этапа, о котором писал, в частности, А. Маслоу [23, 24].

Анализ компонентов У2 ЛОКС позволяет выстроить следующий континуум от гедонизма к эвдемонии: «низшие» удовольствия (ЭГ), «высшие» удовольствия (РЭГ), эвдемоническая активность (РЭГ+ЛУ), потоковая активность (см. далее: ЛУ). Именно разумный эгоизм является идеальным «помощником» в актуализации личностной уникальности, поскольку:

- 1) сохраняет свои защитные свойства («змеиную кожу»);
- 2) обладает необходимыми интеллектуальными и регуляторными компонентами;
- 3) позволяет получить «облагороженную», «рафинированную» версию эгоистически-гедонистических наслаждений в случае успешной реализации ЛУ (хотя они и не являются основной целью эвдемонической активности).

Как указывает К. Муздыбаев, эгоизм является механизмом, побуждающим человека к действию, поскольку касается причин событий и мотивов поведения [25]. Субъект, осуществляя помощь РЭГ в реализации ЛУ, автоматически становится «первым и единственным», поскольку его личностная уникальность неповторима по определению. Метафорически, разумный эгоизм – своего рода опытный и разбирающийся в жизни «тренер», «наставник», который всячески стремится защитить своего очень одаренного, но слегка наивного в житейских вопросах «ученика» (ЛУ) от не относящихся к делу проблем.

Поскольку тема нашей работы относится к области позитивной психологии, мы предполагаем, что данной отрасли знания будет не так просто принять термин «эгоизм» в силу суще-

ствующих в обыденном сознании негативных импликаций данного понятия – как заботу человека лишь о самом себе, без учета интересов других людей [25]. Однако, как будет видно из дальнейшего, эвдемоническая активность связана с уменьшением «животного» эгоизма (ЭГ) и качественной трансформацией разумного эгоизма (РЭГ). Кроме того, роль разумного эгоизма в деле реализации личностной уникальности, высту-

Концентрация субъекта на саморазвитии и самореализации, зачастую требующая предельного напряжения сил, ведет к определенному ограничению (неполезных) социальных контактов (умеренности на У3) [19]. В то же время «окошко» всегда держится наполовину открытым, поскольку именно во внешнем мире человеку предстоит реализовывать свою личностную уникальность и получать оценку собственной успешности

пая фактически как помощь «другому», ассоциируемая с уходом от гедонистических наслаждений, никак не может быть охарактеризована в качестве «эгоистической» в традиционно-негативном понимании данного термина. Поэтому конструкт разумного эгоизма кажется нам в данном контексте оптимальным (хотя и не слишком простым) выбором.

Может возникнуть вопрос: каким образом происходит переориентация разумного эгоизма с удовлетворением потребностей индивида на «служение» личностной уникальности? Исчерпывающий ответ в настоящее время дать невозможно, однако отметим известные аналогии. В эзотерике переходу субъекта на позиции духовного поиска обычно предшествует личностный кризис. Предтеча современного экзистенциализма С. Киркегор считал отчаяние основным «средством» такого перехода, связанного с выбором индивидом своего истинного «Я» и этически ориентированной жизнью [10]. По мнению А. Маслоу, субъект переходит на высший этаж «пирамиды потребностей» – к самоактуализации, поскольку «нижние этажи» хорошо изучены и наскучили [23, 24]. В нашем понимании важную роль играют «внутренние сигналы», подаваемые личностной уникальностью человека. Они способствуют самоактуализации по А. Маслоу или процессу индивидуации и движения к «самости» по К. Юнгу [40]. Защитная функция, которую осуществляет РЭГ по отношению к ЛУ при ее реализации во внешней среде, позволяет,

в частности, противостоять «сценарию враждебного мира» (HWS – The Hostile-World Scenario), – понятию, введенному Д. Шмоткиным [58].

Третий уровень (социальные контакты индивида) представлен понятием «умеренности» (как предпочтительной первоначальной установки), что отражает не только соответствующие идеи Аристотеля, высказанные в «Никомаховой этике», но и наше понимание воз-

можности неоднозначных воздействий со стороны социума на индивида, стремящегося к актуализации своих потенциалов и счастливой жизни. Современные исследования эвдемонии также показывают важность немногих, но качественных, насыщенных, позитивных взаимоотношений со значимыми другими [54-56].

Продемонстрируем важный механизм взаимодействия «психологического» (У2) и «социального» (У3) уровней ЛОКС. Концентрация субъекта на саморазвитии и самореализации, зачастую требующая предельного напряжения сил, ведет к определенному ограничению (неполезных) социальных контактов (умеренности на У3) [19]. В то же время «окошко» всегда держится наполовину открытым, поскольку именно во внешнем мире человеку предстоит реализовывать свою личностную уникальность и получать оценку собственной успешности, не говоря уже о том, что на более ранней стадии РЭГ добывает «пищу» для ЛУ именно в окружающей среде.

При подобной диспозиции возникает оптимальное взаимодействие уровней системы: У3 положительно влияет на У1, который, в свою очередь, питает энергией У2. Психологическая гармония на У2 оказывает обратное положительное влияние на У1 и У3. Достижение счастливой жизни подобным образом мы назвали «Счастьем №1», характерным для людей, обнаруживших в себе личностную уникальность и реализующих ее с помощью разумного эгоизма.

Присвоив в порядке эксперимента один балл максимальной выраженности уровня ЛОКС, получаем следующий показатель для самоактуализирующегося человека: $U1=1$; $U2=1$; $U3=0,5$ (умеренность в социальных контактах). Итого=2,5 из 3. Схема этого (оптимального, с нашей точки зрения) варианта – «Счастье №1» представлена на Рис. 1.



Рис. 2. ЛОКС. «Счастье №2»

У индивида с «недогруженным» вторым уровнем и склонным к расширению $U3$, имеем следующую формулу: $U1=1$; $U2=0,5$; $U3=1$. Итого снова 2,5 из 3. Сумма та же, однако «качество жизни» иное (см. Рис. 2, «Счастье №2»). Есть и немало других «вариантов существования», однако рамки статьи не позволяют анализировать их, тем более что они значительно проигрывают первым двум и связаны, скорее, с несчастьем.

Личностно-ориентированная концепция счастья: сравнительный анализ.

Как будет показано ниже, ширина системного охвата ЛОКС вызвана, в том числе, древним, «философским» происхождением ряда ее терминов, прошедших горнила многовековых дискуссий и исследований. Концепты «личностная уникальность» («дэймон»), «умеренность» («золотая середина»), «разумный эгоизм» являются тому примером.

С глубокой древности психика человека отождествлялась с двумя компонентами – «душой» и «разумом» – понятиями, частично перекрывавшими друг друга [33]. В нашей концепции, так или иначе, присутствуют оба современных аналога, соответственно, личностная уникальность и разумный эгоизм. В терминах Аристотеля, разумный эго-

изм человека может рассматриваться как его «пронезис», практическая мудрость, а личностная уникальность – как «дэймон», внутреннее совершенство, стремящееся к своему воплощению. Контакт и взаимодействие этих частей обеспечивает «правильную», эвдемоническую жизнь, которая, в качестве побочного продукта, может приносить и гедонистическое удовольствие. Поэтому неудивительно, что ЛОКС может претендовать на интегрирующий характер в отношении ряда теорий личности начала – середины XX века: концепций З. Фрейда, Э. Берна, К. Юнга, А. Маслоу, К. Роджерса, а также частично Г. Олпорта и Э. Эриксона. ЛОКС сочетает в себе энергию фрейдовского бессознательного [36], интеллектуальные возможности позиции «Взрослого» в транзактном анализе Э. Берна [3], тенденции к саморазвитию и самоактуализации гуманистических подходов К. Роджерса и А. Маслоу [23, 24, 29], движение к внутреннему центру в модели Р. Ассаджиоли [2], принципы индивидуации и «самости» в концепции К. Юнга

[40]. Можно также отметить близость РЭГ к понятию проприума в теории Г. Олпорта [26], а также сходство реализуемой ЛУ с чувством личностной идентичности у Э. Эриксона [39].

Проиллюстрируем вышесказанное одним из примеров. Если индивид обнаруживает свою ЛУ и с помощью РЭГ стремится актуализировать ее во внешнем мире, мы говорим о гуманистическом характере нашей модели. В этом случае «движение» идет изнутри наружу. Если же субъект предпочитает противоположное направление – «вглубь» себя, речь скорее идет об эзотерических, мистически-ориентированных концепциях. В последнем случае $U3$ (социальные контакты) играет роль «фальшивого фасада», за которым кипит настоящая жизнь – путь к себе. Интересно, что в последнем случае преобладает лозунг «Познай себя», в то время как при гуманистической, «внешней» самоактуализации доминирует девиз «Стань тем, кто ты есть (выбери себя)». Напомним читателям, что древнегреческие философы были более гармоничны, поэтому эвдемоническая жизнь в их понимании требовала наличия обеих частей, следовавших одна за другой: «Познай себя и стань тем, кто ты есть».

Как видим, наша модель дает достаточное пространство для самых разных психологических концепций, а потому и сама способна являться системным «прототипом» для будущих теоретических разработок и экспериментальных исследований. Связка ЛУ-РЭГ легко инкорпорирует большинство компонентов современных теорий в исследованиях эвдемонии (упомянутые выше работы [54-56]): автономию, компетентность, мастерство, жизненные цели, личностный рост и самопринятие. Если личностная черта (например, автономия, жизненные цели и т.д.) находится «снаружи» осуществляемой субъектом специфической деятельности, она может быть отнесена к РЭГ, если же «внутри» самой активности (например, настойчивость, поглощенность процессом), то к ЛУ.

Что касается понятий «здоровье» [54-56] и «принадлежность» для значимых других [54, 56, 57], то они могут быть отнесены к $U1$ и $U3$ соответственно.

Конечно, ЛОКС не имеет никаких противоречий и с концепцией А. Уотермана (Waterman A.S.), описывающей

эвдемоническую активность [60]. Хотелось бы отметить, что используемый А. Уотерманом термин «самовыражение» едва ли способен покрыть весь спектр эвдемонической активности, поэтому в используемых нами методиках выборки переживаний (ESM) он дополнен понятиями «самореализация», «саморазвитие» и «вовлеченность».

Отметим также, что разработанное позитивной психологией понятие «потока» [44] может быть описано в рамках ЛОКС как беспрепятственная реализация индивидом своей личностной уникальности в соответствующей деятельности (без необходимости использования РЭГ для поддержания «социального фасада»).

Наша концепция создает интересные возможности во взаимодействии с религиозными и трансперсональными направлениями. Так, личностная уникальность индивида может рассматриваться в качестве «божьей искры», «божьего дыхания», а разумный эгоизм – в качестве его «ангела-хранителя» во внешнем мире. Так же легко увидеть черты сходства концепта «умеренность» в ЛОКС с идеями буддизма, активность РЭГ во внешнем мире (праведные поступки) – с принципами иудаизма, акцент на внутреннем душевном состоянии (ЛУ) – с христианством [5].

В предельно абстрагированном виде ЛОКС выглядит следующим образом: нечто «животное» (внутри индивида) порождает нечто «разумное», которое, спустя некоторое время отправляется на поиски «идеального» («неповторимого») и, обнаружив это, способствует его реализации во внешнем мире. Одним из условий успешности процесса актуализации «идеального» с помощью «разумного» является определенное «притягивание» «разумным» породившего его «животного». Таким образом, имеет место общее уменьшение и снижение значимости «низших» эгоистических компонентов в сочетании с качественной трансформацией «высших» во имя духовного роста и уникальной самореализации. Поэтому, с нашей точки зрения, ЛОКС можно рассматривать в качестве обобщающей метатеории, состоящей из суперконструктов, являвшихся предметом пристального интереса и дискуссий на протяжении тысячелетий человеческой истории [33].

Личностно-ориентированная концепция счастья: «пропущенное звено»

Более пристальный взгляд на второй и третий уровни нашей концепции позволяет заметить определенный изоморфизм теории личности З. Фрейда, но в более мягком варианте. В самом деле, ЭГ может рассматриваться как некий аналог фрейдовского Ид с его первичными влечениями и господством «принципа наслаждения» [36]. РЭГ развивается из ЭГ примерно так же, как Эго из Ид. «Принцип умеренности» на третьем, «социальном» уровне ЛОКС может быть в определенном смысле интерпретирован как смягченная версия Суперэго. Однако в концепции Фрейда отсутствуют какие-либо представления о «личностном потенциале» субъекта. Любая творческая активность в психоанализе истолковывается как действие защитных механизмов, в первую очередь, – сублимации [36], а попытки объяснить врожденную одаренность индивида не предпринимаются.

Поэтому использование концепта «личностной уникальности» субъекта и ее осмысленной реализации во внешнем мире роднит нашу модель с экзистенциально-гуманистическими направлениями. Интересно, что именно «гуманистическая» нацеленность субъекта на самореализацию позволяет держать под контролем собственный ЭГ (аналог Ид в психоаналитическом понимании). При этом «разумный эгоизм» (РЭГ) выступает в качестве связующего звена между «внешним» и «внутренним» миром (ЛУ), уменьшая, тем самым, их определенный антагонизм по отношению друг к другу [8].

Существует важное отличие между нашей концепцией и теорией личности К. Юнга [40]. Согласно К. Юнгу, спрятанная в глубинах личности «самость» (ЛУ в рамках ЛОКС) «дает жизнь» сознательному Эго (концепт, близкий к РЭГ). Изначально Эго слито с «самостью» [34, С. 261], а в процессе дальнейшей жизни индивида между ними сохраняется состояние взаимной поддержки [34, С. 210]. Процесс юнговской индивидуации подразумевает, таким образом, обратное движение Эго к «самости», «внутреннему сокровищу» индивида. Но ввиду подобной глубинной одно-

родности двух конструктов индивидуация должна быть естественным и сравнительно легким процессом. Почему же столь мал процент людей, осуществивших индивидуацию в трактовке Юнга или сумевших актуализироваться в понимании А. Маслоу и К. Роджерса?

Структура ЛОКС, подразумевающая определенную гетерономию между ЛУ и РЭГ вследствие их различного происхождения, позволяет лучше объяснить реальные факты. РЭГ возникает не из ЛУ, а из «животного» ЭГ подобно тому, как фрейдовское Эго развивается из Ид. Тем не менее, «личностная уникальность» все же существует в качестве «идеальной возможности», но ее раскрытие требует серьезной работы со стороны РЭГ, и, в первую очередь, – ухода от поиска наслаждений в сторону актуализации ЛУ. Поэтому ЛОКС не столь «пессимистична» относительно человеческой природы как теория Фрейда (поскольку «идеальная» ЛУ существует), однако не предсказывает легкого и естественного пути ее актуализации во внешнем мире – в основном, из-за различного происхождения РЭГ и ЛУ. Соответственно ЛОКС не только занимает промежуточное положение между двумя психологическими «монстрами» – теориями К. Юнга и З. Фрейда, но и синтезирует их, выступая, таким образом, в качестве символического связующего звена между бывшими «друзьями-соперниками».

Противоречие между предпосылкой гуманистической психологии о наделенности каждого человека врожденным личностным потенциалом и реально малым числом «актуализаторов» также получает в этом случае логическое объяснение. Например, человек может ощущать свой внутренний потенциал (ЛУ), однако не иметь необходимых механизмов его реализации во внешнем мире (РЭГ), оставаясь «невостребованным талантом». ЛОКС, таким образом, имеет лучшие возможности объяснения эмпирической реальности, связанной с самореализацией индивида либо ее отсутствием.

Решение теоретических проблем

В рамках одной статьи мы можем затронуть лишь малую часть интересую-

щих нас вопросов, поэтому приведем лишь один из многих примеров успешного применения ЛОКС для решения одной из «головоломок» современной психологии – «дилеммы эгоиста» или «проблемы общинных выгонов», касающейся соотношения личного эгоизма и общественного блага. Задача в общих чертах сводится к следующему: есть деревня, жители которой имеют коров, и есть общий луг, на котором эти коровы пасутся. Ради личной выгоды каждый крестьянин хотел бы иметь больше коров, но в этом случае вся трава на лугу будет быстро съедена, и коровы умрут от голода. С помощью компонентов нашей модели данная проблема поддается простому решению. Если каждому жителю деревни известна его ЛУ (а она, по определению, у всех разная), значит, мало кто из них вообще захочет иметь дело с коровами, поскольку предпочтет самореализацию в другой области. Но один-два человека, «личностная уникальность которых действительно связана с животноводством, быстро разберутся с оптимальным поголовьем скота. Вот оно, современное решение

проблемы эгоизма – с помощью «разумного эгоизма»! Не только для крестьян, но теперь и для коров [15].

Использование компонентов нашей модели может оказаться чрезвычайно продуктивным в работе с одаренными детьми. Их личностной уникальности мы помогаем раскрываться, в то время как их разумный эгоизм мы можем формировать. Тем самым снимается противоречие между «безусловно-положительным» и «условно-положительным» подходами к воспитанию, отмеченное в работе С.Л. Братченко и М.Р. Мироновой [4].

Возможность и необходимость практической диагностики компонентов личностно-ориентированной концепции счастья обосновывается «древним» философским происхождением основных ее компонентов – суперконструктов, прошедших горнила многовековых дискуссий и исследований. В качестве наиболее известных примеров могут служить концепты «личностной уникальности» («душа», «дэймон», «самость», «личностный потенциал»), «умеренности» («золотая середина»), «разумного эгоизма», «здоровья», по-прежнему

представляющих большой интерес для исследователей. Изучение взаимосвязи и взаимовлияния компонентов личностно-ориентированной концепции счастья позволило бы проследить системную организацию ее уровней, выявить их роль в процессе самореализации индивида. Выявление лиц с высокими показателями личностной уникальности дает возможность не только глубже изучить эту, одну из наиболее волнующих проблем современных наук о человеке, но и включить данных испытуемых в дальнейшие углубленные (в том числе, нейропсихологические) исследования мозговых паттернов эвдемонии и гедонизма, недавно начатые зарубежными учеными [48, 49]. Сопоставление результатов измерения компонентов ЛОКС с жизненными достижениями и психологическим состоянием испытуемых позволило бы лучше понять закономерности «внешней» самоактуализации и «внутренней» душевной гармонии в качестве важнейших показателей субъективного благополучия и человеческого счастья.

Окончание в следующем номере

Литература

1. Аристотель. **Никомахова этика**. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1997. – 73 с.
2. Ассаджиоли Р. **Психосинтез: принципы и техники** – М.: Психотерапия, 2008. – 384 с.
3. Берн Э. **Игры, в которые играют люди**. – М.: ЭКСМО, 2008. – 556 с. : ил.
4. Братченко С.Л., Миронова М.Р. **Личностный рост и его критерии** // Психологические проблемы самореализации личности / под. ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: изд-во С.-Петербургского ун-та, 1997. – С. 38-46.
5. Грановская Р.М. **Психология веры**. – 2-е издание. – СПб.: Питер, 2010. – 480 с.
6. Джидарьян А. И. **Счастье в представлениях обыденного сознания** // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №2. – С. 39-47.
7. Докинз Р. **Эгоистичный ген**. – М.: Мир, 1993. – 317 с.
8. Дружинин В.Н. **Варианты жизни**. – СПб.: Питер, 2010. – 156 с.
9. Ильин И.А. **Большевизм как соблазн и гибель** // Ильин И.А. Собр. соч. в 10 т. – Т.2., кн. 1. – М., 1993.
10. Киркегор С. **Несчастнейший**. – М.: ББИ, 2007. – 367, [1] с.
11. Левит Л.З. **ЗУЛУРЭГ (пилотный вариант)**. – Минск, 2011. – 8 с.
12. Левит Л.З. **Личностно-ориентированная концепция счастья: жизнь во имя себя**. – Минск: А.Н. Вараксин, 2011 г. – 112 с.
13. Левит Л.З. **ЛОКС: между Фрейдом, Юнгом и Маслоу**. – Минск: А.Н. Вараксин, 2012. – 120 с.
14. Левит Л.З. **Новая личностно-ориентированная парадигма в психологии счастья** // Специалист 21 века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность: материалы Первой международной научно-практической конференции: сб. статей / под. ред. З.Н. Козловой и Ю.В. Башкировой. – Барановичи: РИО БарГУ, 2011.
15. Левит Л.З. **Психология счастья – возможность новой парадигмы** // Актуальные проблемы этнической и социальной психологии: материалы Межвузовской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых: сб. статей / под. ред. С.И. Кудинова. – М.: РУДН, 2011. – С. 319-323.
16. Левит Л.З. **Психология счастья: «Монте-Карло» или «папа-Карло»?** // Психотерапия и клиническая психология. – 2009. – № 2. – С. 42.
17. Левит Л.З. **Счастье от ума**. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск: А.Н. Вараксин, 2009. – 294 с.
18. Левит Л.З. **Счастье от ума**. – Минск: А.Н. Вараксин, 2008. – 294 с.
19. Левит Л.З. **Счастье от ума-3**. – 3-е изд., доп. и перераб. – Минск: Пара Ла Оро, 2010. – 472 с.

20. Левит Л.З. Формула счастья: поиск, создание, применение. – Минск : А.Н. Вараксин, 2011. – 68 с.
21. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. – 2011. – №1. – С. 3-27.
22. Майерс Д. Социальная психология. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 688 с. : ил.
23. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб. : Евразия, 2002. – 430 с.
24. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
25. Муздыбаев К. Эгоизм личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №2.
26. Олпорт Г.В. Личность в психологии. – М. : Ювента, 1998. – 345 с.
27. Петров Э.Ф. Эгоизм. – М.: Наука, 1969. – 207 с.
28. Платон. Государство. – М.: Наука, 2005. – 294 с.
29. Роджерс К. Клиентцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. – 2001. – №2. – С. 48-58.
30. Рудзит И.А. Эгоизм как внутренний нравственно-этический фактор развития самосознания человека // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2006. – №1. – С.56-65.
31. Рэнд А. Добродетель эгоизма. – М. : Альпина Паблицерс, 2011 – 186 с.
32. Селигман М. Новая позитивная психология. – Киев : София, 2006. – 368 с.
33. Смит Н. Современные системы психологии. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.
34. Сэмьюэлз Э., Шортер Б., Плот Ф. Словарь аналитической психологии К. Юнга. – СПб. : Азбука-классика, 2009. – 288 с.
35. Тэйлор К. Сократ. Очень краткое введение. – М. : Астрель, 2009. – 160 с.
36. Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения // Труды разных лет. – Тбилиси : Мерани, 1991. – С. 139-192.
37. Шварц. Б. Парадокс выбора. – М. : Добрая книга, 2005. – 288 с.
38. Штирнер М. Единственный и его собственность. – М. : Азбука, 2001. – 448 с.
39. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М. : Прогресс, 2006. – 352 с.
40. Юнг К. Синхрония: аказуальный объединяющий принцип. – М. : АСТ, 2009. – 347 с.
41. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М. : Класс, 1999. – 576 с.
42. Batson C. D., Ahmad N., Lishner D. A., & Tsang J. Empathy and altruism. In C. R. Snyder & S. L. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. // New York : Oxford University Press, 2002. – P. 485-498.
43. Coan R. W. *Hero, Artist, Sage or Saint?* – New York : Columbia University Press, 1977.
44. Csikszentmihalyi M. *The Evolving Self*. – Harper Perennial. – New York, 1993.
45. Deci E L., Ryan R.M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction // *Journal of Happiness Studies*. – 2008. –№. 9. – p. 1-11.
46. Diener E., Biswas-Diener R. *Rethinking Happiness. The science of psychological wealth* // Malden, MA: Blackwell Publishing, 2008.
47. Forest J.J., Sicz Y. *Pseudo-Self-actualization* // *Journal of Humanistic Psychology*. – 1981. –January – p. 77-83.
48. Grinde B. *Darwinian Happiness: Evolution as a Guide for Living and Understanding Human Behavior* – The Darwin Press, Princeton. – NJ, 2004.
49. Kringlebach M.L. and Berridge K.C. *The functional neuroanomy of pleasure and happiness* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.discoverymedicine.com> (дата обращения 25.06.2010).
50. Kringlebach M.L. and Berridge K.C. *Towards a functional neuroanomy of pleasure and happiness* // *Trends in Cognitive Sciences*. –2009. – Vol.13. – № 11. – p. 479-488.
51. Mansbridge J.J. *Beyond self-interest*. – Chicago: University of Chicago Press, 1990. – 416 p.
52. Myers D. *The Pursuit of Happiness*. – Quill. – New York, 2002.
53. Robinson J.B. *Egoism*. – Printer-friendly version, 2005.
54. Ryan R.M., Deci E.L. *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being* // *Annual Review of Psychology*. – 2001. –Vol.52. – pp.141-166.
55. Ryan R.M., Huta V., Deci E.L. *Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia* // *Journal of Happiness Studies*. – 2008. –Vol. 9. – pp. 139-170.
56. Ryff C.D., Singer B.H. *Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being* // *Journal of Happiness Studies*. – 2006. – Vol. 9. – pp. 13-39.
57. Sheldon K.M., Elliot A.J. *Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model* // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – Vol. 76. № 3. – pp. 482-497.
58. Shmotkin D. *Happiness in the face of adversity: Reformulating the dynamic and modular basis of subjective well-being* // *Review of General Psychology*. – 2005. – Vol. 9. –№ 4. – pp. 291-325.
59. Wallach M.A., Wallach L. *Psychology's Sanction for Selfishness: The Error of Egoism in Theory and Therapy*. // Freeman, San Francisco, 1983.
60. Waterman A.S., Schwartz S.J., Conti R. *The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation* // *Journal of Happiness Studies*. – 2008. – Vol. 9. – pp. 41-79.

УДК 001.4:327

Этнические стереотипы в современном языковом пространстве

А.П. Миньяр-Белоручева, М.Е. Покровская

Межнациональные отношения всегда были в центре внимания государства и обществу, но особенно значимым исследование проблем, касающихся межнациональных отношений вообще и этнической идентичности в частности, становится в эпоху глобализации. Это важно не только для поликультурных, но и монокультурных государств, которые также заняты поиском новых путей для создания благоприятных условий проживания и совместной деятельности разных народов и этнических групп на одной территории. Поиск решений данной проблемы подразумевает изучение национальных стереотипов в этнонимике, в частности, рассмотрение межнациональных отношений через призму восприятия тем или иным народом себя и других и отражение этих отношений в языке.

Благодаря глобализации завершились сложные, шедшие автономно и замкнуто в течение веков исторические процессы, было создано новое единое пространство. Ни одно событие, совершающееся на планете, не остается незамеченным, и его последствия можно ощущать в разных уголках земного шара. Глобализация кардинально изменила условия жизни и деятельности народов Земли.

Благодаря глобализации завершились сложные, шедшие автономно и замкнуто в течение веков исторические процессы, было создано новое единое пространство. Ни одно событие, совершающееся на планете, не остается незамеченным, и его последствия можно ощущать в разных уголках земного шара.

Впервые в истории человечество находится в условиях единого исторического процесса, при этом общение стано-

вится все разнообразнее и интенсивнее, экономика и политика приобретают всемирный характер. В этих условиях



Алла Петровна Миньяр-Белоручева –

доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков исторического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова



Марина Евгеньевна Покровская – кандидат

филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков исторического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

от степени изученности стереотипных представлений одних народов о других, путей их распространения и формирования зависит дальнейшее историческое, политическое и культурное развитие человечества в целом.

К одному из идентификационных признаков человека относится его этническая принадлежность (Moscovici, 1984), которая осознается через дихотомию «свой – чужой» (Lippmann, 1922), поскольку, согласно Ф. Соссюру, «... один член никогда сам по себе ничего не значит, ... а не в состоянии что-либо обозначить без помощи b..., а b ничего не может обозначить без помощи a» (Соссюр, 1990, с. 101). Этническая принадлежность или

ских нормах, политических амбициях, стремлениях людей и в языковой культуре. Однако реально изучить картину мира каждого народа можно посредством исследования языка.

Язык способствует обогащению картины мира, создавая языковую картину мира, состоящую из многочисленных факторов, одним из которых, являются природные условия. Они диктуют народу не только особый стиль жизни, но и предопределяющее его видение окружающего мира, приводящее в его языковом сознании к тождеству с одной этнической общностью и отделению от других (Шпет, 1996).

Результаты различного познания од-

Стереотипы обусловлены картиной мира каждого народа, который, взаимодействуя со средой обитания, стремится постичь окружающий его мир, осознав свое место в нем. Картина мира человека складывается из законов природы, исторического процесса, опыта поколений, который проявляется в традициях, религиозных учениях, искусстве, этических нормах, политических амбициях, стремлениях людей и в языковой культуре.

этническая идентичность является результатом когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, в определенной степени отождествления себя с ним и отделения от других этносов (Стефаненко, 1999). Оппозиция «свой – чужой» относится к одному из «главных концептов всякого коллективного, массового, народного, национального мироощущения» (Степанов, 1997, С. 472). Национальное мироощущение как некий устойчивый фрагмент картины мира, хранящийся в сознании, получило название стереотип.

Стереотипы обусловлены картиной мира каждого народа, который, взаимодействуя со средой обитания, стремится постичь окружающий его мир, осознав

них и тех же предметов и явлений, обусловивших образование разных понятий, отражающихся в языковой картине мира, В. Гумбольдт назвал «различными способами видения предметов». Будучи пионером в данной области знания, ученый писал о носителях определенного языка как о представителях мировидения, которое сводится к формированию каждым народом свойственного только ему языкового сознания, формирующегося в глубинных процессах, связанных с языковой картиной мира, уникальной для каждого народа.

Эти идеи получили дальнейшее развитие в работах Г. Штейнтала, который проводил параллель между развитием мышления и социальной средой, од-

Этнический стереотип – это форма стереотипа, выраженного в культурной традиции и ориентированного в прошлое. Структура этнических стереотипов чрезвычайно сложна и многопланова. Будучи сформированными, этнические стереотипы активно поддерживаются в массовом сознании и редко претерпевают какие-либо изменения. Этнические стереотипы характеризуются устойчивостью, эмоциональной окрашенностью и передачей обобщенного образа этнической группы, который имеет свою персонификацию.

свое место в нем. Картина мира человека складывается из законов природы, исторического процесса, опыта поколений, который проявляется в традициях, религиозных учениях, искусстве, этиче-

ской из составляющих которой является язык, формирующий человеческое мышление и, в конечном итоге, языковую картину мира. Несмотря на то, что отдельный человек по-своему трактует

и реагирует на окружающий мир, в своих мироощущениях он руководствуется опытом народа, к которому принадлежит (Штейнталь, 1960).

В 1930-х годах Л. Уорф, исходя из гипотезы Э. Сепира, подчеркивая примат языка в мировосприятии человека, писал: «Мы расчлняем природу в направлении, подсказанном нашим языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они самоочевидны, напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит, в основном нашей языковой системой, хранящейся в нашем сознании» (Уорф, 1960, С. 175). Б. Уорф вывел новый принцип, согласно которому картина мира народа определяется языковой картиной мира. Это привело к стремлению понять и объяснить этническое разнообразие населения Земли.

Положения В. Гумбольдта о познании человеком мира через язык поддержал и развил, опираясь на работы Л. Сепира и Б. Уорфа, Лео Вайсгербер (Вайсгербер, 2004). Ученый рассмотрел аспекты, касающиеся формирования народной духовности, которая через языковое бытие становится духовностью человека, его мира внутри себя. Язык, как связующее звено между сознанием и бытием, образует некую промежуточную субстанцию, позволяющую человеку идентифицировать себя.

Постоянный интерес исследователей к означенным проблемам можно объяснить попытками осмыслить глубинные процессы формирования у разных народов не только языка, но и стереотипов, которые нередко бывают труднопреодолимыми, осложняющими коммуникацию.

Понятие «национальные стереотипы в этнонимике» синонимично понятию «этнический стереотип», который является составной частью социального стереотипа. Этнический стереотип рассматривается как «коммуникативная единица данного этноса, способная посредством актуальной презентации социально санкционированных потребностей оказывать побуждающее типизированное воздействие на сознание личности – социализируемого индивида, формируя в нем соответствующие мотивации» (Рыжков, 1985, С. 15–21).

Этнический стереотип – это форма стереотипа, выраженного в культурной традиции и ориентированного в прошлое. Структура этнических стереотипов чрезвычайно сложна и многопланова. Будучи сформированными, этнические стереотипы активно поддерживаются в массовом сознании и редко претерпевают какие-либо изменения. Этнические стереотипы характеризуются устойчивостью, эмоциональной окрашенностью и передачей обобщенного образа этнической группы, который имеет свою персонификацию.

Они подразделяются на автостереотипы (т.е. восприятие «своей» этнической группы) и гетеростереотипы (восприятие «чужой» этнической группы). Они нашли свое воплощение в эмоционально-экспрессивных маркированных лексических единицах, этнонимах и антропонимах. Изучение этих единиц осложняется языковым пуризмом, вызванным политикой толерантности. Следует отметить, что автостереотипы и гетеростереотипы могут быть как положительно, так и отрицательно маркированы, несмотря на существующее ошибочное представление о позитивности первых и негативности вторых. В данном случае полутона не только недопустимы, но и необходимы, иначе позитивное восприятие «своих» и негативное «чужих» исключит любую коммуникацию или взаимодействие.

Установлено, что позитивные автостереотипы и негативные гетеростереотипы необходимы для повышения самооценки, поскольку этнической группе, независимо от ее численности, всегда требуется собственный положительный образ и подтверждение ее исключительности. Превышение количества позитивных автостереотипов над позитивными гетеростереотипами является индикатором негативного отношения к представителям другой этнической группы. Было установлено, что «индекс этноцентризма» находится в прямой пропорциональной зависимости от степени позитивности автостереотипа и степени позитивности гетеростереотипа – он тем выше, чем больше между ними разница (Завьялова).

Как автостереотипы, так и гетеростереотипы характеризуются преемственностью традиционных представлений о себе и других народах. Вербализован-

ные знаки, отражающие автостереотипы – устойчивые представления этноса о самобытных национальных качествах, по сути, являются мифом народа

зе Елизаветы I, стал королем Англии Яковом I. Со временем образ Sandie/y или Sawney, приобрел статус гетеростереотипа, развитие которого пошло по

Установлено, что позитивные автостереотипы и негативные гетеростереотипы необходимы для повышения самооценки, поскольку этнической группе, независимо от ее численности, всегда требуется собственный положительный образ и подтверждение ее исключительности.

о самом себе, в котором прослеживается общая культура и история. Скорее всего, автостереотипы являются ироническим подтруниванием над определенной чертой характера своего народа. Они могут существовать как в течение столетий, так и нескольких лет. Выполнив свою политическую и социальную миссию, они уступают место другим, более актуальным, отражающим дух времени.

двум разным направлениям, одно из которых завершил Sawney Bean, другое – Jock, оба существуют до сих пор. Sawney Bean – отрицательный гетеростереотип, олицетворяющий все самое худшее и низменное, что может быть в человеке. К образу Джок шли более четырехсот лет. К концу XIX века отмечалось постепенное исчезновение гетеростереотипа Sandie/y или Sawney, завершившееся его окончательным вытеснением

Скорее всего, автостереотипы являются ироническим подтруниванием над определенной чертой характера своего народа. Они могут существовать как в течение столетий, так и нескольких лет. Выполнив свою политическую и социальную миссию, они уступают место другим, более актуальным, отражающим дух времени.

Как автостереотипы, так и гетеростереотипы могут выявлять отдельные черты характера народа, внешний вид, состояние, так и давать общее представление о нем, которое, как правило, закрепляется за антропонимом, олицетворяющим народ и государство. Любой вербальный стереотип всегда подкрепляется визуальным образом в виде шаржей, карикатур и кинообразов. Со вступлением в новую эпоху кинематографа и повышением роли пропаганды навязывать стереотипы стало гораздо легче. Они стали более прямолинейными, не допускающими каких-либо компромиссов.

Что касается англичан, то их излюбленным автостереотипом является Джон Булл (John Bull), образ которого появился в 1712 году, однако не потерял своей актуальности до сих пор. С этим антропонимом жители Альбиона отождествляют свой народ и страну.

Англичане отличались нетерпимостью к своим ближайшим соседям – шотландцам, дав им прозвище Sandie/y или Sawney, означающее простак, простофиля. Это была реакция англичан на шотландского короля Якова VI, который волей судьбы, представшей в обра-

в XX веке и заменой на гетеростереотип Джок (Jock). Для англичан Джок олицетворял шотландского солдата, для американцев – атлета.

Брат Джонатан (Brother Jonathan) являлся автостереотипом США в первые годы существования страны с 1776 до 1783 гг. Этот ироничный персонаж в шляпе и длинном военном сюртуке недолго олицетворял американского революционера, уступив место новому автостереотипу – дяде Сэму (Uncle Sam) с его неизменным цилиндром. Популярность этого образа возросла в период военных действий. Возникший как олицетворение США во время британо-американской войны 1812 года, дядя Сэм получил особую известность во время первой мировой войны, когда, обращаясь к каждому со знаменитого плаката, он помогал вербовать добровольцев для вступления в американскую армию, отправлявшуюся в Европу для участия в военных действиях в Старом Свете.

Остановимся на гетеростереотипах, которые, как уже отмечалось, являются индикатором восприятия людей, принадлежащих к одной расе или национальности, людьми другой националь-

ности. В Новом Свете гетеростереотип олицетворяет нетитульные слои населения, не являющиеся потомками первооткрывателей «Острова Черепах» – «Turtle Island». Рассмотрим изменения гетеростереотипов восприятия темнокожих американцев их белыми соотечественниками в США. Именно там

Но вместе с отменой рабства появляется образ нового темнокожего – Куна – «городского негра» (Urban Coon). В карикатурах он начинает изображаться как молодой щеголеватый и дерзкий горожанин, старательно подражающий белым, но при этом всячески презирающий их (urban, flamboyant, and

ванные ассоциациями с антропонимом Jim Crow со стороны афроамериканцев, привели к появлению еще одного значения: ренегат, перебежчик. Так негры называли своих собратьев, которые пошли на сделку с белым истеблишментом.

Движение за гражданские права сыграло существенную роль в ломке этих отрицательных гетеростереотипов, однако полностью этого сделать не удастся. Чтобы сгладить напряженность, работа над изменением образа продолжается. В 1999 г. в фильме Star Wars: Episode I-The Phantom Menace появляется персонаж по имени Jar Jar, создание которого стало попыткой создания нового, немного ироничного, но положительного стереотипа.

Другой персонификацией стереотипа афро-американца является Jim Crow. Данный антропоним в переводе означает просто «негр». Такую кличку дали темнокожим гражданам американские расисты. Позднее значение этого слова метафоризировалось, расширившись до «расовая дискриминация, расизм вообще, но особенно по отношению к темнокожим» и «изоляция негров», а также «анти-негритянские, расистские мероприятия, направленные против негров». Сочетание Jim-Crow policy переводится как «политика дискриминации негров в США», а Jim-Crow laws как «законы, ущемляющие права негров». Данное сочетание является одним из практически полных синонимов к ставшему теперь не политкорректным слову Negro. В целом данный антропоним ассоциируется с политикой сегрегации. Отрицательные коннотации, вызванные этими ассоциациями со стороны афроамериканцев, привели к появлению еще одного значения: ренегат, перебежчик.

Одной из последних попыток сгладить межэтнические и межконфессиональные противоречия в американском обществе стал новый подход, предложенный в 2010 году Робертом Путманом и Дэвидом Кемпбеллом и выраженный «принципом тетушки Сьюзен и друга Эла» (the aunt Susan and my friend Al principle). Созданный образ подразумевает наличие практически в каждой американской семье родственника или знакомого, исповедующего другую религию, что не мешает испытывать к нему теплые чувства, и призван олицетворять единство американцев как народа, со-

Другой персонификацией стереотипа афро-американца является Jim Crow. Данный антропоним в переводе означает просто «негр». Такую кличку дали темнокожим гражданам американские расисты. Позднее значение этого слова метафоризировалось, расширившись до «расовая дискриминация, расизм вообще, но особенно по отношению к темнокожим» и «изоляция негров», а также «анти-негритянские, расистские мероприятия, направленные против негров».

в XIX веке сформировались стереотипы темнокожего слуги – «дяди Тома», который изображался как угодливый и преданный темнокожий слуга, большой добрый ребенок, который не может жить самостоятельно без опеки хозяев, и the Mammy (искаженный вариант mother), доброй, пышнотелой и простодушной темнокожей няни в кипельно белом фартуке. Словарь Merriam-Webster дает следующее определение для Mammy – «a black woman serving as a nurse to white children especially formerly in the southern United States». Эти стереотипы просуществовали вплоть до первой мировой войны, когда в Соединенных Штатах наблюдалась ностальгия по «старым добрым темнокожим» (good old darkies).

Это ностальгическое чувство было с успехом использовано в области рекламы, когда в 1875 году на коробках с мукой появляется Aunt Sally, одно из воплощений образа Mammy. Эта идея была подхвачена другими производителями, на потребительском рынке США на банках кофе из Луизианы появляется образ Aunt Dinah. Но самым ярким воплощением Mammy в рекламе остается Aunt Jemima. Ее придумали и воплотили в жизнь Ч. Рутт (Charles Rutt) и Ч. Дж. Ундервуд (Charles G. Underwood) в рекламе особой блинной муки, которая готовилась по рецепту некой тетушки Джемаймы. Авторы идеи воспользовались именем водевильного персонажа. Торговая марка Aunt Jemima стала неотъемлемой частью жизни США, что нашло свое отражение в языке в виде выражения «As American as apple pie, baseball and Aunt Jemima!»

contemptuous of Whites). Образ Куна является примером негативного гетеростереотипа.

Следует отметить, что стереотипы складывались стихийно. Официально впервые исследованием расовых и этнических стереотипов в США занялись социологи. В 1933 году Д. Кац (Daniel Katz) и К. Брали (Kenneth Braley) выявили вышеописанные типажи. Индустрия развлечений закрепила эти негативные образы. В юмористических шоу публику заставляли смеяться над ленивыми и растягивающими слова темнокожими, делая их чаще других персонажами интермедий. Голливуд внес свою лепту в закрепление этого образа. Персонификацией темнокожего стал актер С. Фетчит. Он изображал медлительного при ходьбе и в разговоре простофилю. Уровень его образования наглядно демонстрирует фраза: «I'se be catchin' ma feets nah, Boss» или «I ain'taskin you is you ain't. I is askin you is you is».

Остановимся еще на одной персонификации стереотипа темнокожего антропониме Jim Crow, что в переводе означает «негр, Джим Кроу». Такую кличку дали темнокожим американские расисты. Позднее значение этого слова метафоризировалось, расширившись до уровня – «расовая дискриминация, расизм вообще, но особенно по отношению к темнокожим» и «изоляция негров», а также «анти-негритянские, расистские мероприятия, направленные против негров». Сочетание Jim-Crow policy переводится как «политика дискриминации негров в США», а Jim-Crow laws – как «законы, ущемляющие права негров». Отрицательные коннотации, выз-

стоящего из представителей разных национальностей, этнических групп и конфессий.

Приведенные примеры доказывают, что негативные гетеростереотипы вербализуются в этнофолизмах (экспрессивных коннотативно отрицательных этнонимах или этнических кличках) (Roback, 1944), которые превращаются в мощное оружие, уничтожающее человека. Наиболее остро это проявилось в конце 1950-х гг. в США, в плавильном котле разных рас, наций и народов, где негативные гетеростереотипы, выраженные в этнофолизмах, не позволяли иммигрантам влиться в американское общество. Это приводило к этнической дискриминации, заставляя иммигрантов держаться за свое землячество. Для того, чтобы избавиться от этого, в США в 1980-1990-х гг. в более чем 350 государственных университетов ввели «кодексы речи» (speech codes), регулирующие речевое поведение студентов.

Глобализация выносит на первый план необходимость коррекции существующих негативных этнических стереотипов, что позволит «виктимизированным» слоям населения избавиться от чувства обиды, которое опасно тем, что в определенных условиях может приве-

сти к необратимым последствиям и даже спровоцировать дезинтеграцию страны.

Следует отметить, что степень толе-

Глобализация выносит на первый план необходимость коррекции существующих негативных этнических стереотипов, что позволит «виктимизированным» слоям населения избавиться от чувства обиды, которое опасно тем, что в определенных условиях может привести к необратимым последствиям и даже спровоцировать дезинтеграцию страны.

рантности в отношении одного народа к другому, прежде всего, отражается в гетеростереотипах. Позитивные гетеростереотипы свидетельствуют о глубоких изменениях в ментальности народов. Исторически сложившиеся отрицательные гетеростереотипы можно и нужно изменить на позитивные, несмотря на то, что это весьма сложный, но возможный процесс, нашедший подтверждение в недавнем прошлом.

Примером этому может служить Россия, которая занимает почти шестую часть Земного шара, с населением, составляющим треть жителей планеты. Она всегда «была страной загадочной, непонятной еще в судьбе своей» (Бердяев, 1990, С. 174). Отодвинутая в XII-XIII вв. за пределы европейской цивилизации, Россия порождала мифы у своих западных соседей, которые послужили основой для

вырабатываемых веками гетеростереотипов, с незначительными модификациями, существующими и поныне. Страх

перед Россией до сих пор витает на Западе, порождая новые мифы и новые отрицательные гетеростереотипы. Однако в первое десятилетие периода после холодной войны резко отрицательный гетеростереотип, олицетворяющий Советский Союз, постепенно стал меняться на положительный, персонифицирующий новую Россию. В этом заслуга и политиков, и лингвистов.

Поиск коннотативно нейтральных лексических средств номинации в этнонимике в современном языковом пространстве может создать благоприятные условия для жизни и деятельности людей различных национальностей и конфессий и в некотором смысле решить проблемы, касающиеся межнациональных отношений. Лингвистика призвана сыграть в этом процессе решающую роль.

Список литературы:

1. Бердяев Н.А. *Смысл истории*. – М., 1990.
2. Вайсгербер Й. Л. *Родной язык и формирование духа*. – М., 2009.
3. Завьялова М.В. *Этнические автостереотипы русских в странах Балтии*.
// [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lib.tr200.net/v.phpid=88819&sp>
4. Рыжков В. А. *Регулятивная функция стереотипов*
// Знаковые проблемы письменной коммуникации. : Межвузовский сборник научных трудов. – Куйбышев, 1985. С.15-21
5. Соссюр Ф. де *Заметки по общей лингвистике*. – М., 1990.
6. Степанов Ю. С. *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*. – М., 1997.
7. Стефаненко Т. Г. *Этнопсихология*. – М., 1999.
8. Уорф Б. Л. *Наука и языкознание*
// Новое в лингвистике. –1960. – Вып. I. – С. 169-183.
9. Шпет Г.Г. *Психология социального бытия*. – М., Воронеж, 1996.
10. Штейнталь Г. *Грамматика, логика и психология*
// Звегинцев.В.А. История языкознания XIX и XX вв. в очерках и извлечениях. Ч. I. – М., 1960. – С. 127-135.
11. Jewel K. Sue, *From Mammy to Miss America and Beyond: Cultural Images and the Shaping of US Social Policy*.
//NY, 1993.
12. Lippmann W. *Public Opinion*. – NY, 1922.
13. Moscovici S. *The Phenomenon of Social Representations/Social Representations*.
// Cambridge, 1984.
14. Roback A.A. *A Dictionary of International Slurs, with a Supplementary Essay on International Prejudice*.
// Cambridge, Mass., 1944.

Социальные аспекты интернет-зависимости

Г.Н. Мустафаева

Всякий от чего-либо или от кого-либо зависит ...

Одной из стремительно развивающихся областей прикладных исследований в современной психологии и теории информации является изучение особенностей коммуникации с помощью новых информационных, в том числе и компьютерных технологий. Ученых интересует, прежде всего, не сугубо технологический, а «человеческий» аспект проблемы: какие существуют новые возможности убеждения и влияния, как меняется восприятие партнера по взаимодействию, по каким нормам и правилам строится подобное общение, что происходит при этом с личностными диспозициями (отношениями) самого коммуникатора. Впервые термин Internet-addiction – (по-русски «интернет-аддикция» или «интернет-зависимость») появился в конце 90-х годов прошлого столетия. Его предложил американский психолог доктор Айвен Голдберг для описания неоправданно долгого, возможно патологического, пребывания в Интернете. Тему с удовольствием подхватили журналисты. Посыпались статьи с предположениями о том, что молодое поколение уйдет в «виртуальный мир» от скучной реальности.

Профессор Питтсбургского университета Кимберли Янг выпустила книги с броскими названиями: «Пойманные в Сеть» и «Запутавшиеся в Паутине» (www.netaddiction.com). Но является ли пристрастие к Интернету действительно опасным явлением? Существует ли интернет-зависимость вообще и, если существует, то, какие формы она принимает? Что думают об этой проблеме другие профессиональные психологи?

Возрастающая компьютеризация и «интернетизация» порождают проблему неразумного использования Интернета. Первыми с интернет-зависимостью (синонимы: интернет-аддикция, нетаголизм, виртуальная аддикция) столкнулись врачи-психотерапевты, а также компании, использующие в сво-

ей деятельности Интернет и несущие убытки, когда у сотрудников появляется патологическое влечение к пребыванию в сети. Cyber Disorder (CD) войдет в DSM-V на равных с другими нехимическими аддикциями – гэмблингом, любовными, сексуальными аддикциями, аддикциями избегания отношений, стремлением к трате денег и работооголизмом.

Чтобы отличить времяпрепровождение в сети, характерное для лиц, которым по роду деятельности приходится в рабочее время находиться on-line, от аддиктивной реализации во время пребывания в сети, необходимо учитывать особенности аддиктивного поведения. По определению Короленко и Сигала, аддиктивное поведение характеризуется стремлением к уходу от реально-



Гюнай Надир гызы Мустафаева – диссертант
Института информационных технологий Национальной
академии наук Азербайджана

сти посредством изменения своего психического состояния. Вместо решения проблемы «здесь и сейчас» человек выбирает аддиктивную реализацию, достигая тем самым более комфортного психологического состояния, откладывая имеющиеся проблемы «на потом». Этот уход может осуществляться различными способами. Элементы аддиктивного поведения в той или иной степени присущи практически любому человеку (употребление алкогольных напитков,

пределении и непосредственном самоконструировании. Иными словами – особенности Интернета дают возможность пользователю экспериментировать с собственной идентичностью, создавая «виртуальные личности», которые часто отличаются и от персональной идентичности и от реальной самопрезентации пользователей. Психологический анализ данной феноменологии в основном центрирован вокруг проблемы мотивации

Проблема аддикции (патологической зависимости) начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, вторгающейся в жизнь, приводя к отрыву от реальности.

азартные игры и пр.).

Проблема аддикции (патологической зависимости) начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, вторгающейся в жизнь, приводя к отрыву от реальности. Происходит

подобных «игр с идентичностью». Он исходит из некоего общего посыла: Интернет обеспечивает человеку возможность «убежать из собственного тела»: как от внешнего облика, так и от индикаторов статуса во внешнем облике, а, следовательно, и от ряда оснований социальной категоризации: пола, возраста, социально-экономического

Интернет обеспечивает человеку возможность «убежать из собственного тела»: как от внешнего облика, так и от индикаторов статуса во внешнем облике, а, следовательно, и от ряда оснований социальной категоризации: пола, возраста, социально-экономического статуса, этнической принадлежности и т.п.

процесс, во время которого человек не только не решает важные для себя проблемы (например, бытовые, социальные), но и останавливается в своем личностном развитии. Этому процессу могут способствовать биологические (например, индивидуальный способ реагирования на алкоголь, как на вещество, резко изменяющее психическое состояние), психологические (личностные особенности, психотравмы), социальные (семейные и внесемейные взаимодействия) факторы. Важно отметить, что аддиктивная реализация включает в себя не только аддиктивное действие, но и мысли об уходе от реальности, о возможности и способах его достижения.

Исследователи дают описание феноменологии интернет-коммуникации. Отмечается, что в силу ряда объективных характеристик виртуальная коммуникация задает пользователю максимальные возможности в самоо-

статуса, этнической принадлежности и т.п. Считается, что именно возможность максимального самовыражения вплоть до неузнаваемого самоизменения является одной из распространенных мотиваций для интернет-коммуникации у наиболее активных ее участников.

Многочисленные исследования направлены сегодня на изучение патологического использования Интернета (Pathological Internet Use – PSU). Между тем, вопрос о том, что же является нормой, до сих пор остается открытым. В статье «Pathological Internet Use – Some Examples» обсуждались основные положения PSU, высказанные Марком Гриффитсом (Mark Griffiths) на ежегодном конгрессе Американской Психологической Ассоциации (APA) в 1997 году. Анализируя психологические проблемы, связанные с использованием Интернета, Гриффитс предлагает взять за основу общую модель аддикции.

Какое же использование Интернета можно считать «нормальным»? Несколько ответов на этот вопрос были представлены в сборнике APA. Исследование Виктора Бреннера (Victor Brenner) проводилось на одном из сайтов в Интернете. В «Psychological Reports» были опубликованы его предварительные результаты, которые в целом согласуются с полученными ранее.

По мнению Бреннера, речь может идти в среднем о 19 часах работы в Интернете в неделю. Многие из полученных ответов содержали до 10 признаков нарушения нормального функционирования (прежде всего, неспособность контролировать время, нарушения сна и режима питания). Неожиданным оказалось и то, что у 80% респондентов были обнаружены, по крайней мере, пять из таких признаков. Эти данные показывают, что присутствие некоторого уровня проблем является нормальным и его не следует рассматривать в контексте патологии. Характеристика Интернета как крайне привлекательной среды определяет закономерность его влияния на жизнь пользователей, проводящих много времени в сети.

По результатам опроса были выделены три группы пользователей. «Патологические» пользователи проводили за компьютером в среднем 8,5 часов в неделю. Люди с ограниченным набором признаков патологического использования – в среднем 3,2 часа в неделю. И, наконец, люди, у которых подобных признаков обнаружено не было – 2,4 часа в неделю.

У «патологических» пользователей наблюдался и ряд других важных отличий. Так, сообщалось о значительно большем ощущении одиночества (by UCLA Loneliness Scale), чем у других респондентов. Они больше, чем другие играли в игры on-line и использовали технически сложные аспекты сети. При этом они пользовались IRC (Internet Relay Chat) не чаще, чем остальные.

Таким образом, по-прежнему нет однозначного ответа на вопрос, что же является нормой в использовании Интернета. Для большинства людей, не пользующихся Интернетом, это и есть норма. Исследователи говорят о восьми часах в неделю. Но и 20 часов могут не вызвать сколько-нибудь серьезных проблем. То, что вы делаете в сети,

бывает гораздо важнее того, сколько времени вы в ней проводите. Некоторые действия могут быть более привлекательными и, как следствие, потенциально более «аддитивными». В этом контексте уже упоминались on-line игры и чаты. Однако исследования показывают ограниченные аддитивные возможности последних.

В каких же случаях можно говорить о патологическом использовании Интернета? Ответ прост: как только это начинает мешать остальной вашей жизни. Для любой зависимости характерно навязчивое стремление продолжать действие, несмотря на причиняемый им вред.

Пользователи различных телекоммуникационных сетей осуществляют социальные коммуникации в среде, получившей название «киберпространство» или «виртуальная реальность». Для того, чтобы в полной мере осознать философский и социальный смысл указанного феномена, необходимо исследовать вопросы, связанные с таксономией самого термина «пространство» как фундаментальной характеристики бытия объективного и субъективного.

Древнегреческие философы Демокрит, Эпикур, Лукреций Кар и др. пришли к пониманию пространства как пустоты, исходя из своего атомистического учения. Аристотель, выступая против идеи атомистического строения мира, отбросил вместе с ней и идею пустого пространства. С точки зрения Аристотеля, пространство представляет собой совокупность мест, занимаемых телами.

В XVII веке мощное влияние на разработку физических теорий пространства оказала теология. С точки зрения Ньютона пространство являлось бесконечной евклидовой пустотой, соединенной с Богом. Указанную точку зрения Ньютон никак научно не аргументировал. Принципиально иную позицию в отношении природы пространства сформулировал Кант. Для него пространство наряду со временем – это априорные формы чувственного созерцания.

Еще одно направление в трактовке пространства, идущее от Аристотеля, было разработано Лейбницем. Согласно теории Лейбница, пространство – это порядок взаимного расположения тел, существующих отдельно друг от друга.

В начале XX века, после разработки Эйнштейном общей и специальной теорий относительности, пришлось распрощаться с представлением о бесконечном пустом пространстве. Современная математика определяет пространство как множество каких-ли-

чают информацию в визуальной, слуховой и тактильной формах о среде, которая существует в форме данных, представленных в цифровом виде в компьютерных и аналогичных им устройствах.

Одна из важнейших функций Интернета – это общение людей в режиме

Пользователи различных телекоммуникационных сетей осуществляют социальные коммуникации в среде, получившей название «киберпространство» или «виртуальная реальность». Для того, чтобы в полной мере осознать философский и социальный смысл указанного феномена, необходимо исследовать вопросы, связанные с таксономией самого термина «пространство» как фундаментальной характеристики бытия объективного и субъективного.

бо элементов (точек) при условии, что в этом множестве установлены отношения, сходные с обычными пространственными отношениями.

Термин «киберпространство» (cyber space), был впервые употреблен американским драматургом Уильямом Гибсоном (William Gibson) в 1984 году в пьесе «Neuromancer». Термин определяет виртуальное пространство, в котором циркулируют электронные данные и осуществляются процессы электронной коммуникации.

«Наше увлечение компьютерами... имеет в значительной мере глубоко духовный характер, чем чисто утилитарный», – пишет в своей работе Майкл Хайм (Michael Heim), философ, исследующий киберпро-

on-line. Интернет здесь выступает в качестве медиума в этом новом виде человеческого общения.

Он-лайнный режим коммуникаций имеет свои особенности: это не эпистолярный жанр, но и не реальный разговор. Это принципиально новый, средний между последними двумя, вид общения. Возможность вести диалог с удаленным собеседником в режиме реального времени позволяет осуществлять индивидуальную психотерапию. Общение в «виртуальном» пространстве характеризуется следующей спецификой.

Обмен письменными посланиями, заменяющий вербальную коммуникацию, – процесс длительный. У человека есть

Общепринятого определения киберпространства до настоящего времени не существует, несмотря на то, что неоднократно предпринимались попытки осуществления таксономии указанного феномена.

странство. И далее он продолжает: «В нашей любви к этим машинам мы, в первую очередь, ищем дом для ума и сердца». Хайм выявил существенную составляющую киберпространства, а именно – опосредованные человеческие интеракции являются высшим смыслом взаимодействия пользователя и компьютера.

Общепринятого определения киберпространства до настоящего времени не существует, несмотря на то, что неоднократно предпринимались попытки осуществления таксономии указанного феномена. В общих чертах «киберпространство» может быть определено как некое обобщенное пространство технических систем, в которых пользователи осуществляют компьютерно-опосредованные интеракции. При этом они полу-

время подумать и придать своим мыслям и словам нужную ему форму. Множество полезной информации, отброшенной в процессе набора и редактирования текста, оказывается утраченной. Хотя есть мнение, что, наоборот, – обмен информацией становится более интенсивным в плане отношения содержания текста к его объему.

К чему это может привести? Во-первых, к созданию определенных субкультур, социальных групп людей, объединенных общими интересами (а подчас, и целями), поведенческими нормами (установленными для каждого конкретного случая в зависимости от уровня общения и прочих его факторов), а также наличием устойчивой структуры взаимодействия внутри данной

группы. Еще один признак выделения социальных групп – общность статуса и ролевых предписаний – является отдельной темой разговора, т.к. в данном случае можно констатировать рожде-

Дистанционное взаимодействие учителя и ученика, безусловно, подразумевает их «живое присутствие». Учитель, обращающийся к ученикам с помощью текста, графики и других компьютерных средств, неизбежно вкладывает в них свою сущность, свою душу, свое «я».

ние нового общества со своими законами, нормами, правилами, обычаями, иерархией, целями и интересами. Эта новая реальность может быть в корне отлична от той, которая могла бы быть создана теми же людьми в «реальной реальности».

Таким образом, интернет-зависимость рассматривается, как обычная поведенческая зависимость (то есть не химическая), наряду с такими ее видами, как игромания, трудовая или пищевые зависимости. Единственная специфика заключается в том, что интернет-зависимость связана с Интернетом. Это ее единственное отличие от других поведенческих зависимостей. Сама по себе интернет-зависимость может быть определена как навязчивое желание войти в сеть и нежелание выходить из нее. Здесь я подчеркиваю слово «навязчивое». Навязчивое стремление блуждать по Интернету иногда совершенно бесцельно (навязчивая навигация – это так называемая компульсивная деятельность). Этим и отличается обычное пользование компьютером Интернетом от зависимого. Кроме того, происходит уход от реальности. Человек перестает выполнять функции, которые были присущи ему в обыденной жизни. И – очень важный момент – происходит социальная дезадаптация. Другими словами, нарушаются общественные связи: меньше общения с семьей, с реальными друзьями и т.д. Вот это, наверное, самое тяжелое последствие интернет-зависимости, когда человек полностью обрывает связи с реальным миром и с головой уходит в мир виртуальный.

Если подходить к интернет-зависимости с точки зрения педагогической психологии, то речь пойдет, прежде всего, о виртуальном обучении. Сейчас много говорят о перспективах дистанционного обучения. В какой мере обуча-

ющая программа или удаленный в пространстве преподаватель, общающийся с учениками через сеть, может заменить живое присутствие учителя? И в какой степени не может?

Дистанционное взаимодействие учителя и ученика, безусловно, подразумевает их «живое присутствие». Учитель, обращающийся к ученикам с помощью текста, графики и других компьютерных средств, неизбежно вкладывает в них свою сущность, свою душу, свое «я». Одно и то же слово, например, слово «жизнь», написанное человеком или сгенерированное машиной, имеет раз-

Открытость дистантных форм взаимодействия, безусловно, расширяет мировоззрение учеников до планетарного уровня. Чувство близости всех стран и континентов – одно из первых чувств, возникающих практически у каждого школьника, который начинает работать с электронной почтой или web-системой сети Интернет.

личную энергетику и отличается по своему воздействию так же, как живописный оригинал картины отличается от ее репродукции. Проблема живого присутствия учителя в процессе образования характерна не только для дистанционного, но и для традиционного обучения. Не секрет, что можно встретить учителей, которые весьма отчужденно выполняют свои функции, присутствуя на уроках формально, а не «живую». Дистанционное обучение, кстати, давно используется в традиционном учебном процессе. Например, ученики читают книги, изучают законы или слушают музыку, а авторы этих произведений могут быть значительно удалены от них во времени и пространстве.

Как можно оценить влияние новых информационных технологий (компьютерные учебные программы и игры, мультимедийные CD-ROM, Интернет) на формирование психологии и мировоззрения школьников?

Компьютерные игры привлекают детей, прежде всего, своей интерактивностью, то есть возможностью совершения определенных действий, требующих быстроты, ловкости, смекалки. Успех

компьютерных игр у подростков обусловлен интенсивной деятельностью, которую предполагают эти игры. К сожалению, интерактивных учебных программ сегодня почти нет.

Чаще всего на CD-ROM встречаются «обучалки», отличающиеся от привычных бумажных учебников лишь некоторыми мультимедийными средствами, но не возможностью ученика самореализовывать себя. Дистантные формы обучения снимают многие психологические проблемы, связанные с коммуникацией школьников, позволяют им быть более искренними. Возможность поработать над своей мыслью помогает ученикам устранить погрешности устного общения. Открытость дистантных форм взаимодействия, безусловно, расширяет мировоззрение учеников до планетарного уровня. Чувство близости

всех стран и континентов – одно из первых чувств, возникающих практически у каждого школьника, который начинает работать с электронной почтой или web-системой сети Интернет. Отдельная проблема – мировоззрение человека в виртуальном мире. В чем будут состоять особенности взглядов на мир выпускников виртуальной школы? Какими личностными чертами они будут обладать? Виртуальный и реальный мир – в чем сходство и отличие их целей и ценностей? Что такое виртуальное образование? Ответы на эти вопросы могут дать лишь будущие комплексные научно-практические исследования.

Для регулирования доступа детей к определенным частям Сети существуют специальные программы, практикуемые в семьях на западе: Cyber Patrol (www.cyberpatrol.com), Net Shepherd's DaxHound (www.netshepherd.com), SafeSurf (www.safesurf.com), Cybersitter (www.solidoak.com). Встроенная функция «родительского контроля» есть в Internet Explorer 3.0 (вкладка Security).

Скорее всего, обучающий Интернет на первом этапе будет создаваться хаотично, по инициативе наиболее «продвинутых» школ, вузов и педаго-

гов. Упорядочивание его содержания произойдет после того, как будет наработан первичный материал. Тогда к этой работе подключатся административные, научно-исследовательские и массовые образовательные структуры. Дистанционное образование в ближайшие 2–3 года будет носить характер дополнительного, и лишь затем начнет представлять собой полноценную форму образования, эквивалентную очной форме обучения. Детский Интернет вряд ли выделится в отдельную струк-

туру. Вероятно, он будет интегрирован в систему общего дистанционного образования и услуг. Возможные области обучающего Интернета могут быть следующие:

- а) коммуникация учеников, учителей, школ с целью самоопределения и завызывания знакомств;
- б) дистантные образовательные проекты (базы данных, условия участия в них и др.);
- в) дистантные курсы – дополнительные, базовые, подготовка в вузы;

г) система тестирования, дистантные формы выпускных и вступительных экзаменов;

д) виртуальные классы и школы с комплексным дистантным образованием;

е) система учительской подготовки – дистантные семинары, банки педагогических находок, базы данных по различным методикам, дистантная аттестация учителей;

ж) дистантное студенческое обучение,

з) родительские страницы и т.д.

Литература:

1. Алексеева М., Лебедева А. **Интернет: рождение новой реальности**
// [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.psyvlad.ru/wp/?3.1.1.1.1.2.2004_03_21_12_35
2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В. **Интернет: воздействие на личность**
// Гуманитарные исследования в Интернете. – М., 2000.
3. Белинская Е.П., Жичкина А.Е. **Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты**
// Образование и информационная культура. – М., 2000.
4. Белл Д. **Социальные рамки информационного общества**
// Новая технократическая волна на Западе / под ред. П.С. Гуревича. – М., 1988.
5. Бондаренко С.В. **К вопросу о таксономии киберпространства**
// Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия : материалы третьего российского философского конгресса (16-20 сентября 2002 г.). Т. 4. – Ростов на Дону : Издательство СКНЦ ВШ, 2002. – С. 130-131.
6. Бурова В.А. **Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости.**
// [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://user.lvs.ru/vita/doclad.htm>.
7. Войскунский А. С. **Общение, опосредованное компьютером**
// диссертация ... канд. психол. наук. – М., 1990.
8. Жичкина А.Е. **Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста**
// автореферат дис канд. психол. наук. – М., 2001.
9. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. **Социодинамическая психиатрия.**
// М. : Акад. Проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2000. – 459, [4] с. – (Библиотека психологии, психоанализа, психотерапии).
10. Леонард Холмс «Норма» и «патология» в использовании Интернета.
// [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mytests.ru/articles/344>
11. Нестеров В. **К вопросу об эмоциональной насыщенности межличностных коммуникаций в Интернете.**
// [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberpsy.ru/2011/05/vadim-nesterov-k-voprosu-ob-ehmocialnojj-nasyshhennosti-mezhlichnostnykh-kommunikacij-v-internete/>
12. Фриндте В., Келер Т., Шуберт Т. **Публичное конструирование «Я» в опосредствованном компьютером общении**
// Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. – М., 2000.
13. Янг К. **Запутавшиеся в Паутине.**
// [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.netaddiction.com
14. Янг К. **Пойманные в Сеть.**
// [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.netaddiction.com
15. Brenner V. **Parameters of Internet Use, abuse, and addiction: The first 90 days of the Internet Usage Survey**
// Psychological Reports. – 1997. – 80. – 879-882.
16. Gibson W. **Neuromancer.**
L. Gollancz, 1984.
17. Griffiths.M. **Technological Addictions. Routledge, 1995.**
// [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.pscvv.uva.nl/sociosite/psyberspace.html>
18. Heim M. **The Ontology of Cyberspace**
// M. Benedikt (ed.), Cyberspace: First Steps. – Cambridge, Mass. : MIT Press, 1991. – P. 61.

159.9 : 629.7

12 августа 2012 года исполняется 100 лет со дня образования Военно-воздушных Сил России

Современные тенденции развития отечественной авиационной психологии

Н.Д. Лысаков, Е.Н. Лысакова

Подводя итоги развития авиационной психологии на протяжении столетия (от этапа зарождения в начале XX века до наших дней), можно уверенно утверждать, что ее история и методология детерминированы логикой становления психологической науки и техническим прогрессом в авиации. Стратегия дальнейшего развития авиационной психологии во многом связана с процессами реформирования, прежде всего, военной авиации.

Главным фактором, определяющим социальный заказ на психологические исследования, стало появление военной авиации как перспективного средства ведения боевых действий. С 1910 года начались практические мероприятия по подготовке летных кадров в русской армии. В 1912 году Севастопольская и Гатчинская авиационные школы подготовили 101 летчика, а в 1913 – 117 летчиков [11].

В 1911 году была введена врачебно-летная экспертиза для службы на аэропланах и аэростатах. Военный совет принял решение установить возрастной ценз для офицеров воздухоплавательных частей. Так, для летающих на аэростатах предельный возраст составил 58 лет, для летающих на аэропланах –

Подводя итоги развития авиационной психологии на протяжении столетия (от этапа зарождения в начале XX века до наших дней), можно уверенно утверждать, что ее история и методология детерминированы логикой становления психологической науки и техническим прогрессом в авиации.

45 лет. Причем «состояние здоровья офицерских чинов, летающих на аэропланах, должно быть по достижении ими 35-летнего возраста исследуемо

в особой комиссии через каждые два года» [Платонов, 1981, С. 60]. Военные психиатры Г.Е. Шумков и В.В. Абрамов неоднократно публиковали научные



Николай Дмитриевич Лысаков – доктор психологических наук, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета экстремальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета



Елена Николаевна Лысакова – кандидат психологических наук, инструктор-преподаватель Авиационного учебного центра Авиакомпании «Сибирь», соискатель ученой степени доктора психологических наук по кафедре психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова

данные по вопросам медико-психологического отбора в авиацию.

12 августа 1912 года по военному ведомству издается приказ № 397, в соответствии с которым вводится в действие штат воздухоплавательной части Глав-

обучения, основывающиеся на понятии «летное чутье» или «птичье чувство», когда отрицалось развитие психологических качеств ученика в процессе обучения. Роль инструктора при этом сводилась в основном к тому, чтобы

рова заключалась в том, что при пилотировании самолета нужно полагаться не на инстинкты и «птичьи качества», а на понимание летных условий, знание качеств самолета, знание того, как действовать в определенных условиях полета. Обучая молодых летчиков, необходимо учить их руководствоваться рассудком, быстро и правильно оценивать обстановку и правильно действовать.

В последующие годы изучались психофизиологические и личностные качества летчиков, делались выводы относительно возможности их диагностики и формирования.

Становление методик летного обучения проходило во взаимосвязи с изучением психологических качеств, необходимых летчику для успешного развития летных способностей, выполнения фигур высшего пилотажа, ведения воздушного боя. По инициативе передовых ученых, выдающихся летчиков, лучших летчиков-инструкторов и методистов (П.Н. Нестерова, П.А. Кузнецова, Н.А. Яцунка, К.К. Арцеулова, Е.Н. Крутения, Е.В. Руднева и др.) эмпирически составлялись психологические характеристики летного труда.

Накануне Первой мировой войны перед авиационной психологией были поставлены следующие задачи: обоснование психологических качеств, обеспечивающих летчику не только безопасность, но и успех при выполнении боевых задач; апробация методов обучения, ориентированных на развитие летных способностей. Это была абсолютно новая предметная область, которая не могла в полной мере опираться на знания, полученные при изучении человека в воздухоплавательном полете (т.е. на аппаратах легче воздуха).

ного управления Генерального штаба – основного органа управления, ведающего как вопросами применения, так и технического (тылового) обеспечения авиации. Этим приказом официально было заявлено о создании военной авиации в России.

Термин «психология авиации» стал широко известен после публикации статьи профессора В.Н. Образцова «Победа над страхом» в июле 1916 г. в журнале «Заря авиации», в которой он писал: «Я смею думать, что психология авиации может дать немало важных практических результатов и будет широко способствовать воспитанию духовной и физической личности авиатора» [Платонов, 1981, С. 85].

К этому времени авиационная психология (такой вариант наименования стал употребляться чаще) совместными усилиями с авиационной педагогикой и авиационной медициной продвинулась в решении двух фундаментальных задач – профессионального отбора в авиацию и летной подготовки.

Накануне Первой мировой войны перед авиационной психологией были поставлены следующие задачи: обоснование психологических качеств, обеспечивающих летчику не только безопасность, но и успех при выполнении боевых задач; апробация методов обучения, ориентированных на развитие летных способностей. Это была абсолютно новая предметная область, которая не могла в полной мере опираться на знания, полученные при изучении человека в воздухоплавательном полете (т.е. на аппаратах легче воздуха).

Кроме того, приходилось преодолевать стереотипы методики летного

в первых вывозных полетах выявить наличие врожденных качеств и отчислить учеников, их не имеющих. Гибель учеников в самостоятельных полетах считалась закономерным «естественным отбором».

Такой мифологический имидж летчика активно поддерживался в произведениях художественной литературы того времени. Например, А.И. Куприн в рассказе «Люди-птицы» (1917 г.) пишет: «В самом деле, в них много чего-то от свободных и сильных птиц – в этих сме-

Становление методик летного обучения проходило во взаимосвязи с изучением психологических качеств, необходимых летчику для успешного развития летных способностей, выполнения фигур высшего пилотажа, ведения воздушного боя.

лых, живых и гордых людях. Мне кажется, что у них и сердце горячее, и кровь краснее, и легкие шире, чем у их земных братьев. Их глаза, привыкшие глядеть на солнце и сквозь метель, и в пустые глаза смерти, – широки, выпуклы, блестящи и пристальны. В движениях – уверенная стремительность вперед. Часто, внимательно вглядываясь, я ловлю в лицах знакомых мне летчиков, в рисунке их черепа, лба, носа и скул какие-то неясные, но несомненные птичьи черты» [13].

Первым начал научно-обоснованную перестройку методики летной подготовки штабс-капитан Петр Николаевич Нестеров. Он доказал возможность выполнять на самолете любой маневр и обучил этому целый ряд летчиков. Практическое выполнение Нестеровым в 1913 году глубоких виражей, а затем и «мертвой петли» стало огромным шагом вперед в развитии летного обучения. Суть методических выводов П.Н. Несте-

В статье военного психиатра и психолога Г.Е. Шумкова «Психофизическое состояние воздухоплавателей во время полета» (1912 г.) отмечены профессионально важные качества летчиков, не утратившие и сейчас свою актуальность. Он пишет: «... Для того чтобы авиатор соответствовал своему назначению, он должен удовлетворять следующим требованиям:

- 1 Стремление к воздухоплаванию.
- 2 Умение.
- 3 Сплоченность.
- 4 Учет собственных сил и здоровья.
- 5 Экономия собственных сил.

Итак, мы видим, что человек, изучив силы природы, получил возможность летать на машине по воздуху. Но для того, чтобы он осуществил эту возможность и полетел по воздушному пространству с наибольшей безопасностью для себя и пользой для дела, он должен изучить и пользоваться умело не только маши-

ной, но и собственными нервно-психическими силами» [Платонов, 1981, С. 66].

Так развивался категориальный аппарат и методология авиационной психологии. Медицина того времени обладала тестовым инструментарием для осу-

логию преподают в соответствующих учебных заведениях в узко прикладном масштабе.

Как отрасль психологической науки авиационная психология детерминирована логикой ее развития, как часть

Окончательное оформление авиационной психологии как самостоятельной науки, относительно независимой от авиационной медицины и авиационной педагогики, состоялось в 20-30 годах XX в. в рамках психотехнического и рефлексологического подходов, наиболее востребованных в общей психологии.

ществления психиатрических исследований, психофизиологических измерений скорости реакции в зависимости от изменяющихся физических факторов полета (скорости, высоты, времени суток и т.д.). Летчики-методисты использовали методы наблюдения, анализа результатов деятельности в реальном полете, самоотчетов и приходили к выводам, имеющим не меньшую научную ценность, поскольку была обеспечена незамедлительная их проверка практикой летного обучения.

Окончательное оформление авиационной психологии как самостоятельной науки, относительно независимой от авиационной медицины и авиационной педагогики, состоялось в 20-30 годах XX в. в рамках психотехнического и рефлексологического подходов, наиболее востребованных в общей психологии.

Далее авиационная психология, как и вся советская психология, стала монометодологической наукой [11]. В настоящее время в авиационной психологии получили дальнейшее развитие объяснительные принципы традиционных деятельностного и системного подходов [1, 5, 8], обоснованы феноменологический подход [9, 10] и методика CRM (управление ресурсами экипажа) [3]. Следовательно, налицо процессы, характеризующие современную психологию – интеграция школ и направлений, нарастание объема прикладных разработок.

Однако развитие авиационной психологии характеризуется рядом противоречий. Например, реально функционирует психологическая служба, но специалисты не объединены организационно. Недостаточно активно внедряются рекомендации психологических исследований. Авиационную психо-

единого оборонно-транспортного комплекса она, безусловно, ориентируется на актуальные и перспективные задачи его функционирования. Ведущими тенденциями развития авиации в XXI в. являются:

- 1 специализация;
- 2 универсализация;
- 3 автоматизация;
- 4 авиакосмическая интеграция.

Специализация заключается в создании летательных аппаратов, выполняющих строго определенные (конкретные) функции (например: ведение воздушной разведки, перехват воздушных целей и т.д.). Современное состояние и перспективы развития дальней и истребительной (фронтовой) авиации связаны с дальнейшей специализацией авиационных комплексов, состоящих на их вооружении. Известно, что при создании самолетов пятого поколения будут широко использоваться и внедряться в практику: сверхманевренность, отклоняемый вектор тяги, технология «Стелс» (уменьшение радиолокационной заметности самолета локаторами противника), сверхзвуковая скорость на бесфорсажных режимах, возможность работать в едином информационном поле с наземными и воздушными средствами, современная авионика и многое другое. Налицо ярко выраженная специализация.

При этом было бы упрощением дифференцировать авиационную психологию на военно-авиационную и психологию гражданской авиации. Впервые в научной литературе понятие «военно-авиационная психология» появилось в работе К.К. Платонова, Б.М. Гольдштейна «Психология личности пилота» [7]. При этом военно-авиационная психология наряду с психологией летного труда получила статус раздела авиационной

психологии. В настоящее время военно-авиационная психология рассматривает более широкий спектр вопросов психологического обеспечения всей жизнедеятельности Военно-воздушных сил (ВВС).

Так, К.К. Платонов [5] провел структурный анализ личности летчика, выделил детерминанты ее психологического развития в онтогенезе, закономерности этого развития. Автором разработано понятие летных способностей, их состав и методы исследования.

Гуманитарные основы летной профессии определены В.А. Пономаренко [8, 12]. Категории духовность и нравственность рассматриваются как неотъемлемые черты психологии специалиста этой опасной профессии. Раскрывая понятие «человеческого фактора» в авиации, В.А. Пономаренко указывает, что ядром психологической составляющей данного фактора является личность человека летающего.

Учет психологических и педагогических закономерностей в совершенствовании всех видов военно-авиационной деятельности в интересах профилактики авиационной аварийности (предотвращения летных происшествий) осуществлен в работах В.Т. Юсова [5]. Психолого-педагогическое обеспечение полетов и их безаварийного выполнения представлено как специфический, относительно самостоятельный вид военно-авиационной деятельности.

В основе психологической подготовки к боевым действиям, как считает П.А. Корчемный [5], лежит совершенствование личностных и развитие профессионально важных для боя качеств, приобретение опыта успешных действий в моделируемых экстремальных условиях полета. Автор определяет психологическую готовность как состояние личности, психологическую устойчивость как свойство личности.

Центральная проблема исследования Д.В. Гандера [1] – психологическое обеспечение летного обучения, развитие личности профессионала в условиях летного обучения. Автором разработаны общие дидактические принципы летного обучения, дано теоретическое и практическое обоснование положения о функциях и задачах психологической службы в авиации. Получил теоретическое обоснование и эмпирическое под-

тверждение личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании летного состава.

Н.Д. Лысаков [5] провел психологический анализ особенностей развития личности военного летчика на всех этапах профессионализации, определил новообразования личности воспитанников общеобразовательных школ-ин-

В 1987 г. К.К. Платоновым совместно с Б.М. Гольдштейном был опубликован учебник для средних специальных учебных заведений гражданской авиации «Основы авиационной психологии» [6]. Авторы обобщили все самое главное, что характеризует психологию летного труда независимо от ведомственной принадлежности и выделили ее специ-

фика в перевозке пассажиров. Примером этого могут служить такие однотипные самолеты, как: военный бомбардировщик, а впоследствии и ракетноосец, Ту-16 и его «близнец» пассажирский Ту-104; стратегический ракетноосец Ту-95 и гражданский Ту-114; современный Ил-76МФ, способный решать задачи по перевозке военных грузов, десантированию военной техники, и его гражданская версия – Ил-76ТФ, предназначенный для нужд народного хозяйства.

Традиционный предмет исследования в авиационной психологии – психологические закономерности трудовой деятельности авиационных специалистов [4], не в полной мере отражает истинный масштаб ее теории и практики. Так, актуальной и исторически первоначальной проблемой авиационной психологии является исследование психологических закономерностей летного обучения, следовательно, педагогическая и учебная деятельность наряду с трудовой деятельностью получают статус детерминант психологического развития авиаторов. Таким образом, авиационная психология изучает психологические закономерности обучения, воспитания и трудовой деятельности авиаторов [9].

Военно-авиационная психология определяет специфику авиационной психологии и является ее генетической основой. Первые открытия и научно обоснованные выводы психологического обеспечения авиации сделаны военными специалистами: летчиками, врачами, психологами, психофизиологами.

тернатов с первоначальной летной подготовкой, курсантов, строевых летчиков, летчиков-испытателей и ветеранов ВВС.

С учетом вышеизложенного, предлагаем дифференцировать авиационную психологию на психологию обучения, воспитания и психологию труда в авиации, при этом, специально не выделяя разделы военно-авиационной психологии и психологии гражданской авиации.

Военно-авиационная психология определяет специфику авиационной психологии и является ее генетической основой. Первые открытия и научно обоснованные выводы психологического обеспечения авиации сделаны военными специалистами: летчиками, врачами, психологами, психофизиологами.

Рассмотрим тенденцию универсализации в авиации и ее отражение в развитии методологии современной авиационной психологии. Те технологии, которые разрабатываются и используются в Военно-воздушных силах (за исключением технологии «Стелс»), могут использоваться при строительстве гражданских самолетов, и наоборот, технология строительства новейших гражданских самолетов будет применяться при создании перспективных военных авиационных комплексов. Таким образом, вся авиация имеет общее технологическое основание, несмотря на факт выполнения ее отраслями разнообразных задач в зависимости от их предназначения. Например, феномен универсализации летательных аппаратов. Универсализация предполагает многофункциональное использование летательных аппаратов (перевозка пассажиров, десантирование боевой техники и др.).

фику. Такой подход создания единых психологических систем профессионализации (по крайней мере, на начальных ее этапах) является по-прежнему актуальным и перспективным по причине все той же универсализации летательных аппаратов.

В настоящее время это касается, прежде всего, военно-транспортной авиации, развитие которой можно рассматривать как пример универсализации. Из истории авиации известно, что ранее универсальные самолеты были и в других родах авиации (например, в дальней авиации). Для обеспечения их функционирования осуществлялись определен-

Актуальной и исторически первоначальной проблемой авиационной психологии является исследование психологических закономерностей летного обучения, следовательно, педагогическая и учебная деятельность наряду с трудовой деятельностью получают статус детерминант психологического развития авиаторов.

ные конструкторские доработки. Они касались обстановки пассажирских салонов и создания инфраструктуры для обслуживания пассажиров; установки оборудования, позволяющего выпол-

Авиаторы в данном контексте – это не только летчики военной и гражданской авиации, но и представители других авиационных специальностей: штурманской и инженерной службы,

Современный этап развития авиации и авиационной психологии диктует необходимость интеграции всех направлений исследований, рефлексии и интерпретации полученных результатов и на этой основе обоснование статуса авиационной психологии как научно-практической отрасли, имеющей важное оборонное и социально-экономическое значение.

нять полеты в районах Крайнего севера и т. д. Изначально такие самолеты предназначались для решения военных задач, но их высокая востребованность в гражданской авиации привела к необходимости переоборудования таких самолетов для дальнейшего использова-

аэродромного обеспечения, руководители полетов, а также обучающиеся по данным направлениям. Современный этап развития авиации и авиационной психологии диктует необходимость интеграции всех направлений исследований, рефлексии и интерпретацию по-

лученных результатов и на этой основе обоснование статуса авиационной психологии как научно-практической отрасли, имеющей важное оборонное и социально-экономическое значение.

Ю.К. Стрелков [9, 10], исследовавший психологическое содержание штурманского труда в гражданской авиации, раскрыл психологические феномены профессиональной деятельности данных специалистов, обосновал методы обучения по принятию решений, провел обзор актуальных направлений развития зарубежной авиационной психологии. Психология принятия решений – актуальная проблема как для гражданской, так и для военной авиации. Примером может служить аварийная посадка самолета Ту-154М ЗАО «Мирнинское авиапредприятие» на неподготовленную площадку практически заброшенного аэродрома Ижма в тайге, случившаяся 7 сентября 2010. На высоте 10000 м у самолета полностью отказала система электроснабжения. Сначала отказал автопилот, потом навигация, затем радиосвязь, погасли все основные приборы, вышли из строя насосы, подающие топливо. Функционировал единственный топливный датчик у штурмана, не подвели и двигатели, что стало шансом на спасение. Этот шанс экипаж использовал, благодаря принятию правильного решения. Во-первых, командир Е. Новоселов принял личную ответственность за исход посадки. Во-вторых, экипаж оказался подготовленным к творчеству в экстремальной ситуации: при отказе авигоризонта он был заменен на стакан с водой, который позволил управлять самолетом по крену.

Однако не всегда экипажи принимают правильное решение. Яркий пример тому – принятие решения идти на посадку экипажем польского борта №1 с президентом Л. Качинским 10 апреля 2010 г. Летчики явно переоценили свои возможности при заходе на посадку при «жестком» минимуме погоды, что привело к катастрофе с гибелью экипажа и всех пассажиров на борту. Такова цена правильности принятия решения в процессе выполнения полета.

Автоматизация в авиации является фундаментальной психологической проблемой. Авиационные психологи В.А. Попов, Н.Д. Завалова, В.В. Лапа еще в

70-е годы прошлого века теоретически и экспериментально доказали, что за летчиком остается ведущая роль в резервировании отказавших элементов системы автоматизированного управления (САУ) или коррекции ее функционирования (концепция активного оператора). Активность летчика необходима для поддержания надежности системы

Необходимо развивать у летчика в системе «человек-машина-среда» профессиональное восприятие, сочетающее пилотирование с активным контролем пространственного положения самолета, когда основная роль отводится овладению динамикой значимых сигналов, умению выделять наиболее важные для каждого участка полета признаки, сочетать инструментальные сигналы с неинструментальными.

«летчик-самолет» на требуемом уровне. Уменьшение активности летчика ведет к сокращению его участия в непосредственном управлении, что снижает чувство самолета, скорость реагирования на какие-либо отказы и отклонения. А возможность отказов из-за усложнения техники возросла. Возникает определенный парадокс: автоматика, предназначенная для облегчения пилотирования, не усиливает, а снижает безопасность полета. Следовательно, необходимо развивать у летчика в системе «человек-машина-среда» профессиональное восприятие, сочетающее пилотирование

Как на тренажере, так и в полете надо моделировать не только саму аварийную ситуацию, но и психологическую помеху основной деятельности. Таким способом можно сформировать психологический буфер против появления ложной антиципации и отрицательных эмоциональных реакций личности.

с активным контролем пространственного положения самолета, когда основная роль отводится овладению динамикой значимых сигналов, умению выделять наиболее важные для каждого участка полета признаки, сочетать инструментальные сигналы с неинструментальными.

По мнению В.А. Пономаренко, профессиональные знания, умения, навыки летчика есть не центральное звено личности, а лишь средство ее развития. «Вот почему для опасных профессий профессионализм – категория человеческого бытия, представляющая систему личностных, мировоззренческих, деловых, профессиональных, моральных и нравственных качеств человека» [Пономаренко, 1997, С. 93].

Развивая данный подход, Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко разработали программу обучения летчиков с введением тренажеров, обеспечивающих формирование специальной готовности личности, включающей возможности прогнозирования и конструирования динамики развития полета. Индивидуальный подход позволил

полнее учитывать индивидуальные и личностные качества летчиков и, в соответствии с ними, определенным образом моделировать различные проблемные ситуации.

Главный принцип такого рода моделирования заключается в том, что как на тренажере, так и в полете надо моделировать не только саму аварийную ситуацию, но и психологическую помеху основной деятельности. Таким способом можно сформировать психологический буфер против появления ложной антиципации и отрицательных эмоциональных реакций личности.

Психологическую сущность некоторых опасных ситуаций на тренажерах смоделировать невозможно (например, на тренажере и в полете информативные признаки отказа автопилота различны: на тренажере ведущую роль играют зрительные сигналы, а в полете – акселерационные). Однако методически грамотно организованная тренажерная подготовка летчика (экипажей) к действиям в аварийной ситуации позволяет эффективно формировать специальные навыки и умения, выражающиеся в способности к сокращенным приемам опознания ситуации, к развитию оперативной памяти и творческого мышления.

В последние три десятилетия развития авиации широкое применение по-

лучили тренажеры на основе компьютерных технологий: процедурные, комплексные и др. Низкая себестоимость одного часа полета на подобном тренажере в сравнении с затратами на ортодоксальное обучение привела к идее полной замены обучения на реальном самолете компьютерным. Несостоятельность данного подхода породила серьезные проблемы при внезапном и вынужденном переходе с автоматического режима управления воздушным судном на ручной режим. «Затренированность» летчиков на тренажере и выполнение полетов с использованием только автоматического режима управления таит в себе серьезную угрозу безопасности полетов. Поэтому современные компьютерные технологии не должны полностью подменять традиционные виды подготовки обязательному ручному управлению самолетом, как при первоначальном обучении, так и в процессе последующей профессионализации летчиков.

В XXI в. усилится авиакосмическая интеграция, т.е. авиационная профессия приобретет параметры «летчик-летательный аппарат – авиакосмическая система». Единая авиакосмическая си-

стема предполагает сложно прогнозируемую обстановку в полете, следовательно, летчик в будущем должен обладать лучшими психологическими качествами космонавта, летчика-испытателя, военачальника. Более того, повышается социальная ответственность за принятые решения, от которых будет зависеть жизнь не только членов экипажа, но и большого количества населения.

С первых опытов воздухоплавания, освоения аэропланов и до начала эксплуатации авиационных комплексов 5-го поколения психология обеспечивает решение проблем «человеческого фактора». При этом актуальные теоретические и практические задачи авиационной психологии следующие:

- обоснование методов сбалансированной подготовки летчика на тренажере и в реальном полете;
- разработка методов формирования готовности летчика к внезапному (в случае отказа САУ) переходу с автоматического на «ручной» и полувыводимый режимы управления;
- введение современной системы психологического отбора абитуриентов с прогнозированием личностного развития в авиационной профессии;

- внедрение на всех этапах профессионализации личностно-ориентированных методов обучения и воспитания, нацеленных на развитие у авиаторов способности к принятию ответственных и творческих решений;
- изучение психологических закономерностей совместной деятельности специалистов различных авиационных служб;
- критическое осмысление взаимовлияния отечественной и зарубежной авиационной психологии;
- совершенствование методов психологической работы в системе морально-психологического обеспечения боевых действий авиации.

Если заключительная задача непосредственно относится к области военного управления, то все остальные являются одинаково значимыми как для гражданской авиации, так и для авиации оборонного ведомства.

Таким образом, современные тенденции развития отечественной авиационной психологии заключаются в преобладании интеграции над дифференциацией, дальнейшей специализации в интересах боеготовности и боеспособности ВВС.

Список литературы:

1. Гандер Д.В. **Авиационная психология**. Учеб. пособие. // М.: Воентехиниздат, 2010.
2. **К истории отечественной авиационной психологии: документы и материалы** / под ред. К.К. Платонова. // М.: Наука, 1981.
3. Козлов В.В. **Безопасность полетов: от обеспечения к управлению**. – М., 2010.
4. **Краткий психологический словарь** / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. // Ростов на Дону: Феникс, 1998.
5. Куприн А.И. **Люди-птицы**. // Электронный ресурс – режим доступа. – <http://shop.koob.ru>
6. Лысаков Н.Д. **Психологическое обеспечение формирования и развития личности военного летчика: монография**. // Монино: ВВА, 2002.
7. Лысакова Е.Н. **Методологические проблемы отечественной авиационной психологии** // Российский научный журнал. – 2009. – №2 (9). – С.100-105.
8. Платонов К.К., Гольдштейн Б.М. **Основы авиационной психологии**. // М.: Транспорт, 1987.
9. Платонов К.К., Гольдштейн Б.М. **Психология личности пилота**. – М.: МГА, 1972.
10. Пономаренко В.А. **Исторический след, оставленный авиакосмической медициной и психологией в авиации** // Вестник Международной Академии проблем человека в авиации и космонавтике. – 2003. – №2. – С. 5-31.
11. Пономаренко В.А. **Психология духовности профессионала**. – М., 1997.
12. Стрелков Ю.К. **Инженерная и профессиональная психология: учеб. пособие**. – М.: Академия, 2001.
13. Стрелков Ю.К. **Психологическое содержание штурманского труда в авиации: дис... докт. психол. наук** ; // [МГУ]. – М., 1992.

О целесообразности формирования двух типов «образа полета» у пилотов гражданской авиации

Н.В. Якимович, П.А. Коваленко

Согласно основным положениям деятельностного подхода в психологии любой вид деятельности человека направлен на достижение поставленной цели [8]. Цель – это образ желаемого результата, которого хочет достичь человек посредством деятельности, поэтому все его действия (как составные элементы деятельности) должны быть направлены на его достижение.

Расхождения между образами получаемого продукта и желаемым порождают эмоциональные оценки успешности выполнения деятельности. Такая обратная связь в каждом деятельностном акте (в «акцепторе действия») приводит к решению вопроса о том, вносить или не вносить коррекцию в ход выполнения деятельности [1]. Приведенные выше положения обычно используются психологами в качестве важных методологических принципов при изучении проблем, связанных с деятельностью человека, в том числе профессиональной. Далее будет показано, как применение основных положений деятельностного подхода помогло авторам статьи решить одну важную научно-практическую проблему в области гражданской авиации.

Эта проблема касается вопроса профессиональной подготовки пилотов гражданской авиации. Как известно, основной ак-

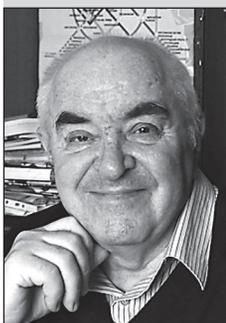
Расследования авиационных происшествий указывают на то, что первопричина неадекватных действий пилота в нештатных ситуациях нередко обусловлена потерей пилотом пространственной ориентировки самолета.

цент в существующей системе подготовки делается на формировании навыков пилотирования, т.е. двигательных действий по управлению воздушным судном. Процессу формирования умственных навыков в работе пилота на сегодняшний день уделяется недостаточное внимание [2].

Вместе с тем, расследования авиационных происшествий указывают на то, что первопричина неадекватных действий пилота в нештатных ситуациях нередко обусловлена потерей пилотом пространственной ориентировки самолета. А это, в свою очередь, связано с от-



Надежда Владимировна Якимович – кандидат психологических наук, доцент, заведующая учебно-научной лабораторией при кафедре «Эргономики и информационно-измерительных систем» Государственного образовательного учреждения «МАТИ» – Российского Государственного технологического университета имени К.Э. Циолковского



Павел Александрович Коваленко – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник отдела психологии филиала Военно-медицинской академии имени С.М. Кирова (г. Москва)

сутствием должной интеллектуальной подготовки пилотов, в частности, с отсутствием специальной программы по формированию умственных навыков пространственной ориентировки самолета на основе приборной индикации.

Для создания подобной программы необходимо сначала ответить на два важных вопроса:

- 1 какие именно представления и в каком количестве нужно формировать у пилотов в ситуации разнообразия типов «образа полета»;
- 2 применительно к какому типу приборной индикации разрабатывать обучающую программу в условиях эксплуатации воздушных судов, имеющих «прямую» и «обратную» индикацию крена и тангажа.

Чтобы ответить на первый вопрос, обратимся к результатам широкой научной дискуссии, которая проходила по данной теме несколько лет назад.

Известные специалисты в области авиационной психологии Ю.А. Доброленский и В.А. Пономаренко развивали идею о том, что при пилотировании

полета» и рекомендовали включить формирование данного образа в систему подготовки военных летчиков. Но они не определили четко, какие именно из возможных вариантов «образов полета» следует формировать у пилотов, и надо ли пилоту иметь их в сознании

Большинство летчиков говорят о том, что они видят образ полета как картинку (внутреннего плана) трехмерного изображения самолета над землей с соответствующим креном и тангажом.

на протяжении всего полета. Однако они поставили эти вопросы перед учеными и летчиками, чтобы совместно разбраться в нерешенных проблемах.

В ответ на это появился целый ряд публикаций в журнале «Авиация и космонавтика», где авторы статей высказывали порой противоположные точки зрения по поводу постоянной потребности пилотов в «образе полета» (особенно при автоматизированном режиме полета) и его содержательном наполнении.

Так, например, военный летчик первого класса Э. Москаленко считает, что «при выполнении боевой задачи, ско-

В какой форме должен быть представлен этот образ в сознании пилота? Большинство летчиков говорят о том, что они видят образ полета как картинку (внутреннего плана) трехмерного изображения самолета над землей с соответствующим креном и тангажом. Некоторые

летчики работают мысленно и с другим образом полета, которые они называют «приборным аналогом». Рассмотрим данный тип представлений более подробно.

О «приборном аналоге» как о рациональном и конструктивном образе полета пишет военный летчик первого класса И. Качоровский [5]. Он утверждает, что «для выполнения конкретного задания нужна не качественная картина положения самолета, а точная количественная информация о его пространственном положении – тангаже, крене, а также о значении заданных параметров (режима полета) – скорости, высоте, курсе».

Качоровский подчеркивает, что качественного образа пространственного положения самолета, т.е. обобщенной зрительной картинки, явно недостаточно для выполнения управляющих воздействий на самолет: необходима точная количественная картина состояния параметров полета. Поэтому пилоту необходимо скорее «формализованный образ режима полета, выраженный в определенных, привычных сочетаниях показаний приборов». Данный автор придает иное содержание понятию «образ полета» – это, «в первую очередь, сочетание показаний приборов: авиагоризонта и вариометра, показания же приборов контроля режима полета и работы двигателя дополняют показания первых двух». При визуальном полете наглядный образ полета и так присутствует в сознании пилота, благодаря непосредственному наблюдению внекабинного пространства. Поэтому пилоту «нужен только его количественный аналог который и возникает при взгляде на приборы».

Качоровский задается вопросом: следует ли приборный аналог преобразовывать в зримый образ? И отвечает на него отрицательно. Он считает: «Достаточно сознавать, что сейчас самолет летит горизонтально, но вот скоро начнет раз-

При пилотировании «летчик вырабатывает образ полета, то есть зрительное представление о движении самолета», опираясь на связанную с этим представлением систему показаний приборов и характерную неинструментальную информацию.

«летчик вырабатывает образ полета, то есть зрительное представление о движении самолета», опираясь на связанную с этим представлением систему показаний приборов и характерную неинструментальную информацию [3]. Но, как пишут в своей статье выше перечисленные авторы, «многие летчики указывают на несколько видов образа пространственного положения и движения самолета. Большинство пилотов подчеркивают свою неразрывную связь с самолетом, говоря так: «Я представляю, что управляю сам собой». Другие говорят, что находят как бы вне самолет, видят его снаружи и управляют им по этому образу. Есть и третий тип представления, когда летчик совмещает два первых и дает такое объяснение: «Я нахожусь в кабине и одновременно как бы вижу свой самолет со стороны, то есть вижу не только то, что видно обычно из кабины, но и весь самолет в пространстве в данный момент».

Доброленский и Пономаренко дали определение новому понятию «образ

рее всего, этот образ у летчика исчезнет совсем: ведь сейчас для него главное, выполняя команды, быстро и точно совмещать стрелки приборов с заданными значениями, искать «противника» на экране прицела, захватывать цель, прицеливаться и выполнять пуск ракет. В быстроменяющейся обстановке, когда внимание сосредоточено главным образом на экране прицела, как говорится, не до образа полета. Только уж потом, после выхода из атаки, летчик начинает вспоминать, что он делал, столько летел с тем или иным курсом, то есть определять свое местонахождение» [10].

Эту идею о временном «отключении» от образа полета и возвращении к нему только по мере надобности разделяет и заслуженный летчик-испытатель В. Цуварев, который считает, что образ полета не должен присутствовать в сознании летчика непрерывно, а нужен лишь в том случае, когда без него невозможно решение поставленной задачи пилотирования [12].

ворачиваться (кстати, не сам, а по воле пилота). Начав разворот, летчик переводит показания приборов в другое необходимое сочетание, характеризующее разворот, – приборный аналог разворота. Если же в развороте или при обнаружении отклонения, возникшего вследствие отвлечения внимания от приборов, он создаст вначале образ разворота, потом переведет его в показания приборов, а затем, сравнив их, убедится, что образы совпали». Напрашивается вывод, что летчики должны уметь мыслить абстрактными (числовыми) категориями. По мнению автора, «оперирование ими не влияет отрицательно на желаемый результат действий, а наоборот, облегчает его получение».

Изложенная выше точка зрения опытного военного летчика, тем не менее, была подвергнута критике со стороны его коллег. Так, например, военный летчик первого класса С. Иванов приводит следующие размышления по данной проблеме: «Как я понимаю термин «приборный аналог»? В визуальном полете летчик для точного контроля режима полета время от времени смотрит на приборы. При этом он всегда хочет видеть необходимые показания, то есть у него есть образ приборов или приборный аналог полета, благодаря которому моментально обнаруживается ошибка в определении положения самолета. Предположим, во время полета видимость естественного горизонта постепенно ухудшается. В результате летчик при визуальном определении положения самолета все больше допускает ошибок и все чаще обращается к пилотированию по приборам. Когда же он видит действительные их показания, образ приборов у него исчезает, возникает образ полета. Происходит постоянная смена одного образа другим, это продолжается до тех пор, пока летчик не перейдет полностью на приборное или визуальное пилотирование. Следовательно, я не противопоставляю оба образа, а говорю: «И образ полета, и приборный аналог!» [4].

Далее С. Иванов продолжает свои размышления и переходит на тему обучения: «Но самое интересное то, что отработка навыка абстрактного пилотирования невозможна без создания образа полета, без связи с ним, без опоры на него. Так называемый приборный аналог перво-

начально может быть создан на основе самого образа полета. А закрепив условную связь показаний приборов с образом полета, летчик сможет пилотировать самолет, не создавая в данный момент наглядного представления. В чем различие между образом полета и приборным аналогом? На наш взгляд, образ полета – это, прежде всего, общее конкретное наглядное представление о положении летательного аппарата в пространстве с преобладанием качественной стороны над количественной. Приборный же аналог – более узкое абстрактное формализованное представление об отдельных составляющих образа полета с преобладанием более точной количественной стороны над качественной».

Трудно не согласиться с такой трактовкой понятия «образ полета», а также с дальнейшими мыслями автора о том, что «летчик в полете периодически переходит от одного способа пилотирования к другому: от наглядного к отвлеченному и обратно. Между ними иногда трудно даже провести резкую границу. Следовательно, только при гармоничном единстве образа полета и его приборного аналога (однако при решающем значении первого) возможно оптимальное пилотирование».

Еще более конкретно в отношении вопроса о содержании «образа полета», который следует формировать у пилотов-курсантов, высказался полковник запаса Н. Теницкий [11]. Он считает, что настало время целенаправленно формировать качественный «образ полета» с самого начала обучения с учетом перспективы дальнейшего освоения сложных видов полетов и профессионального совершенствования. «Метод же обучения символами, «формализованными действиями», если и оправдывал себя в прошлом, то при современном уровне развития авиации приносит порой ощутимые издержки. Вопрос о типе образа полета у летчика еще подлежит глубокому изучению, особенно в части его формирования, рекомендаций по методике обучения. Здесь должна сказать свое слово инженерная авиационная психология. В порядке предложения можно рекомендовать такие методы.

Представляется целесообразным иметь в комплексе тренажера кроме контрольной приборной доски еще и модель самолета, выполняющую полет

с макета аэродрома над макетом местности в согласии с движением и эволюциями, создаваемыми в кабине тренажере (технически это осуществить нетрудно). Тогда наблюдающие за тренажером будут видеть, как тренирующийся выполняет полет, а не «собирает стрелки». Инструктору легче будет комментировать и разбирать действия и ошибки».

Кандидат технических наук, доцент В. Медников тоже предлагает проводить формирование образа полета у курсантов за счет использования уменьшенных моделей самолета над макетом местности [9]. Он отмечает необходимость обучения не только тому, как переводить информацию от приборов в образ пространственного положения самолета, демонстрируя его собственными манипуляциями с моделью, но и вести обратное обучение, т.е. тренировать умение представлять, какими должны быть показания приборов при той иной фигуре пилотажа. Это предложение очень ценно, т.к. оно направлено на формирование такого важного для пилотов умственного навыка, как аппроксимация (прогнозирование) дальнейшего хода событий.

Подводя итог анализу информации о содержании «образа полета», который следует формировать в процессе обучения пилотов, можно сделать следующие выводы:

- 1 Востребованными в деятельности пилота являются два типа «образа полета»: качественный (в виде наглядно-образного представления силуэта самолета над землей) и количественный (в виде абстрактно-символьного представления числовых значений приборов);
- 2 Обращение к тому или иному типу «образа полета» зависит от цели деятельности на конкретном этапе полета – если выполняется крейсерский полет, и целью пилота является коррекция небольших отклонений от заданных параметров, то ему достаточно количественного (абстрактного) «образа полета», если же возникает необходимость выполнить какой-то маневр с существенным изменением пространственного положения самолета, то ему придется обратиться к качественному (наглядному) «образу полета», чтобы контролировать правильность осуществления маневра самолета в пространстве.

Как видим, регулятором выбора необходимого на данный момент «образа по-

лета» из двух его возможных типов выступает такая категория деятельности как «цель». Применение ее для решения данного научного вопроса позволило все расставить по своим местам. Стало понятно, что не следует рассматривать количественный и качественный «образы полета» в парадигме дихотомии: оба они востребованы в деятельности в соответствии с ее целями. Это внесло ясность и в вопрос о том, чему нужно учить пилотов.

Перейдем теперь ко второй проблеме, которая была намечена для рассмотрения в данной статье: применительно к какому типу прибора «авиагоризонт» целесообразно создавать новую обучающую программу. На современных отечественных и зарубежных лайнерах используется «авиагоризонт», где неподвижным является силуэт самолета, а вращается линия горизонта. На том основании, что изображение на приборе совпадает по сути с наблюдаемой картиной внекабинного пространства,

навыки пилотирования именно на этих типах воздушных судов, т.е. приучаются работать с «авиагоризонтом», где земля неподвижна.

Несмотря на то, что многочисленные исследования показали преимущества типа индикации с неподвижной землей, который является более естественным для восприятия человека и более понятным для пилотов (эргономичным), тем не менее, на зарубежных лайнерах был принят к эксплуатации противоположный тип индикации, где земля вращается [7]. А поскольку в условиях рыночной экономики многие российские авиакомпании стали закупать зарубежные лайнеры (недорогие Аэробусы и Боинги «со стажем»), то отечественные пилоты вынуждены были научиться летать с непривычным для них типом «авиагоризонта».

Процесс переучивания с одного типа индикации на другой (противоположный по способу отображения информации) таит в себе потенциальную опа-

подобное переучивание представляет угрозу для безопасности полетов и рекомендовали проводить обучение пилотов только по одному какому-то типу прибора «авиагоризонт» [6].

В последние годы большинство авиакомпаний перешло на эксплуатацию Аэробусов, Боингов, Ту-214, а также готовятся к принятию в свой парк нового самолета «Суперджет-100» (аналога самолета Аэробус-320), поэтому в обозримой перспективе российским пилотам придется летать с «авиагоризонтом», имеющим «прямую» индикацию. Следовательно, необходимо создавать обучающие программы, ориентированные на «прямую» индикацию крена и тангажа, несмотря на недостаточную эргономичность «авиагоризонта» такого типа.

Учитывая, что в летных училищах навыки пилотирования демонстрируются на самолетах с другим «авиагоризонтом», надо при поступлении молодого пилота на работу в авиакомпанию, где эксплуатируются воздушные суда зарубежного типа, сразу производить их переучивание на иной способ приборной индикации крена и тангажа, не давая возможности глубоко закрепить первоначальным навыкам, полученным в училище при работе с иным «авиагоризонтом».

В связи с этим авторы статьи планируют разработать новую обучающую программу для молодых пилотов, посредством которой будет производиться формирование навыков построения двух типов «образа полета»: количественного и качественного на основе «прямой» приборной индикации.

Процесс переучивания с одного типа индикации на другой (противоположный по способу отображения информации) таит в себе потенциальную опасность интерференции умственных навыков при распознавании пространственного положения самолета.

данный тип индикации получил название «прямой». В отличие от него существует «обратный» тип индикации крена и тангажа самолета, где земля изображается неподвижной, а вращается силуэт самолета относительно линии горизонта. Подобная индикация присутствует на отечественных самолетах типа Як, Ан и др. В училищах гражданской авиации России молодые пилоты осваивают

способность интерференции умственных навыков при распознавании пространственного положения самолета. За последние годы произошло уже несколько авиационных катастроф по этой причине, когда переученные пилоты в нестандартных условиях полета теряли пространственную ориентировку и не знали, как дальше управлять самолетом. Авиационные психологи пришли к выводу, что

Список литературы:

1. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М., 1968.
2. Городецкий И.Г., Якимович Н.В., Белоусова В.В. Разработка компьютерной обучающей программы, направленной на снижение роли «человеческого фактора» в авиационной аварийности. // Материалы II межрегиональной научно-практической конференции «Прикладная психология как ресурс социально-психологического развития России в условиях преодоления глобального кризиса». Кн. 2. – М., 2010.
3. Доброленский Ю. Пономаренко В. Образ полета // Авиация и космонавтика. – 1976. – № 4. – С. 18-19.
4. Иванов С. Нужен образ полета // Авиация и космонавтика. – 1977. – № 3. – С. 12-13.
5. Качоровский И. Образ полета или приборный аналог? // Авиация и космонавтика. – 1976. – № 8 – С. 14-16.
6. Коваленко П.А. Пагубное влияние «прямой» индикации в авиагоризонтах на катастрофу самолета Boeing-737 (14.09.08 г. под Пермью) и другие авиапроисшествия. – М., 2011.
7. Коваленко П.А. Пространственная ориентировка пилотов. Психологические особенности. – М.: Транспорт, 1989.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М.: Изд-во МГУ, 1983.
9. Медников В. Что отобразил плакат? // Авиация и космонавтика. – 1978. – № 6. – С. 26-27.
10. Москаленко Э. Не только для посадки // Авиация и космонавтика. – 1976. – № 7. – С. 8-9.
11. Теницкий Н. Не «собирать стрелки» // Авиация и космонавтика. – 1877. – № 8. – С. 22-23.
12. Цуварев В. Образ полета есть // Авиация и космонавтика. – 1977. – № 5. – С. 12-13.

Изучение восприятия светлоты поверхности при помощи технологии виртуальной реальности¹

Г.Я. Меньшикова

Иллюзия одновременного светлотного контраста (ОСК) активно исследуется на протяжении 180 лет. Иллюзорный эффект (рис. 1) состоит в том, что два одинаковых серых квадрата, расположенные на светло-сером и темно-сером фоне, воспринимаются менее светлым и, соответственно, более светлым.

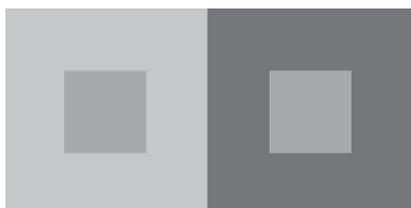


Рис.1. Иллюзия одновременного светлотного контраста.

Проблема восприятия иллюзии ОСК тесно связана с проблемой восприятия светлоты поверхности. Многие теоретические подходы рассматривали эту иллюзию для доказательства своих предположений об особенностях этого процесса.

Предварительно введем ряд терминов, которые будут использоваться в тексте. Все поверхности поглощают

некоторое количество света и отражают оставшуюся часть. Интенсивность падающего на поверхность света назовем

ориентацию по отношению к наблюдателю и источнику освещения. Назовем копланарными поверхности, которые

Проблема восприятия светлоты поверхности состоит в том, что яркость поверхности зависит не только от отражательной способности поверхности, но и от других параметров внешней стимуляции – освещенности поверхности, а также ее ориентации в пространстве.

освещенностью. Процент отраженного от поверхности света назовем отражательной способностью поверхности. Например, белые поверхности отражают 90% света, тогда как черные – около 3%. Таким образом, отношение интенсивности света, отраженного белой и черной поверхностями, равно 30:1. Все поверхности имеют пространственную

находятся в одной плоскости или в параллельных плоскостях. Под светлотой поверхности будем понимать воспринимаемую отражательную способность поверхности. Воспринимаемое субъектом освещение сцены назовем воспринимаемой освещенностью.

Стимульным признаком для оценки светлоты является яркость повер-



Галина Яковлевна Меньшикова – кандидат психологических наук, зав. лабораторией «Восприятие» факультета психологии МГУ имени М.В.Ломоносова

¹ Работа поддержана грантом «Разработка инновационных методов научно-исследовательской, образовательной и практической деятельности психолога с применением технологий виртуальной реальности» в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы.

хности. Проблема восприятия светлоты поверхности состоит в том, что яркость поверхности зависит не только от отражательной способности поверхности, но и от других параметров внешней стимуляции – освещенности поверхности, а также ее ориентации в пространстве. Окружающие нас поверхности по-разному освещены (некоторые находятся в тени, другие ярко освещены) и по-разному ориентированы в пространстве. В некоторых случаях свет, приходящий от затененных белых поверхностей, имеет меньшую интенсивность, чем свет, отраженный от освещенных черных поверхностей. Возникает вопрос: какие механизмы использует зрительная система для оценки светлоты?

Было высказано множество гипотез решения проблемы восприятия светлоты. Перечислим некоторые из них. Первая гипотеза предполагает, что определяющим в этом процессе является отношение яркости оцениваемой поверхности к яркости окружающих поверхностей. Это позволяет оценить относительную отражательную способность всех поверхностей, которые освещены одинаково. Поскольку в естественных сценах условие равномерности освещения выполняется для объектов, лежащих в одной плоскости или в копланарных плоскостях, было высказано предположение (Gilchrist, 1977; Gilchrist et al, 1999), что именно отношение яркостей копланарных поверхностей и является основным стимулом для оценки светлоты поверхности. Другая гипотеза состоит в том, что воспринимаемая освещенность играет важную роль в процессе оценки светлоты.

Впервые эта гипотеза была высказана Гельмгольцем (Helmholtz, 1867/1962), а затем была переформулирована как альbedo-гипотеза в современных теориях константности светлоты (Kozaki, Noguchi, 1976; Bergstrom, 1977; Logvinenko, Menshikova, 1994; Menshikova, Lunyakova, 1994). Согласно ей, светлота поверхности и ее воспринимаемая освещенность взаимодействуют в образе восприятия. В соответствии с правилом взаимодействия, при постоянной величине яркости поверхности увеличение воспринимаемой освещенности поверхности влечет за собой уменьшение ее светлоты. Третья гипотеза

подчеркивает роль локальных контрастов в оценке светлоты. Она впервые была предложена Э. Герингом (Hering, 1872/1964), а затем развита в ряде современных исследований (Grossberg, Todorovic, 1988; Blakeslee, McCourt 1999; Grossberg, Howe 2003; Blakeslee et al., 2005). Четвертый подход предлагает учитывать роль пересечений контуров, то есть мест, где граничат несколько поверхностей с разными яркостями (Anderson 1997; Todorovic, 1997; Ross, Pessoa, 2000).

Остановимся более подробно на первых двух гипотезах, поскольку именно они являются в настоящее время наиболее обсуждаемыми. Гипотеза копланарных отношений предполагает, что светлота поверхности может быть оценена через отношение ее яркости к яркости других поверхностей в сцене (Wallach, 1963; Land, McCann, 1971). Эта процедура позволяет «вычислить» относительную отражательную способность всех поверхностей сцены. Для оценки абсолютной отражательной способности в зрительной системе выполняется привязка (anchoring) одной из «вычисленных» относительных величин к некоторой абсолютной величине. Например, предполагается, что самая яркая поверхность сцены является белой (Land, McCann 1971; Wallach 1976; Gilchrist et al., 1999).

Благодаря гипотезе «привязки» оценивается светлота каждого объекта сцены. Однако описанная модель оценки светлоты выполняется лишь в том случае, если все поверхности одинаково освещены только одним источником света. В противном случае, когда в сцене есть по-разному освещенные поверхности, отношения яркостей будет зависеть от соотношения интен-

те в соответствии с гипотезой «привязки». Правила «привязки» работают в пределах локальных и глобальных рамок одновременно. В пределах локальных рамок устанавливаются отношения яркости тестовой поверхности к яркости примыкающего фона, в пределах глобальных рамок – отношения яркости этой поверхности к яркости отдаленных участков поверхности. Общая оценка светлоты рассчитывается как средняя величина по локальным и глобальным оценкам. Как уже говорилось выше, эта гипотеза получила название гипотезы копланарных отношений (coplanar ratio hypothesis, Gilchrist, 1977), а зрительный признак группировки был назван признаком «копланарности». В ряде исследований показана важность этого признака для оценки светлоты (Taya et al. 1995; Wishart et al. 1997).

Альтернативная гипотеза восприятия светлоты (альbedo-гипотеза) гласит, что воспринимаемая освещенность может оказывать сильное влияние на ее оценку. Альbedo-гипотеза утверждает, что если воспринимаемая освещенность поверхности возрастает, ее светлота недооценивается, и, наоборот, при уменьшении величины воспринимаемой освещенности светлота поверхности переоценивается. Например, объяснение иллюзии ОСК, предложенное Гельмгольцем, предполагает, что поверхности светло-серого и темно-серого фона (рис. 1) воспринимаются как хорошо/плохо освещенные участки, что и приводит к недооценке/переоценке светлоты тестовых центральных квадратов. Основная проблема этой гипотезы состоит в том, что необходимо объяснить, как зрительная система оценивает воспринимаемую освещенность. К сожалению, не были найдены нейронные механизмы

К сожалению, не были найдены нейронные механизмы для оценки падающего на поверхность освещения, поэтому остается неясным, каким образом реализуется механизм оценки освещения, который и влияет на оценку светлоты.

сивности хорошо освещенных и затененных поверхностей сцены. В связи с этим предполагается, что оценка светлоты в сложной сцене осуществляется в два этапа.

Сначала выделяются группы копланарных поверхностей, а затем оценка светлоты производится в каждой груп-

пе для оценки падающего на поверхность освещения, поэтому остается неясным, каким образом реализуется механизм оценки освещения, который и влияет на оценку светлоты. Несмотря на указанные трудности, были получены данные, которые подтвердили влияние воспринимаемой освещенности поверхности на

восприятие ее светлоты (Knill, Kersten, 1991; Logvinenko, Menshikova, 1994; Menshikova, Lunyakova, 1994; Williams et al., 1998; Menshikova, Nechaeva, 2011).

Чтобы протестировать две упомянутые выше гипотезы, в ряде работ было исследовано влияние глубины на оценку светлоты поверхности. Основная идея этих исследований состояла в том, чтобы изменить признаки копланарности поверхностей при помощи изменения 3D положения тестовых поверхностей относительно фона. Согласно гипотезе копланарных отношений, это должно привести к изменению оценки светлоты. Некоторые работы по исследованию влияния глубины на оценку светлоты (Wolff, 1933; Kardos, 1934) подтвердили эти предположения. Например, в одной из этих работ (Wolff, 1933) две одинаковых по отражательной способности тестовой поверхности располагались на различных по отражательной способности фонах. Если они были копланарны фоновой поверхности, тогда возникала иллюзия ОСК. Однако, когда тестовые поверхности были отодвинуты от фона (т.е. были не копланарны), выраженность иллюзии ОСК уменьшалась. Эти данные показывают, что взаимодействие тестовой и фоновой поверхностей происходит только в том случае, если они копланарны друг другу.

Более поздние работы также тестировали гипотезу копланарных отношений. В работе (Coren, 1969) исследовалось влияние глубины на восприятие светлоты поверхности, с использованием технологии стереоизображений. Испытуемый видел черный крест, висящий над белой фоновой поверхностью. Тестовый серый квадратик располагался рядом с крестом и воспринимался, в одном случае, расположенным в плоскости креста, а в другом – в плоскости фона. Испытуемого просили оценить светлоту теста. Результаты показали, что тест, воспринимаемый в плоскости черного креста, оценивался на 7% светлее. Следует отметить, что эффект был слабо выраженным. В работе (Gogel, Mershon, 1969) исследовалось влияние глубины на оценку светлоты с использованием эффекта Гельба. Большой черный, сильно освещенный диск, висящий над черной не освещенной поверхностью, воспри-

нимался как белый или светло-серый (эффект Гельба). Если к поверхности черного диска прикрепляли маленький белый диск, то эффект Гельба уменьшался – черный диск воспринимался черным. Однако, если белый диск отдался от поверхности черного диска (воспринимался не копланарным), эффект Гельба вновь усиливался.

Условия монокулярного/бинокулярного наблюдения использовались для изучения влияния глубины при оценке светлоты (Gilchrist, 1977). При монокулярном наблюдении тестовый диск воспринимался копланарным одной поверхности, тогда как при бинокулярном наблюдении он казался копланарным другой поверхности, что приводило к смещению оценок светлоты на 4,5 Манселловских единицы. Эти результаты хорошо соответствовали гипотезе копланарных отношений. Другие эксперименты, исследующие влияния глубины на восприятие светлоты, не выявили или выявили очень слабое влияние гипотезы копланарных отношений (Epstein 1961; Flock, Freedberg, 1970; Julesz 1971; Dalby et al., 1995; Zaidi et al., 1997).

Было выделено несколько правил адекватного применения гипотезы копланарных отношений (Gilchrist, 1980). Во-первых, сетчаточные отношения яркостей для сравниваемых поверхностей должны оставаться неизменными. Во-вторых, для того, чтобы изменить копланарные отношения, необходимо создать две различные экспериментальные ситуации – А и Б. В ситуации А тестовая поверхность должна восприниматься копланарной одному фону, а в ситуации Б – другому. Было показано, что при нарушении принципа копланарности, гипотеза копланарных отношений не применима, и оценка светлоты резко ухудшается (Gilchrist, 1980). В-третьих, гипотеза копланарных отношений «ра-

выявлено влияние эффекта глубины на восприятие светлоты.

Результаты упомянутых выше работ, в которых исследовалась роль глубины в процессах восприятия светлоты, оказались достаточно противоречивыми. Поэтому вопрос о том, какая из гипотез – альbedo-гипотеза или гипотеза копланарных отношений является более адекватной остается открытым. Одна из проблем выбора подходящего теоретического подхода состоит в том, что экспериментальная ситуация во многих работах была организована таким образом, что изменение отношения яркостей сопровождалось изменением воспринимаемой освещенности. Попытка протестировать две гипотезы в ситуации отдельного независимого изменения отношения яркостей поверхностей и их воспринимаемой освещенности была предпринята в работе (Howe, 2006). Полученные результаты хорошо объяснялись в рамках альbedo-гипотезы.

Описание исследования

В нашем исследовании тестировались гипотезы копланарных отношений и альbedo-гипотеза в ситуации независимого изменения отношения яркостей поверхностей и их воспринимаемой освещенности на материале иллюзии ОСК. Исследовалась выраженность ОСК в зависимости от трехмерной конфигурации центральных тестовых и фоновых квадратов. Согласно обеим гипотезам изменение расположения тестовых и фоновых квадратов по глубине должно привести к изменению выраженности иллюзорного эффекта. Однако причины и направление этих изменений должны быть различны для каждой гипотезы. В соответствии с альbedo-гипотезой, изменение выраженности иллю-

Изменение светлоты тестовых квадратов должно привести к изменению выраженности иллюзии. Если тестовые квадраты будут наклонены в разные стороны так, чтобы для одного из них воспринимаемая освещенность возрастет, а для другого – уменьшится, выраженность иллюзии изменится. Если же тестовые квадраты будут ориентированы одинаково относительно гипотетического источника освещения, иллюзия не изменится.

ботает» только в том случае, если отношение яркостей не меньше, чем 30:1. Это ограничение позволило объяснить, почему во многих исследованиях не было

зорного эффекта будет связано с тем, что изменение пространственного расположения тестовых и фоновых квадратов должно привести к изменению

воспринимаемой освещенности, что, в свою очередь, приведет к изменению их светлоты (Menshikova, Logvinenko, 1993; Menshikova, Lunyakova, 1994). Следовательно, наклоняя тестовые квадраты навстречу/против гипотетического источника освещения, можно увеличить/уменьшить их воспринимаемую освещенность, а, следовательно, согласно альbedo-гипотезе, уменьшить/увеличить их светлоту.

Изменение светлоты тестовых квадратов должно привести к изменению выраженности иллюзии. Если тестовые квадраты будут наклонены в разные стороны так, чтобы для одного из них воспринимаемая освещенность возрастет, а для другого – уменьшится, выраженность иллюзии изменится. Если же тестовые квадраты будут ориентированы одинаково относительно гипотетического источника освещения, иллюзия не изменится. В соответствии с гипотезой копланарных отношений оценка светлоты осуществляется на основе правила «привязки», которое зависит от выраженности признака копланарности в сцене. Нарушение этого признака должно привести к уменьшению выраженности иллюзии. Чтобы нарушить признак копланарности, классическая 2D иллюзия была трансформирована в различные 3D конфигурации. Эти трансформации были двух типов. Для первого типа тестовые квадраты наклонялись пространственно относительно фоновых (разрыв локальных рамок), для второго типа фоновые квадраты наклонялись относительно друг друга (разрыв глобальных рамок). Оба типа трансформаций должны приводить к снижению признака копланарности, а значит, к уменьшению выраженности иллюзии для всех 3D конфигураций вне зависимости от пространственной ориентации тестовых и фоновых квадратов. Однако для второго типа трансформаций уменьшение иллюзорного эффекта должно быть менее выраженным по сравнению с первым типом, поскольку в соответствии с гипотезой копланарных отношений разрыв локальных рамок является более значимым, чем разрыв глобальных рамок.

Аппаратура

Для предъявления 2D-3D конфигураций иллюзии ОСК использовалась тех-

нология виртуальной реальности. Ее достоинства и перспективы для экспериментальной психологии, когнитивной психологии и психофизиологии были обсуждены и проанализированы в отечественной и зарубежной литературе (Riva, 2006; Yee, 2007; Zinchenko et al., 2010; Zinchenko et al., 2011). Испытуемые наблюдали двумерные 2D-3D изображения иллюзии ОСК при помощи шлема виртуальной реальности eMagin Z800 3D Visor. Дисплеи располагались на расстоянии 2,5 см от глаз наблюдателя. Угловые размеры фоновых и тестовых квадратов были равны $2^\circ \times 2^\circ$ and $6^\circ \times 6^\circ$ соответственно. Максимальная яркость изображения составляла величину 32 кд/м². Отношение максимальной и минимальной яркости было равно 52:1.

Испытуемые

В эксперименте приняли участие 37 человек (12 мужчин и 25 женщин) в возрасте от 17 до 30 лет с нормальным или скорректированным зрением.

Стимуляция

В качестве основного паттерна был выбран так называемый артикулированный вариант иллюзии ОСК (рис. 2), поскольку для него иллюзорный эффект более выражен (Gülchrist et al., 1999; Adelson, 2000).



Рис.2. Артикулированный вариант иллюзии ОСК.

Различные трехмерные конфигурации иллюзии ОСК формировались при помощи создания стереопар в программе Photoshop CS2 9.0. Значение диспаратности для стереопар было постоянным и равным 10 рх. Были созданы 5 различных 2D-3D конфигураций тестовых и фоновых квадратов. Они были локализованы на фоне фронтальной случайно-точечной поверхности. Тип 1 – 2D артикулированный вариант иллюзии ОСК (рис. 2), тип 2 – центральные квадраты выдвинуты параллельно над фоновыми квадратами (рис. 3.2),

тип 3 – центральные квадраты наклонены под одинаковыми углами к фоновым квадратам (рис. 3.3). Типы 4а и 4б – центральные квадраты наклонены под разными углами к фоновым квадратам: левый наклонен лицом к гипотетическому верхнему источнику света, правый – против него (рис. 3.4а) и наоборот (рис. 3.4б). Типы 5а и 5б – фоновые квадраты наклонены под разными углами к фронтальной случайно-точечной поверхности подобно типу 4а, 4б (рис. 3.5а и 3.5б).

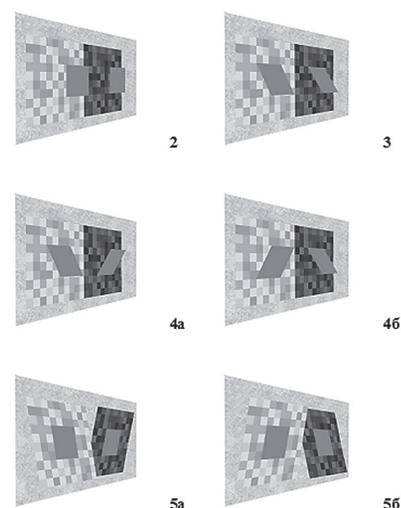


Рис.3. 3D конфигурации иллюзии ОСК. Описание см. в тексте.

Для оценки выраженности иллюзии использовался метод констант. Начальное значение яркости тестовых квадратов было равно 44% черного оттенка по шкале Grayscale. Для каждой 2D-3D конфигурации были созданы 6 переменных стимулов, у которых яркость тестовых квадратов, лежащих на светлом фоне, оставалась постоянной, а яркость тестовых квадратов, лежащих на темном фоне, уменьшалась от 44% до 70% черного с шагом в 5%. Таким образом, было создано 42 стереопары: семь 2D-3D конфигураций, каждая из которых имела 6 вариантов переменных стимулов.

Процедура проведения эксперимента

Последовательность предъявления стимулов формировалась в программе MediaLab v2008. 1.33. Каждая из 42 стереопар повторялась 10 раз. Порядок предъявления был полностью рандомизирован. В начале эксперимента прове-

Были получены психометрические функции для 2D и 6 различных 3D конфигураций, при помощи которых были рассчитаны значения выраженности иллюзии ОСК для каждого испытуемого и для каждой пространственной конфигурации.

рлялась способность испытуемых видеть 3D конфигурации. Затем ему предъявлялись 420 стереопар. Время предъявления каждого стимула составляло 5 секунд. После каждого предъявления появлялся экран с возможными ответами. Задача испытуемого заключалась в том, чтобы оценить, какой из двух центральных квадратов казался более светлым.

Результаты

Были получены психометрические функции для 2D и 6 различных 3D конфигураций, при помощи которых были рассчитаны значения выраженности иллюзии ОСК для каждого испытуемого и для каждой пространственной конфигурации. Расчет проводился по формуле $IS = (P_{3D}/P_{2D} - 1) \times 100\%$, где IS – значение выраженности иллюзии, а P_{3D} и P_{2D} – 50% вероятности ответов «светлее» для 3D и 2D конфигураций соответственно. Анализ индивидуальных значений выраженности иллюзии позволил выделить две группы испытуемых. Значения выраженности иллюзии были усреднены по каждой группе отдельно. Результаты представлены на диаграмме (Рис. 4).

Для первой группы (38% всей выборки испытуемых) выраженность менялась незначительно в зависимости от типа пространственной конфигурации ($t(72) = 1.86, p = 0.05$). Для второй группы (56% выборки испытуемых) были выявлены значимые различия восприятия иллюзии для типа 4а-4б ($t(72) = 2.77, p < 0.01$), а также для типа 5а-5б ($t(72) = 2.82, p < 0.01$) 3D конфигураций. Результаты показали увеличение иллюзорного эффекта для 4а, 4б конфигураций и, напротив, его уменьшение для 5а, 5б конфигураций.

Полученные данные были проанализированы с позиций гипотез копланарных отношений и альbedo-гипотезы.

Согласно гипотезе копланарных отношений, пространственное отделение тестовой поверхности от фоновой должно привести к снижению признака копланарности, а значит к уменьшению выраженности иллюзии (IS). Причем это уменьшение должно быть различным для разных типов 3D конфигураций. Разрыв локальных рамок (конфигурации 3D-2, 3D-3, 3D-4а и 3D-4б) должен привести к более сильному уменьшению IS, чем разрыв глобальных рамок (конфигурации 3D-5а и 3D-5б). Результаты, представленные на диаграмме 4, не подтверди-

ли эти предсказания. Для первой группы не было найдено значимого уменьшения выраженности иллюзии. Для второй группы было получено уменьшение выраженности иллюзии для случаев 3D-4б и 3D-5б, но оно не соответствовало гипотезе копланарных отношений.

Согласно альbedo-гипотезе, изменение IS должно было произойти только для тех 3D конфигураций, где тестовые/фоновые квадраты воспринимались по-разному освещенными. При отсутствии в сцене распределенных и отброшенных теней зрительная система «делала» бессознательное умозаключение о том, что освещение сцены осуществляется сверху. Для конфигураций 2D, 3D-2 and 3D-3 тестовые квадраты были наклонены одинаково по отношению к гипотетическому верхнему источнику света, поэтому IS не изменялась. Для конфигурации 3D-4а тестовый квадрат, лежащий на темно-сером фоне, был наклонен навстречу по отношению к гипотетическому источнику света, поэтому он воспринимался темнее в отличие от тестового квадрата, лежащего на светло-сером фоне, который был наклонен против источника освещения, в силу чего воспринимался светлее. Используя аналогичные рассуждения, альbedo-гипотеза объясняет уменьшение выраженности иллюзии для конфигурации 3D-4б. Изменения выраженности иллюзии для конфигураций 3D-5а, 3D-5б объясняются аналогично.

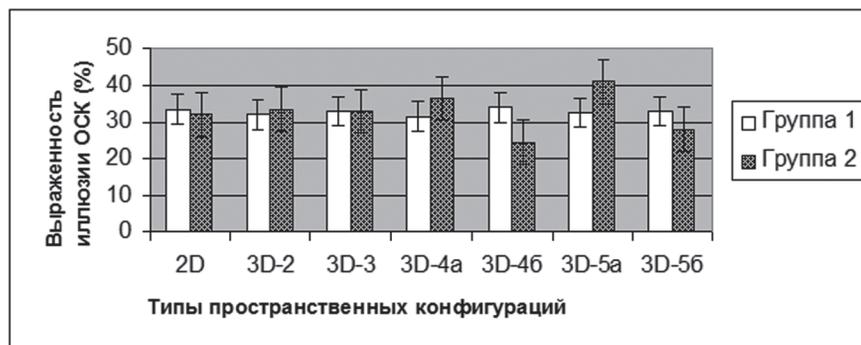


Рис. 4. Выраженность иллюзии ОСК в зависимости от пространственной конфигурации для двух групп испытуемых.

Литература:

1. Adelson E.H. *Lightness perception and lightness illusions*
// M. Gazzaniga, M.S., ed., *The New Cognitive Neurosciences*, 2nd Ed. Cambridge, MA: MIT Press, 2000. – P. 339-351.
2. Coren S. *Brightness contrast as a function of figure - ground relations*
// *Journal of Experimental Psychology*. – 1969. – V. 80. – P. 517-524.
3. Dalby T. A., Saillant M. L., Wooten B. R. *The relation of lightness and stereoscopic depth in a simple viewing situation*
// *Perception & Psychophysics*. – 1995. – V. 57. – P. 318-332.

Выводы

Две современные модели восприятия светлоты – альbedo-гипотеза и гипотеза копланарных отношений были использованы для объяснения полученных нами результатов. Изменения выраженности иллюзии для различных 2D-3D конфигураций хорошо объяснялись в рамках альbedo-гипотезы. Это позволяет предположить, что в 3D сценах воспринимаемая освещенность поверхности является основным параметром для оценки светлоты.

4. Economou E. **An anchoring theory of lightness perception** // *Psychological Review*. – 1999. – V.106. – P. 795-834.
5. Epstein W. **Phenomenal orientation and perceived achromatic color** // *Journal of Psychology*. – 1961. – V. 52. – P. 51-53.
6. Flock H. R., Freedberg E. **Perceived angle of incidence and achromatic surface color**
// *Perception & Psychophysics*. – 1970. – V. 8. – P. 251-256.
7. Gilchrist A.L. **Perceived lightness depends on perceived spatial arrangement** // *Science*. – 1977. – V.195. – P. 185-187.
8. Gilchrist A. L. **When does perceived lightness depend on perceived spatial arrangement?** /
// *Perception & Psychophysics*. – 1980. – V. 28. – P. 527-538.
9. Gilchrist A.L., Kossyfidis C., Bonato F., Agostini T., Cataliotti J., Li X., Spehar B., Annan V. **An anchoring theory of lightness perception**
// *Psychological Review*. – 1999. – V. 106. – P. 795-834.
10. Gogel W.C., Mershon D. H. **Depth adjacency and simultaneous contrast** // *Perception & Psycho- Physics*. – 1969. – V. 5. – P. 13-17.
11. Hering E. **Outlines of theory of the light sense**. Cambridge, MA: **Harvard University Press**.
// 1964 (Translated from the original 1920 publication by L. M. Hurvich&D.Jameson).
12. Howe P. D. **Testing the coplanar ratio hypothesis of lightness perception** // *Perception*. – 2006. – V. 35. – P. 291 – 301.
13. Julesz B. **Foundations of Cyclopean Perception**. // Chicago, IL: Chicago University Press, 1971.
14. Kardos L. **Ding und Schatten [Object and Shadow]** *Zeitschrift fur Psychologie Ergänzungsband*, 23 (translated by D. Todorovic,
edited by A. Gilchrist), 1934.
15. Knill D. C., Kersten D. **Apparent surface curvature affects lightness perception** // *Nature*. – 1991. – V. 351. – P. 228 -230.
16. Land E. H., McCann J. J. **Lightness and retinex theory** // *Journal of the Optical Society of America*. – 1971. – V. 61. – P. 1 – 11.
17. Logvinenko A., Menshikova G. **Trade-off between achromatic colour and perceived illumination as revealed by the use of
pseudoscopic inversion of apparent depth** // *Perception*. – 1994. – V. 23. – P. 1007-1023.
18. Menshikova G., Lunyakova E. **Relationship between achromatic color of a surface and its perceived illumination in the
«wallpaper» illusion: Proc. of 17-th European Conference on visual perception, Eindhoven, Sep. 4-8 1994.** – P. 17.
19. Menshikova G. **The relationship between apparent illumination and lightness in 3-D scene: :Proc. of 29-th European
Conference on Visual Perception, St. Petersburg, Aug. 20-25 2006.** – P. 183.
20. Menshikova G., Nechaeva A. **Does the strength of simultaneous lightness contrast depend on the disparity cue? Proc. of 34-th
European Conference on Visual Perception, Toulouse, France, Aug.28-Sep.1 2011.** – P. 104.
21. Riva G. **Virtual Reality**. In M. Akay (Ed.), **Wiley Encyclopedia of Biomedical Engineering**. – New York: Wiley. 2006.
22. Taya R., Ehrenstein W. H., Cavonius C. R. **Varying the strength of the Munker -White effect by stereoscopic viewing**
// *Perception*. – 1995. – V. 24. – P. 685-694.
23. Wallach H. **The perception of neutral colours** // *Scientific American*. – 1963. – V. 208. – P. 107-116.
24. Wallach H. **On Perception**. // New York: Quadrangle/The New York Times Book Co., 1976.
25. Williams S. M., McCoy A. N., Purves D. **The influence of depicted illumination on brightness**
// *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*. – 1998. – V. 95. – P. 13296-13300.
26. Wishart K. A., Frisby J. P., Buckley D. **The role of 3-D surface slope in a lightness/brightness effect**
// *Vision Research*. – 1997. – V. 37. – P. 467-473.
27. Wolff W. **Uë ber die kontrasterregende Wirkung der transformierten Farben**
// *Psychologische Forschung*. – 1933. – V. 18. – P. 90-97.
28. Yee N. **Psychological Research in Virtual Worlds**
// <http://bps-research-digest.blogspot.com/2007/06/psychological-research-in-virtual.html> (дата обращения 12.03.2012).
29. Zaidi Q., Spehar B., Shy M. **Induced effects of backgrounds and foregrounds in three-dimensional configurations: the role of
T-junctions** // *Perception*. – 1997. – V. 26. – P. 395-408.
30. Zinchenko Yu.P., Menshikova G.Ya., Bayakovskiy Yu. M., Chernorizov A.M., Voiskounsky A.E. **Technologies of virtual reality in the
context of World-wide and Russian psychology: methodology, comparison with traditional methods, achievements
and perspectives**
// *Psychology in Russia. State of the Art. Scientific Yearbook* / Ed. by Yu.P. Zinchenko & V.F. Petrenko. – Moscow: Lomonosov
Moscow State University; Russian Psychological Society. – 2010. – P. 11-45.
31. Zinchenko Yu.P., Menshikova G.Ya., Chernorizov A.M., Voiskounsky A.E. **Technologies of virtual reality in psychology sports of
great advances: theory, practice and perspectives**
// *Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook* / Ed. by Yu.P. Zinchenko & V.F. Petrenko. – Moscow: Lomonosov
Moscow State University; Russian Psychological Society, 2011. – P. 129-152.

159.955 372.85 159.937.53

Влияние дефицита времени на решение творческих задач

Т.Ю. Базаров, Д.Г. Туманян

Творческий подход при принятии групповых решений является необходимым условием успешной управленческой деятельности. Существуют разные методы и методики, позволяющие стимулировать творческую деятельность. Однако традиционные методы (такие, например, как групповая дискуссия) требуют совершенствования. Необходимо создание дополнительных условий, которые помогут повысить их эффективность.

Считается, что дефицит времени оказывает отрицательное влияние на эффективность групповой деятельности и приводит к снижению ее качества. Однако существуют зарубежные исследования, подтверждающие обратное. В них подчеркивается важность изучения проблемы дефицита времени и демонстрируются примеры, доказывающие, что в ситуации цейтнота были найдены решения, оказавшиеся наиболее эффективными и продуктивными.

В психологии выделяются три подхода, в рамках которых изучается феномен времени личности: исторический, биографический и ситуативный (Головаха, 1984).

Психологическое время в историческом масштабе находится на пересечении областей социального

и субъективного времени. Общественно-историческими признаками существования человека интересовался Б.Г. Ананьев. Он рассматривал человека как

и субъективного времени. Общественно-историческими признаками суще-

ствования человека интересовался Б.Г. Ананьев. Он рассматривал человека как



Тахир Юсупович Базаров – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии МГУ имени М.В.Ломоносова



Дора Гагиковна Туманян – выпускница факультета психологии МГУ имени М.В. Лосмоносова (кафедра социальной психологии). Работает на телеканале РосБизнесКонсалтинг редактором оперативной информации.

представителя определенной исторической эпохи, живущего в определенном обществе, где формируется и развивается его личность. Единицей периодизации жизненного пути Ананьев считал возраст.

Исследования в рамках ситуативного подхода к субъективному переживанию времени касались, прежде всего, изучения восприятия и оценки длительности коротких интервалов. Их изучение проводилось в русле исследования психологического настоящего. Эксперименты в основном касались исследования диапазона настоящего, который рассматривался как максимальный интервал времени, при котором еще невозможна адекватная оценка последовательности двух простых сигналов. По данным разных исследований этот интервал равен 2–12 секундам (Doob, 1971). Так же было установлено, что на точность восприятия оказывают влияние количество и упорядоченность стимулов, а одним из факторов, влияющих на сильную переоценку длительности интервалов, является высокий уровень тревожности.

В результате изучения переживаний длительности коротких интервалов исследователями выделены следующие закономерности:

1. Незаполненное событиями время кажется быстро промелькнувшим;
2. Законченные события, оцениваются как менее продолжительные;
3. Время, наполненное приятными впечатлениями, кажется менее продолжительным, чем наполненное отрицательными впечатлениями;
4. Хорошо структурированные промежутки времени кажутся более короткими (Ornstein, 1997).

В рамках биографического подхода рассматривают понятие жизненного пути и временной перспективы. В основе биографического подхода, берущего начало от исследований Ж. Пиаже, лежит идея о том, что в ходе развития индивида его временная перспектива становится шире. Чем взрослее человек, тем больше на его поведение влияют события отдельного прошлого и будущего. С возрастом также дифференцируются уровни реальности. По Ж. Пиаже у ребенка реальность слита с фантазией, и только в процессе дальнейшего развития он начинает различать мечты и действительность (Пиаже, 1994). Про-

исходит структурирование временной перспективы, в котором согласуются идеальные цели и реалистичное их планирование. Восприятие времени – субъективно, его личностная организация зависит от качеств человека, что, в свою очередь, предопределяет то, насколько успешно он построит свою временную перспективу.

было установлено, что на точность восприятия оказывают влияние количество и упорядоченность стимулов, а одним из факторов, влияющих на сильную переоценку длительности интервалов, является высокий уровень тревожности.

Новое понимание субъективного времени было сформулировано Л. Франком. Он разрабатывал категорию «временная перспектива», дальнейшим развитием которой впоследствии занимался К. Левин. Временная перспектива, считал Франк, охватывает прошлое, настоящее и будущее личности и является единицей психологического времени (Frank, 1939, P. 293–312). Левин взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего объяснял тем, что, переживая настоящее время, человек обязательно связывает его с ожиданиями, желаниями, представлением о будущем и воспоминаниями о прошлом.

Разработкой временной перспективы занимался также Ж. Нюттен. Он понимал под ней некое временное измерение человеческого поведения, считая, что важным аспектом существования чело-

Чем взрослее человек, тем больше на его поведение влияют события отдельного прошлого и будущего.

века является постановка и осуществление целей, имеющих свое назначение в будущем. Объекты, локализованные во времени, регулируют поведение и задают временную перспективу. Нюттен предлагал изучать два аспекта временной перспективы: ее «объектное» понимание и темпоральное измерение (протяженность, структуру, насыщенность). Перспективе будущего Нюттен уделял особое внимание, отмечая, что в сознании человека в определенной ситуации присутствуют такие ее составляющие как целевой объект и структура «средство-цель». (Нюттен, 2004) Поэтому, влияние будущего на поведение человека осуществляется посредством целей и причинно-следственных структур. Что

касается второго аспекта, то перспектива будущего способствует тому, что разрабатываются более реалистичные и разнообразные отдаленные цели.

Важнейшими характеристиками временной перспективы будущего по Г. Сейдж являются реалистичность и активность в планировании и реализации жизненных проектов. Исследователем

было выделено пять параметров измерения временной перспективы:

1. Протяженность определяет представление человека о своем будущем;
2. Связанность или степень организованности событий, которая следует из присутствия либо отсутствия связей между объектами во времени;
3. Плотность как количество ожидаемых в будущем событий, а также «насыщенность будущего» целями, надеждами и т.д.;
4. Направленность, которая подразумевает преобладание мыслей, связанных с настоящими, будущими или прошлыми событиями;
5. Аффективный компонент демонстрирует уровень удовлетворенности грядущими событиями, то есть пессимистичное или оптимистичное ожидание.

Сходным по смыслу с понятием временной перспективы является временная трансперспектива, введенная В.И. Ковалевым. Под ней он понимал специфический психологический механизм, используя который, человек регулирует время. С его помощью возможно сквозное видение из настоящего в прошлое и будущее, а также соотношение всех этих времен человеком. Это осознанная и бессознательная взаимосвязь таких компонентов как настоящее, прошлое и будущее, способность связать все эти три компонента (Ковалев, 1988). Суть временной трансперспективы раскрывают такие важные понятия, как «чувственно-мысленный образ» и «субъективно-ценностное обобщение и отно-

шение», которые возникают у личности в процессе ее жизнедеятельности (Москвин, 1998).

Было выдвинуто предположение, о том, что решение задачи в ситуации дефицита времени может являться условием, способствующим реализации творческого потенциала, а также фактором, повышающим эффективность группового решения творческой задачи.

Многие авторы в наше время стремятся определить оптимальные условия, которые позволят эффективно и своевременно осуществлять деятельность, правильно используя время. За последние годы создано немало различных типологий личностной организации времени, которые основываются на сочетании разнообразных критериев, например, способа организации деятельности, активности/пассивности субъекта. В связи с этим актуальной становится проблема способности личности к «управлению временем», а также проблема возможности развития временной компетентности личности. Эта способность определяется, как умение планировать, определять последовательность операций, сосредотачивать максимум усилий в данный момент и устанавливать объективную ритмику деятельности во времени. Предполагается, что человек, обладающий такими возможностями, способен в ситуации дефицита времени снижать уровень стресса и оперативно использовать временные ресурсы.

Исследование влияния дефицита времени на решение творческих задач в группе

В 2010 году нами было проведено исследование среди студентов Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова и студентов Высшей школы экономики.

Целью настоящего исследования являлось обнаружение особенностей группового решения творческих задач в условиях дефицита времени, по сравнению с решением задач, не предполагающим временных ограничений, а также поиск оптимального временного порога, создающего напряжение, которое стимулирует творчество.

Было выдвинуто предположение, о том, что решение задачи в ситуа-

ции дефицита времени может являться условием, способствующим реализации творческого потенциала, а также фак-

тором, повышающим эффективность группового решения творческой задачи. Возникающее при этом напряжение внутри группы способно организовать участников и стимулировать их на творческое решение.

В ходе исследования применялись следующие методы:

1) Тест творческой продуктивности (авторская методика).

Представляет собой дивергентную задачу со множеством возможных решений. Применялась на первом этапе исследования, где каждый участник выполнял ее индивидуально. Данный тест был использован для того, чтобы в дальнейшем можно было сравнить уровни креативности участников исследования между собой и сформировать усредненные по творческим способностям группы. Для анализа была использована экспертная оценка. В качестве экспертов выступили сами участники исследования, которые оценивали по критериям гибкость, реалистичность и оригинальность другого участника группы. Для обработки полученных данных нами была разработана формула эффективности, включающая такие переменные как продуктивность (количество сгенерированных идей), гибкость (количество идей, относящихся к различным категориям), оригинальность (нестандартность решения) реалистичность (возможность практического применения).

2) Алгоритм решения изобретательских задач Г.С. Альтшуллера.

Метод являлся вспомогательным, усиливающим творческую деятельность. Он предполагает следование определенному алгоритму решения, который призван структурировать и облегчить поиск творческих решений (Альтшуллер, 1961). Применялся на протяжении всего основного этапа исследования. Метод состоит из

трех стадий. На аналитической стадии участниками выполнялись две процедуры: определение идеального конечного результата и выявление ключевых противоречий, которые препятствуют достижению результата. На второй, оперативной стадии, ими также выполнялись две процедуры: во-первых, они занимались поиском типичных решений, а во-вторых, вводили обновления в уже созданные приемы решений. На третьей стадии происходило соотнесение полученных результатов с начальной целью. Итоговые решения вносились в специальный бланк ответов. Для обработки полученных данных по Алгоритму решения изобретательских задач Г.С. Альтшуллера и получения коэффициента групповой эффективности использовалась разработанная нами формула, о которой говорилось выше (см. описание первого метода). Была привлечена экспертная группа для оценки гибкости итоговых решений команд, оригинальности, а также для оценки реалистичности сгенерированных идей.

3) Шкала эффективности совместного творчества Эквала (Ekvall, 1999).

Шкала, которая содержит 8 пунктов утверждений, необходима для измерения уровня креативности в организации и составлена на основе принципов построения шкал Лайкерта. Участники группового решения должны были оценить их по 7-ми бальной шкале, отражающей степень соответствия утверждения собственным представлением о групповой работе. Применялась после совместно-групповой деятельности.

4) Формула коэффициента индивидуальной/групповой эффективности (авторская методика).

Использовалась при анализе данных индивидуального и группового этапов. Формула – $[40 + 3П + 2Г + 1Р = \text{коэффициент индивидуальной/групповой эффективности}]$, где П – продуктивность (количество сгенерированных идей), Г – гибкость (решения, относящиеся к разным категориям), О – оригинальность идей (непохожесть на большинство решений), Р – реалистичность (возможность практического применения). Значения переменных определялись по результатам экспертной оценки.

Испытуемые: 50 студентов высших учебных заведений – 13 мужчин и 37 женщин.

Процедура исследования

Первый этап – Пилотажное исследование

Целью данного этапа, помимо апробации методического инструментария, была попытка показать на конкретном примере наличие влияния временного ограничения на групповое решение, что по нашим представлениям должно проявляться в возникновении напряжения и собранности. Результаты, полученные на данном этапе, должны были помочь найти пороговое значение дефицита времени, выраженного в конкретном процентном значении. Исследование состояло из трех частей: подготовительной, индивидуальной и групповой. Оно проводилось по следующей схеме: две группы испытуемых по 5 человек познакомились с методом АРИЗ Г.С. Альтшуллера, а после того, как группа осваивала метод, участникам предлагалось индивидуально решать творческие задачи. Это давало возможность определить коэффициент индивидуальной креативности, равномерно распределить испытуемых по группам.

Групповая часть, в свою очередь, включала в себя решение задач в двух разных ситуациях. В первой нужно было найти как можно больше оригинальных решений поставленной задачи. Последовательность проведения исследования определялась принципом «втягивания», предполагающим постепенное включение условия дефицита времени в деятельность (Kelly, Karau, 1993; Kelly, Futoran, McGrath, 1990). Всего при проведении первой (индивидуальной) части предлагалось три задачи. При проведении второй (групповой) части испытуемым также последовательно было предложено три задачи и дана инструкция – найти как можно больше оригинальных решений, однако, было введено дополнительное условие – ограничение времени выполнения задания на тот минимальный срок, который был ими использован на индивидуальном этапе. Данное условие было введено, с целью вызвать напряжение, способное повысить качество группового

решения за счет концентрации, распределения сил и ролей между участниками

ничное время, но при этом минимальное время сокращалось на 60%, а зада-

Полученные результаты показали, что в основной части исследования целесообразно в ситуации дефицита времени, помимо последовательного предложения задач и поиска порогового значения, одновременно предлагать творческие задачи, которые должны помочь участникам выстроить временную перспективу, что, на наш взгляд, будет способствовать направлению возникшего напряжения в продуктивное русло.

ми (Жане, 2001). Далее было проведено индивидуальное заполнение Шкалы эффективности совместного творчества, для постэкспериментального определения климата в группе.

Полученные результаты показали, что в основной части исследования целесообразно в ситуации дефицита времени, помимо последовательного предложения задач и поиска порогового значения, одновременно предлагать творческие задачи, которые должны помочь участникам выстроить временную перспективу, что, на наш взгляд, будет способствовать направлению возникшего напряжения в продуктивное русло.

Второй этап – основное исследование

Одной из целей исследования была попытка нахождения порогового значения дефицита времени, выраженного в конкретном процентном значении.

Основное исследование, также включало в себя индивидуальный и групповой этапы. На индивидуальном этапе, так же как в пилотажном исследовании, участники были равномерно разбиты на группы по результатам решения творческой задачи, выявившей коэффициент индивидуальной эффективности. В каждой группе находились участники, усредненные по данному признаку. Групповой этап содержал три различных ситуации. В первой ситуации группам давалась инструкция найти как можно больше оригинальных решений за неограниченное время. Во второй ситуации было необходимо найти как можно больше оригинальных решений за ограниченное время, при этом минимальное время, выявленное у этой группы, сокращалось на 30%, а задачи предъявлялись последовательно, поэтому участники не имели представления о количестве задач. В третьей ситуации также было необходимо найти как можно больше оригинальных решений за огра-

чи предъявлялись одновременно, чтобы участники могли выстроить временную перспективу и тем самым повысить эффективность, благодаря правильной организации своей деятельности.

Методы обработки полученных данных

Полученные данные обрабатывались с помощью качественных и количественных методов.

Результаты индивидуального решения творческой задачи оценивались по выделенным критериям другими участниками исследования, после чего экспериментатором высчитывался коэффициент по формуле коэффициента индивидуальной/групповой эффективности (см. выше). Затем формировались группы из участников, набравших низкий, средний и высокий баллы.

Данные, полученные в результате пилотажного и основного исследования, обрабатывались как качественно, так и количественно. Коэффициент групповой эффективности высчитывался по уже знакомой формуле коэффициента групповой эффективности, после оценки задач по выделенным категориям привлеченными экспертами. Полученные данные были обработаны в статистическом пакете SPSS 17.0., использовался непараметрический критерий Крускала-Уоллеса для K-независимых переменных, а затем полученные данные были подвергнуты качественному анализу.

Сырые данные по анкетам «Шкала эффективности совместного творчества» были обработаны в статистическом пакете SPSS 17.0., использовались непараметрические методы: критерий Крускала-Уоллеса для K-независимых переменных и критерий Манна-Уитни для непараметрической выборки, коэффициент корреляции Спирмена. Получен-

ные данные также были подвержены качественному анализу.

Описание полученных данных

Факторный анализ результатов группового решения творческих задач показал, что:

1. По интегральной оценке результатов двух различных ситуаций в пилотажном исследовании, по Коэффициенту групповой эффективности (КГЭ) и Шкале эффективности совместного творчества (ШЭСТ) получены различия, подтверждающие утверждение о том, что ограничение времени может являться ключевым фактором, влияющим на результат. По КГЭ получены значимые различия, между сериями подтверждающие влияние временного ограничения на групповую эффективность: «оригинальность» ($F=-2,009$; $P<0,041$), «продуктивность» ($F=-2,262$; $P<0,026$), «реалистичность» ($F=-2,185$; $P<0,026$) и по общему показателю «коэффициента групповой эффективности» ($F=-2,082$; $P<0,041$).
2. Получены данные, частично подтверждающие предположение о том, что в условиях дефицита времени можно

Одновременное предъявление нескольких творческих задач при групповом решении в условиях дефицита времени ведет к более качественному результату по сравнению с последовательным предъявлением тех же самых задач.

ожидать более качественного группового решения творческих задач, чем в ситуации, не предполагающей временных ограничений. По интегральной оценке КГЭ получены значимые различия между условиями, предполагающими дефицит времени, и условиями, не предполагающим временных ограничений: «оригинальность» ($\chi^2=19,068$; $P<0$), «продуктивность» ($\chi^2=14,086$; $P<0,001$), «реалистичность» ($\chi^2=12,828$; $P<0,002$), а также по «коэффициенту групповой креативности» ($\chi^2=13,858$; $P<0,001$). Гипотеза подтвердилась частично, т.к. значимые различия были получены не по всем шкалам.

3. Одновременное предъявление нескольких творческих задач при групповом решении в условиях дефицита времени ведет к более качественно-

му результату по сравнению с последовательным предъявлением тех же самых задач. По интегральным оценкам КГЭ получены значимые различия между шкалами: шкале «гибкость» ($F=-2,078$; $P<0,038$) и «реалистичность» ($F=-3,551$; $P<0$). По остальным шкалам значимых различий нет, однако остальные значения третьей серии исследования с условием одновремен-

Высокая вовлеченность в процесс работы стимулирует увеличение разнообразия предлагаемых идей и точек зрения, обеспечивает организованность и собранность. Высокая вовлеченность также способствует принятию более рискованных решений, за счет лучшего ознакомления с ситуацией, эмоционального подъема и включенности в работу.

ного предъявления задач имеют более высокие значения.

4. Существует оптимальное пороговое значение дефицита времени, повышающее групповую эффективность. По интегральным оценкам КГЭ при втором условии, предполагающем 30% дефицит времени, и при третьем условии, предполагающем 60% дефицит времени, почти по всем шкалам качество решений уступало первой серии исследования, предполагающей отсутствие временных ограничений: «оригиналь-

ность» ($\chi^2=19,068$; $P<0$), «продуктивность» ($\chi^2=14,086$; $P<0,001$), «реалистичность» ($\chi^2=12,828$; $P<0,002$), а также по «коэффициенту групповой эффективности» ($\chi^2=13,858$; $P<0,001$). Однако 60%-ый дефицит времени оказался более эффективным, чем 30%-ый. Были получены значимые различия по шкалам «гибкость» ($F=-2,078$; $P<0,038$) и «реалистичность» ($F=-3,551$; $P<0$), что позволяет утверждать о наличии порогового значения дефицита времени.

Анализ результатов

Результаты пилотажного исследования, показали, что существует связь между ограничением по времени и качеством решения творческих задач в группе.

Помимо результатов творческого решения, об этом свидетельствуют данные, полученные по Шкале эффективности совместного творчества и фиксированные наблюдателями внешние признаки. Так, было отмечено возрастание значений по шкалам «конфликтность» и снижение значений по шкале «доверие/открытость», что свидетельствует о возникшем напряжении в группах. Ог-

раничение по времени имело и положительную корреляцию с такими шкалами как «гибкость» и «вовлеченность». Низкие значения по шкале «доверие/открытость» по результатам второй серии (групповой) – могут свидетельствовать о снижении уровня межличностного общения в процессе решения и повышении уровня критичности по отношению к выдвинутым решениям. Этот критерий отражает общий эмоциональный настрой участников. Высокая вовлеченность в процесс работы стимулирует увеличение разнообразия предлагаемых идей и точек зрения, обеспечивает организованность и собранность. Высокая вовлеченность также способствует принятию более рискованных решений, за счет лучшего ознакомления с ситуацией, эмоционального подъема и включенности в работу. Можно говорить о наличии инструментальной коммуникации во второй серии исследования, о чем свидетельствуют и внешне наблюдаемые признаки, и данные обратной связи. В результате наблюдения была замечена более целенаправленная деятельность, наполненная исключительно поиском решений. «Гибкость», в свою очередь, положительно коррелирует с дефицитом времени и обеспечивает разнообразие идей в процессе решения, возможно, благодаря влиянию организующей функции дефицита, которая проявляется по шкале «вовлеченность».

Нами было выдвинуто предположение о том, что низкие показатели почти по всем шкалам Эквела, связаны с уровнем напряженности, который вызван резким сокращением времени.

В ситуации дефицита времени общая результативность оказалась ниже, а возможность возникновения конфликтов увеличилась. Но существуют и положительные признаки, коррелирующие с дефицитом: это возрастание увлеченности процессом, расширение инструментального общения. Таким образом, данные, полученные в пилотажном исследовании, подтверждают гипотезу о том, что при групповом решении творческих задач ограничение времени может являться ключевым фактором, влияющим на качество группового решения.

По результатам группового этапа в основном исследовании, при сравнении данных всех трех ситуаций полученных по формуле КГЭ были выявлены значимые различия по большинству шкал, кроме шкалы «гибкость», которая имеет положительную корреляцию с ситуацией дефицита времени. То есть, в первой ситуации, предполагающей отсутствие временных ограничений, показатели по данной шкале ниже, чем по остальным, а в ситуации дефицита времени, данные по этой шкале имеют более высокие показатели по сравнению с показателями остальных шкал, что дает нам основание полагать о положительном влиянии дефицита времени на количество разнообразных идей. Данные обратной связи также подтверждают предположение о влиянии дефицита времени на решения.

При прямом сборе информации от участников было получено больше положительных отзывов о влиянии дефицита времени, чем данных о положительном влиянии изучаемого феномена по результатам статистической обработки данных. По мнению участников исследования, дефицит времени стимулирует увеличение продуктивности, снижает интенсивность межличностного общения, чем способствует инструментальной коммуникации, связанной с деятельностью, которой они занимались. Были высказаны мнения о том, что данное условие является организующим фактором и способствует быстрому распределению ролей.

Рассмотрим каждую из трех ситуаций основного исследования в парном сравнении:

Ситуация, не предполагающая временных ограничений, и ситуация, предполагающая 30%-ный дефицит

при последовательном предъявлении задач.

касается возможности практического применения полученных решений

По мнению участников исследования, дефицит времени стимулирует увеличение продуктивности, снижает интенсивность межличностного общения, чем способствует инструментальной коммуникации, связанной с деятельностью, которой они занимались. Были высказаны мнения о том, что данное условие является организующим фактором и способствует быстрому распределению ролей.

При сравнении этих двух ситуаций получены значимые различия по всем пунктам, кроме шкалы «гибкость». Другими словами, в условиях 30%-го дефицита времени качество решений ухудшилось по таким параметрам, как «оригинальность», «продуктивность», «реалистичность» и, соответствен-

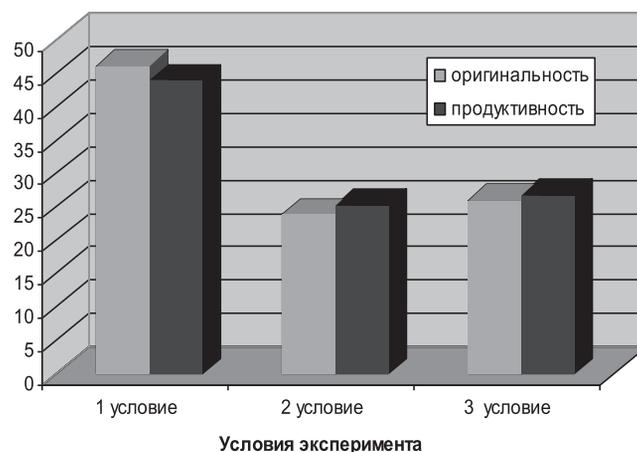
но, были получены более низкие значения по итоговому коэффициенту групповой продуктивности. Полученные результаты указывают на то, что в условиях 30%-го дефицита времени, при последовательном предъяв-

Ограничение по времени способствовало тому, что решения были более практичными и применимыми в конкретной ситуации. Нельзя не заметить отрицательного влияния дефицита времени на «оригинальность» и «продуктивность» группового решения.

но, были получены более низкие значения по итоговому коэффициенту групповой продуктивности. Полученные результаты указывают на то, что в условиях 30%-го дефицита времени, при последовательном предъяв-

цит времени имеет малое влияние, поэтому можно предположить, что он не влияет на разнонаправленность идей. Такая общая тенденция относительно данной шкалы наблюдается во всех сериях исследования.

Показатели по шкалам "оригинальность" и "продуктивность"



лении задач падает общее количество идей и их продуктивность. Это же

Ситуация, не предполагающая временных ограничений, и ситуация,

	1 ситуация	2 ситуация	3 ситуация
оригинальность	46,07	23,93	26
продуктивность	43,98	25,26	26,76

предполагающая 60%-ый дефицит при одновременном предъявлении задач.

Несмотря на то, что согласно полученным результатам, в ситуации отсутствия дефицита времени общая результативность выше, чем в ситуациях с другими условиями, по некоторым шкалам существует высокая корреляция с показателями третьей ситуации исследования, во время которой ограничение по времени составляли 60%. Так, во время третьей ситуации показатели по шкале «реалистичность» оказались существенно выше, чем по результатам первой ситуации. Это дает повод полагать, что влияние временного ограничения в сочетании с одновременным предъявлением задач является мотивирующим и организующим фактором совместной деятельности. Высокие показатели по третьей шкале являются следствием повышения вовлеченности в деятельность, вызванные напряжением и большой направленностью на результат, как в сфере коммуникации, так и в рамках содержания самой деятельности. Тем самым ограничение по времени способствовало тому, что решения были более практичными и применимыми в конкретной ситуации. Нельзя не заметить отрицательного влияния дефицита времени на «оригинальность» и «продуктивность» группового решения.

Таким образом, организующий фактор, с одной стороны, способствует концентрации, направленности на деятельность, игнорированию незначимых факторов и направленности на более практичные и разносторонние решения. С другой стороны, он же отрицательно сказывается на количественных и качественных характеристиках решений.

Нами сделан вывод, о том, что позитивные результаты групповой деятельности в условиях 60%-го дефицита времени могут объясняться тем, что группам были одновременно предъявлены задачи. Данное условие, по видимому, способствовало тому, что участникам удалось выстроить временную перспективу. То есть, наличие конкретных условий и конкретных временных ограничений дало возможность участникам эффективно спланировать свою деятельность, ори-

ентируясь на будущее и учитывая возможности настоящего.

По результатам обратной связи также можно заметить, что группа использовала дефицит времени, как инструмент управления временем, а в третьей ситуации с 60%-м дефицитом времени, благодаря одновременному предъявлению всех задач, группа смогла соотносить запланированный цейтнот с количеством задач. Поэтому можно говорить о наличии предварительного планирования времени участниками. Примерно половина участников посчитала, что в ситуации дефицита времени продуктивность групповой деятельности была выше.

Ситуация, предполагающая 30%-ый дефицит с последовательным предъявлением задач и ситуация, предполагающая 60%-ый дефицит с одновременным предъявлением задач.

В третьей ситуации, предполагающей дефицит времени с одновременным предъявлением всех задач, получе-

ны более высокие показатели по всем пунктам шкалы. Значимые показатели, полученные по шкалам «реалистичность» и «гибкость», указывают на более практичный и разносторонний подход к решению в ситуации одновременного предъявления задач.

Эти данные указывают на наличие большого творческого компонента в последней серии исследования, направленность на практические решения и генерирование разнообразных идей, относящихся к разным категориям. По таким шкалам, как «оригинальность», «продуктивность» и по итоговому коэффициенту групповой эффективности, хотя и не наблюдается значимых различий, в третьей серии получены более высокие значения. Оказалось, что третья ситуация также не способствует продуцированию необычных решений, и не влияет на количество решений. Однако полученные данные позволяют рассматривать третье условие решения как значимое.

	1 ситуация	2 ситуация	3 ситуация
гибкость	37,19	24,55	34,26
реалистичность	36,05	20,74	39,21

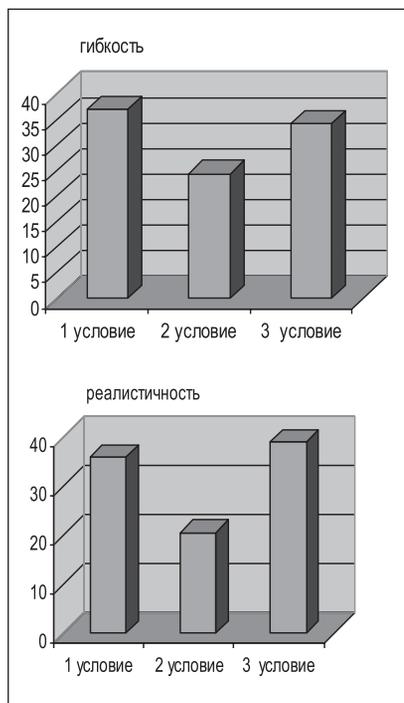


Рис. 2: Показатели шкалы «гибкость» и «реалистичность» по результатам основного исследования

В частности, полученные данные позволяют утверждать, что одновременное предъявление задач приводит к более высокой итоговой продуктивности в условиях дефицита времени. Механизм такого эффекта, на наш взгляд, кроется в возможности участников организовать свою деятельность, благодаря планированию и выстраиванию временной перспективы. Таким образом, при одновременном предъявлении нескольких творческих задач в условиях дефицита времени, по сравнению с последовательным предъявлением тех же самых задач, получены более качественные решения.

Поиск порогового значения

Стоит особо отметить результаты поиска порогового значения дефицита времени, которое, вызывая напряжение в группе, способно обеспечить вы-

сокую продуктивность. Так как 30%-ый дефицит времени отрицательно влияет на творческую продуктивность, данный процентный показатель нельзя считать временным порогом, положительно сказывающимся на творческих решениях. Учитывая данные, полученные при 60%-ом ограничении во времени, нельзя также утверждать, что искомый порог должен быть меньше 30%.

Причиной получения подобного результата является дополнительное условие, предполагающее одновременное и последовательное предъявление задач, что может либо создавать, либо не создавать временную перспективу и, тем самым, являться организующим фактором деятельности. При поиске порогового значения дефицита времени необходимо учитывать условия, организующие деятельность, которые даже при сильном дефиците могут способствовать получению, хотя и не таких про-

дуктивных решений как в ситуации, не предполагающей дефицита времени, но максимально возможных в данной ситуации. Таким образом, нами не была найдена оптимальная величина порога.

Выводы

Описанные результаты исследования могут учитываться при управлении временем персонала. Влияние дефицита времени на эффективность зависит от соблюдения некоторых условий.

По результатам проведенного исследования можно утверждать, что в условиях ограниченности временного ресурса одновременное предъявление творческих задач значительно продуктивнее, чем последовательное их предъявление. Дефицит времени может играть роль организующего и мотивирующего фактора групповой активно-

сти при решении творческих задач, если участники имеют возможность самостоятельно планировать свои действия. При дефиците времени более успешной стратегией работы с группой является открытая информация о возникших ограничениях и предоставление группе возможности для самостоятельного планирования собственных действий.

В дальнейших исследованиях, на наш взгляд, необходимо применить специализированный поиск порогового значения дефицита времени, как и других механизмов, способствующих эффективному использованию времени группой. При поиске важно учитывать множество факторов, таких как: типология личностной организации времени, мотивация участников и различные групподинамические процессы, которые могут повлиять на результативность группового решения творческих задач в ситуации дефицита времени.

Литература:

1. Альтшуллер Г.С. **Как научиться изобретать.**
// Тамбов : Книжное издательство, 1961.
2. Головаха Е.И., Кроник А.А. **Психологическое время личности.**
// Киев, 1984.
3. Жане П. **Психология поведения**
// Психологические теории и концепции личности : краткий справочник / под ред. П. Горностай, Т. Титаренко – Киев : Рута, 2001.
4. Ковалев В.И. **Категория времени в психологии (личностный аспект)**
// Категории материалистической диалектики в психологии / под ред. Л. И. Анциферовой. – М. : Наука, 1988.
5. Москвин В.А., Попович В.В. **Философско-психологические аспекты исследования категории времени**
// Credo. Теоретический философский журнал. – 1998. – № 6 (12).
6. Нюттен Ж. **Мотивация, действие и перспектива будущего.**
// М. : Смысл, 2004.
7. Пиаже Ж. **Избранные психологические труды.**
// М.: Международная психологическая академия, 1994.
8. Doob G. w. **Patterning of Time.**
// London: Jale Univ.press, 1971
9. Ekvall G, Isaksen S.G., Lauer K.J. **Situational Outlook questionnaire, A measure of the Climate of Creativity and change**
// Psychological reports. – 1999.
10. Frank L. K. **Time perspectives**
// Journal of Social Philosophy. – 1939. – Vol.4. – P.293-312.
11. Kelly J.R., Karau S.J. **Entrainment of creativity in small groups** // Small Group Res. 24(2), 1993.
12. Kelly J.R., Futoran G.C., McGrath J.E. **Capacity and capability: seven studies of entrainment of task performance rates**
// Small Group Res. 21(3), 1990.
13. Ornstein R. **On the experience of time.**
// Oxford: WestviewPress, 1997.

ОБРАЗОВАНИЕ

Психолог в системе дошкольного образования в Англии

Инклюзивные классы в развитии инклюзивного образования

Ценностные ориентации воспитателя детского сада

373 159.922. 7/8

Психолог в системе дошкольного образования: английский вариант

О.Б. Чеснокова, Е.В. Субботский

Во многих странах не прекращаются дискуссии о содержании и задачах дошкольного и начального школьного образования, их преемственности и о том, что понимается под готовностью к школе (MacBeath, 2006; Shonkoff, 2011). Обсуждаются две модели дошкольного образования – искусственно акселеративная модель,

где логика дошкольного развития подменяется формализованным обучением, имитирующим школьное, и модель развивающего обучения, учитывающего богатейший потенциал дошкольного возраста. В рамках первой модели акцент делается на начальные знания основных школьных дисциплин и базовые школьные навыки, на когнитивное



Ольга Борисовна Чеснокова – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.



Евгений Васильевич Субботский – доктор психологических наук, профессор университета Ланкастер, Великобритания

развитие и развитие произвольности. Основная установка воспитателей – унификация темпов и содержания развития детей этой возрастной группы. В этом случае первый класс школы превращается в чуть более усложненную подготовительную группу детского сада, в которой обучение проходит формализовано и фронтально. Вторая модель подразумевает развитие умения учиться и желания учиться (мотивационного компонента), формирование эмоционального благополучия и социо-эмоциональной компетентности в отношении взрослых и сверстников в рамках разнообразной совместной деятельности (коммуникативного компонента), становление творческого и исследовательского отношения к содержанию любой задачи. Решение этих проблем предполагает использование разных форм игры в обучении (Эльконин, 1989). В этом случае основной идеей является концепция о вариациях в темпах и уровнях развития, делается акцент на учет индивидуальных различий, обеспечиваются условия для включения детей с разными вариантами развития в систему массового обучения (Рубцов, Юдина 2010; Kravtsov, Kravstova, 2011; Veraksa, 2011; Murray, Harrison, 2011).

Какая модель принимается в качестве ведущей, в каждой стране, в каждом историческом периоде определяется многими факторами, в первую очередь, экономическими и политическими (Ahtola et al., 2011). Задачами нашей статьи являются:

- 1) иллюстрация реализации смешанной первой и второй модели дошкольного образования на примере дошкольных учреждений Англии;
- 2) анализ роли детских психологов в решении тех проблем, которые возникают при реализации смешанной модели дошкольного образования.

Существуют две принципиально противоположные характеристики дошкольного и начального школьного образования в современной Англии, которые определяют содержание и логику перехода от одной ступени к другой. Именно эти характеристики и вызывают дискуссии между политиками и специалистами в области развития и образования детей (Simms, 2011; Trevarthen, 2011; Sylva et al., 2010).

Существуют две принципиально противоположные характеристики дошкольного и начального школьного образования в современной Англии, которые определяют содержание и логику перехода от одной ступени к другой. Именно эти характеристики и вызывают дискуссии между политиками и специалистами в области развития и образования детей.

Первая – начальное школьное образование в Англии не является академически селективным на момент поступления детей в школу (4 года). Поэтому детский сад не рассматривается как вертикальный лифт для поступления в престижную академически селективную школу. Академически селективным образование становится в средней школе с 11-летнего возраста. Данный факт определяет то, что дошкольное образование не ограничивается подготовкой к школьным учебным дисциплинам, а направлено на развитие разных сторон личности ребенка.

Дошкольное обучение и образование имеют много разных форм и не являются обязательными, но содержание программ и уровень квалификации персонала контролируется государственными инспекциями. В зависимости от района проживания преобладают либо государственные, либо частные детские сады и школы.

Вторая – дети начинают начальное образование в 4 года, то есть еще в дошкольном возрасте (в соответствии с отечественной возрастной периодизацией) от ребенка можно ожидать акселеративного развития когнитивных операций, формирования внутреннего плана действия и определенного уровня развития произвольности. Как организация дошкольного образования и воспитания в Англии дает возможность реализовать потенциал дошкольного возраста при таком раннем начале школьной жизни? В английских

Для необеспеченных семей предусмотрено частичное или полностью бесплатное посещение детских центров для полноценного прохождения программы дошкольного обучения. На базе таких центров работает группа специалистов (от медсестер и специалистов по детскому массажу и йоге до психолога, юриста и представителя полиции), которые могут обеспечить помощь ребенку, членам его семьи и создать нормальные условия развития детей.

детских садах ставка детского психолога не предусмотрена. Как и кем эти задачи решаются? Для ответа на этот вопрос необходимо кратко рассмотреть систему английского дошкольного и начального школьного воспитания и образования.

Структура дошкольного образования и воспитания в Англии

Рекомендуемое дошкольное образование начинается с 3-х лет и длится до момента поступления ребенка в школу (к 1 сентября ребенку должно исполниться 4 года). От рождения до 2,5–3-х лет ребенок может посещать тот детский сад (Nursery school/Kindergarten), в котором есть группы для детей этого возраста, но основная масса детей начинает посещать дошкольные учреждения в 2,5 года. В 4–4,5 года ребенок

поступает в школу и один год учится в подготовительном классе (так называемый *reception class/infant school/first school*). Территориально этот класс является частью начальной школы. После этого начинается обязательное основное школьное образование (с 4,5–5 лет). В государственном секторе оно называется начальной школой (*primary school*) и длится с 5 до 7 лет. Первые два года начальной школы называются *Key Stage 1 Year 1* и *Key Stage 1 Year 2*. Фактически, это соответствует окончанию детского сада и поступлению в на-

чальную школу в России. Образование в начальной школе в Англии продолжается до 11 лет, после чего дети сдают общенациональные экзамены и поступают в среднюю школу (*secondary school*). В частном секторе эквивалентом начальной школы является –

prep-preparatory school до 6–6,5 лет и preparatory school lower first – с 6 до 7 лет.

Для семей с достаточным уровнем дохода дошкольное образование в Англии – платное и в частном, и в государственном секторе, но в государственном секторе плата намного ниже. Государственное школьное обучение в Англии – бесплатное; обучение в частной школе – платное и очень дорогое. Стоимость частного школьного обучения намного выше, чем частного дошкольного обучения. Дошкольное обучение и образование имеют много разных форм и не является обязательными, но содержание программ и уровень квалификации персонала контролируется государственными инспекциями. В зависимости от района проживания преобладают либо государственные, либо частные детские сады и школы. В социально и экономически неблагополучных районах организуются специальные детские центры – Sure Start Children's Centers. Их цель – обеспечить нормальное развитие детей в ран-

нативных форм дошкольного воспитания и образования относятся игровые группы (playgroups), группы для детей раннего возраста (toddler groups), группы дневного временного краткосрочного пребывания (creches), домашние детские сады для одного ребенка на дому у воспитателя (childminders).

Программа дошкольного образования в Англии

Современная программа, по которой обучаются дети в дошкольном возрасте и в подготовительном классе школы (до 5 лет), носит название «Базовая стадия» (Foundation Stage). Она создавалась в течение 10 лет. Окончательный вариант общенациональной программы появился на основе проведения педагогических экспериментов на базе отдельных детских садов в разных графствах страны, результаты которых широко публиковались и обсуждались. В дискуссиях принимали участие специалисты из многих областей, в том числе педаго-

большинство детей посещает и заканчивает детский сад) и от 4 до 5 лет (когда большинство детей обучается в подготовительном классе).

Основные задачи развития ребенка первого возрастного периода были отработаны в рамках подпрограммы «От рождения до трех» (Birth to three matter), которая является составной частью программы «Базовая стадия»:

- 1) физическое и психическое здоровье (наличие надежной привязанности и открытости новым контактам);
- 2) коммуникативное развитие (адекватные способы выражения себя и понимание других);
- 3) развитие способности обучаться новым навыкам;
- 4) стимулирование исследовательской деятельности и возрастно-адекватных форм игры.

К моменту поступления большинства детей в детский сад – к 2-м или даже 3-м годам – от них не ожидают наличия сформированных навыков пользования туалетом или самостоятельного одевания. Общая установка состоит в том, что общение детей в коллективе с помощью взрослого, с которым у ребенка возникнет эмоциональный контакт, но будет иной, нежели в семье, стиль взаимодействия, помогут сформироваться этим навыкам.

До 3-х лет основные навыки, которыми обучают ребенка в детском саду – это навыки пользования туалетом, безопасного активного обследования окружающего пространства и передвижения, понимание базовых правил и ограничений, основные способы взаимодействия со взрослыми и сверстниками в ситуации временного пребывания без родителей. Огромное значение придается развитию чувства доверия и привязанности к воспитателю. Обычно за группу из 3–6 детей отвечает один воспитатель (key person), одной из главных задач которого является установление близкого эмоционального контакта с ребенком. Поскольку в группе всегда работает один основной воспитатель и два-три ассистента, а соотношение взрослых и детей в ней не должно превышать 1 к 6, то существует возможность уделить внимание индивидуально каждому ребенку.

На этапе от 2,5 до 4 лет используется программа под названием «Базовая ста-

Огромное значение придается развитию чувства доверия и привязанности к воспитателю. Обычно за группу из 3–6 детей отвечает один воспитатель (key person), одной из главных задач которого является установление близкого эмоционального контакта с ребенком.

ние годы, их подготовку к школе вне зависимости от социального и экономического положения родителей. Для необеспеченных семей предусмотрено частичное или полностью бесплатное посещение детских центров для полноценного прохождения программы дошкольного обучения. На базе таких центров работает группа специалистов (от медсестер и специалистов по детскому массажу и йоге до психолога, юриста и представителя полиции), которые могут обеспечить помощь ре-

гические и возрастные психологи. Программа является обязательной и для государственных, и для частных детских садов и подготовительных классов. Основные три принципа этой программы следующие:

- 1) учет возрастных особенностей детей на основе современных мультидисциплинарных исследований;
- 2) учет основных сторон развития ребенка в дошкольном возрасте;
- 3) плавный переход к формализованному школьному обучению.

Программа обучения и ассистентов учителей, и самих учителей предполагает специальное изучение социо-эмоционального развития детей. Самое главное на этом этапе – развитие разнообразных форм игры и обучение через игру (learning through play).

бенку, членам его семьи и создать нормальные условия развития детей. Специалисты, оборудование, практикуемые виды активности в таких центрах иногда сопоставимы с имеющимися в очень хороших детских садах. К числу альтер-

Первый и второй принципы реализуются через фактическое выделение трех разных возрастных периодов: от рождения до 2,5–3-х лет (когда большинство детей начинает обучение в детском саду); от 2,5 до 4-х лет (когда

дия: Ранние годы» (Early Years Foundation Stage – EYFS). В этой программе серьезное внимание уделяется базовым навыкам взаимодействия детей со свер-

- а) для игр с песком, водой, рисования, лепки (творческое развитие);
- б) где можно организовать ролевою игру (игрушечная кухня больших разме-

Важным моментом на этапе дошкольной жизни является воспитание чувства взрослости и ответственности будущего школьника (несмотря на то, что речь идет о 4-х летних детях). С другими, более младшими детьми детского сада, так же постоянно идет работа по освоению новой социальной позиции (школьник).

стниками и воспитателями. В общении со сверстниками детей специально обучают умению кооперироваться и делиться друг с другом. Учителя владеют специальными играми для детей раннего возраста для обучения их социальным навыкам. Программа обучения и ассистентов учителей, и самих учителей предполагает специальное изучение социо-эмоционального развития детей. Самое главное на этом этапе – развитие разнообразных форм игры и обучение через игру (learning through play). Имена, известные всем воспитателям и учителям – это Выготский, Пиаже, Монтессори, Эмилия (Reggio Emilia). Кроме теоретического представления о роле игры в детском развитии, учителя имеют навыки базовой оценки разных сторон детского развития через игру, владеют играми, способствующими изучению основных свойств окружающего мира (физические свойства предметов), математики (измерение, количество, форма), фонетики, решению проблемных ситуаций, приобщению к искусству. Большое значение придается сбалансированному сочетанию самостоятельных игр детей (free play), игр детей, руководимых взрослыми (adult-directed play) и игр детей с участием взрослых, когда дети выступают в роли руководителя игры (child-initiated and child-directed play). Постоянно создаются ситуации выбора (на выбор ребенку предлагается не менее 2-х возможных игр или ситуаций).

Очень продуманно создается стимулирующая и развивающая игровая среда, причем учителя стараются каждый день создавать новую игровую ситуацию, которая одновременно является новой сквозной темой изучения. В любом дошкольном учреждении Англии существует жестко регламентированное и специально организуемое игровое пространство. Обязательно есть уголок:

- ров, стоянка машин и поездов и т.п.);
- в) где стоят компьютеры с образовательными программами по математике и языку для малышей;
- г) с музыкальными инструментами (народные инструменты разных стран, стимулирующие ориентировочно-исследовательскую деятельность со звуками);
- д) с оборудованием для развития крупной моторики (горки, стенки и пр.);
- е) с книгами и альбомами.

В хорошо оснащенных детских садах есть так называемые интерактивные доски (smart interactive boards), позволяющие детям сенсорно взаимодействовать с экраном – рисовать пальчиками, фиксировать все это в компьютере и распечатывать результаты деятельности. Каждая часть пространства организована таким образом, что в ней одновременно могут играть 4–5 человек. Оппоненты такого подхода выступают за более формализованное обучение перед поступлением в подготовительный класс. Однако сторонники такого подхода (таких большинство) отстаивают свое убеждение в том, что именно в игре в этом возрасте можно достичь более значительных краткосрочных и долгосрочных развивающих эффектов.

В Англии подобное тестирование проводится не психологом, а учителем, получившим специальную лицензию на проведение тестирования или представителем психометрической лаборатории, разработавшей оценочный тест. Кто и какой тест проводит – решается директором детского сада, поскольку сама процедура тестирования и материалы некоторых тестов (если она проводится внешними специалистами) является платной.

Важным моментом на этапе дошкольной жизни является воспитание чувства взрослости и ответственности будущего школьника (несмотря на то, что речь идет о 4-х летних детях). С другими, более младшими детьми детского сада, так же постоянно идет работа по освоению новой социальной позиции (школьник).

При проведении занятий по всем дошкольным циклам подчеркивается, что это знания и навыки, необходимые в их новой школьной жизни. Однако такая форма воспитания чувства взрослости происходит всегда на фоне отношений ребенка с учителем/воспитателем, с которым у него существуют особые отношения привязанности. Эти отношения не являются спонтанными или ситуативными. Все дети в группе имеют так называемого особого главного взрослого («key person»), основной функцией которого является установление отношений привязанности за пределами семьи, что способствует особым доверительным и ответственным отношениям ребенка с этим взрослым. Таким образом, создание условий для осознания новой социальной и возрастной ступени является сквозной темой социализации ребенка перед школой – хорошо отработанной и продуманной.

На этапе 4–5 лет в подготовительном классе игра по-прежнему остается основной формой обучения и развития, хотя для детей формально это уже новый – школьный этап жизни. В подготовительном классе (reception class) обучение происходит в соответствии с заключительной частью программы «Базовая стадия». Она не предполагает преподавание на основе школьных предметов. Однако уже начинается обучение основам математики (понятия числа, навыки счета, элементарные математические операции сложения и вычитания) и основам английского языка (фонетика, основы чтения и письма). В каждом классе преподавание ведется с использованием интерактивных досок. Это позволяет использовать много игровых образовательных программ. Подготовительный класс расположен на территории начальной школы, хотя всегда несколько отделен от помещений для детей более старшего возраста. Интересно, что организация пространства сохраняется такой же, как и в детском саду (те же игровые зоны).

Третий принцип программы «Базовая стадия» реализуется через определение шести аспектов развития детей, на основании которых строится все дошкольное обучение и оценка уровня развития каждого ребенка:

- 1) социо-эмоциональное развитие (personal, social and emotional development);
- 2) речевое развитие (language, literacy and communication);
- 3) развитие базовых математических знаний – навыков и базовых понятий (mathematical development);
- 4) общее представление об окружающем мире (knowledge and understanding of the world);
- 5) физическое развитие (physical development);
- 6) развитие воображения (creative development).

В отличие от программы начального образования, в детском саду и в подготовительном классе (reception class) образование ориентируется именно на эти аспекты развития ребенка, а не на сферы знания и научные дисциплины. На каждом возрастном этапе должны быть сбалансировано представлены разнообразные виды активности, которые развивают каждый из этих аспектов. Выделение этих аспектов позволяет следить за динамикой и содержанием развития и делать оценочные заключения в момент поступления ребенка в детский сад, в момент его окончания, в начале и в конце обучения в подготовительном классе.

Тестирование уровня развития ребенка

В некоторых российских детских садах психологическому тестированию исходного уровня развития при поступлении в детский сад придается большое значение, особенно в садах со специально разработанными развивающими программами. В основе этих тестов лежат психологические критерии оценки разных сторон развития ребенка. В Англии подобное тестирование проводится не психологом, а учителем, получившим специальную лицензию на проведение тестирования или представителем психометрической лаборатории, разработавшей оценочный тест. Кто и какой

тест проводит – решается директором детского сада, поскольку сама процедура тестирования и материалы некоторых тестов (если она проводится внешними

ги. От учителя требуется оценить развитие ребенка по 13 шкалам, каждая из которых описывает шесть линий развития ребенка. Отличительной особенно-

Основанием для оценки являются не столько результаты качественного наблюдения за ребенком в игровом контексте, сколько выводы, полученные от использования формализованных тестовых задач, дополняемые наблюдениями учителя.

специалистами) является платной. Критерии оценки детей на основании этих тестов либо педагогические, либо психолого-педагогические. Цель их проведения при поступлении детей в детский сад – выявить степень сформированности базовых навыков и наметить индивидуальный образовательный план для каждого ребенка, а во время пребывания в детском саду – выявить индивидуальные особенности каждого ребенка и передать эту информацию учителю подготовительного класса, который относится к ней очень внимательно. Главная идея использования таких оценочных процедур – не отбор детей в соответствии с запросами школы, а обеспечение оптимального вхождения ребенка на последующую ступень обучения.

стью FSP является то, что он составляется на основе группового обсуждения учительских наблюдений за ребенком и оценке знаний ребенка, проявляемых им в игровой ситуации в первые 2–4 недели пребывания в детском саду и в период его окончания.

Этот тест доступен преподавателям, имеющим специальную лицензию на использование и проведение оценочных процедур. Используются также компьютеризированные психометрические методы оценки уровня развития ребенка. Основанием для оценки являются не столько результаты качественного наблюдения за ребенком в игровом контексте, сколько выводы, полученные от использования формализованных тестовых задач, дополняе-

Воспитатели детских садов, учителя начальной, средней и старшей школы во время своей подготовки проходят тренинг, посвященный нарушениям психического развития и психическим заболеваниям детей и подростков (mental health awareness training).

Наиболее известными и самыми разработанными являются два метода оценки уровня развития детей 3–4/4,5 лет: «Профиль базовой стадии» (Foundation Stage Profile – FSP) – качественный метод оценки и «Оценочный вступительный профиль» для дошкольников и преддошкольников – количественный компьютеризированный метод тестовой оценки. FSP является методом качественной оценки уровня развития ребенка в соответствии с шестью направлениями развития программы «Базовая стадия в Раннем Возрасте» (Early Years Foundation Stage): социо-эмоциональное, речевое и коммуникативное развитие, общие осведомленность и знания, основы математических знаний и развитие логики, физическое и моторное развитие, развитие творческих способностей. Тест был разработан экспертами, среди которых были педагогические и возрастные психоло-

мые наблюдениями учителя. Последний заполняет две шкалы опросника, выявляющие уровень социо-эмоционального, личностного и моторного развития детей. Ребенок отвечает на вопросы взрослого, нацеленные на оценку его базовых математических и языковых знаний, посредством предъявления тестовых картинок. Аргументом в пользу использования этого метода является то, что содержание заданий этого теста связано с широко используемой на национальном уровне оценочной процедурой в подготовительном классе и в начальной школе (как правило, в школах с большим количеством учеников: по 3–4 класса на каждом уровне). Аргумент против – этот метод оценки (формальное тестирование) противоречит философии игрового контекста развития ребенка в дошкольном возрасте. Учителя приводят многочисленные свидетельства несопадающих отве-

тов детей в ситуации формализованного тестирования и в игровой ситуации, например, при оценке базовых математических знаний ребенка. Несмотря на формализованный характер заданий и заполнение оценочных шкал, этот метод является наименее информативным относительно социо-эмоционального и личностного развития ребенка.

Диагностика и коррекция детей с поведенческими, эмоциональными и интеллектуальными проблемами в обучении

В Англии организация помощи таким детям находится под патронажем и контролем Министерства здравоохранения и специальным подразделением Министерства образования. Но первичная диагностика и составление плана помощи этим детям чаще всего про-

Преподаватели детского сада или начальной школы с согласия родителей направляют ребенка за медицинской и психологической помощью. Иногда легкие нарушения не осознаются родителями, но становятся очевидными при регулярном посещении ребенком детского сада. Тогда учителя информируют родителей об этом и имеют право направить ребенка для профессиональной диагностики и коррекции.

водятся медицинскими специалистами по инициативе родителей. Потом они направляются с запросом к педагогическому и клиническому психологам, работающим в кооперации с другими специалистами. Направление на обращение к педагогическому психологу может быть также инициировано учителем в детском саду. Однако и сами учителя в Англии имеют возможность гибко и терпимо взаимодействовать с детьми с разными вариантами развития. Почему?

Прежде всего необходимо отметить, что воспитатели детских садов, учителя начальной, средней и старшей школы во время своей подготовки проходят тренинг, посвященный нарушениям психического развития и психическим заболеваниям детей и подростков (mental health awareness training), имеющий тройную цель. Первая – это воспитание принимающего и терпимого отношения к детям с особыми вариантами развития и отклонениями в развитии. Вторая – научить выявлять на

основе наблюдения по поведенческим проявлениям явно выраженные нарушения психического развития ребенка и информировать об этом родителей. Третья – научить воспитателей и учителей навыкам взаимодействия с такими детьми.

Системно такой тренинг оформлен как многомодульная программа. В рамках каждого модуля педиатры и психологи рассказывают о проявлениях и причинах нарушений физического и психического здоровья, о социальных факторах, влияющих на адаптацию детей с нарушениями развития; о системе отношений с такими детьми, о компенсаторном обучении и развитии. Такая программа называется Программой адаптации и развития (Inclusion Developmental Program). Наиболее понятны для воспитателей и учителей следующие варианты развития: аутистический спектр поведенческих проявлений (autistic spectrum disorder),

гиперактивность с/без нарушения внимания (ADHD/HD), задержка умственного развития и связанные с этим трудности в обучении (learning disabilities), сенсорные и моторные нарушения (sensory-motor disorders), Даун синдром (Down syndrome). Все эти необычные варианты развития детей, наряду с позитивными нестандартными вариантами (такими как одаренность), требуют более индивидуализированного подхода к взаимодействию и обучению такого ребенка. Эти дети обозначаются единым понятием «Дети со специальными требованиями к обучению» (SEN-special educational needs). Во многих детских садах и обязательно в каждой школе есть специальный учитель, функции которого – обеспечение социальной адаптации этих детей, помощь в освоении программы и построение индивидуального плана обучения. Кроме того, в Англии существует некоммерческая организация, помогающая родителям и учителям получить всю необходимую информацию о помощи ребенку

с тем или иным нарушением развития. Она проводит кампанию «Важно ребенка с любыми возможностями» (Every Disabled Child Matters – EDCM), которая нацелена на расширение прав таких детей, улучшение связей со специалистами, получение дополнительной информации. Общая политика всех дошкольных заведений (и государственных, и частных) – это политика «открытых дверей», интеграция SEN-детей в группу детей с нормальными вариантами развития. Этот процесс называется «включение, адаптация» (inclusion). Такими детьми занимается специально подготовленная группа учителей.

Родители в детском саду и школе обязаны информировать учителей об особенностях развития ребенка, имеющих отношение к социальной адаптации и процессу обучения. В большинстве случаев родители знают об этих нарушениях из медицинских наблюдений, и они вместе с учителем составляют грамотный план поддержки таких детей. В этом случае преподаватели детского сада или начальной школы с согласия родителей направляют ребенка за медицинской и психологической помощью. Иногда легкие нарушения не осознаются родителями, но становятся очевидными при регулярном посещении ребенком детского сада. Тогда учителя информируют родителей об этом и имеют право направить ребенка для профессиональной диагностики и коррекции.

Рассмотрим это на примере детей с синдромом «Дефицит внимания и гиперактивность» (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – ADHD). В Англии детей с ADHD относят к категории детей с поведенческими нарушениями (behavioural disorder). Часто учителя по собственной инициативе и с согласия родителей направляют запрос с описанием поведенческих трудностей терапевту (GP – general practitioner). Другой вариант – это обращение к GP самих родителей с жалобами на поведение ребенка. Кроме запроса с описанием проблемы, учитель детей с SEN заполняет специальную форму, содержащую систематизированную подробную информацию о ребенке, его семейном окружении, социальной ситуации развития, факторах риска, используемой стратегии и тактике помощи ребенку. Она за-

полняется и в случае направления на консультацию через GP, поскольку педагогическому психологу чрезвычайно важно знать семейный и социальный контекст развития ребенка. Один вариант такой формы называется «Бланк для обращения за консультацией» (Consultation Request Form). Он более краткий и заполняется в случаях нарушений психического развития в благополучной социальной ситуации развития ребенка. Если же имеются факторы неблагоприятной социальной ситуации развития, чаще заполняется более детальная форма «Общая оценка ситуации» (Common Assessment Framework – CAF). Эта информация позволяет проанализировать роль таких факторов, как физическое и психическое здоровье ребенка, ситуация в семье, в близком и дальнем социальном окружении. Далее ребенок направляется к медицинскому специалисту, который проводит специальную профессиональную диагностику и оценку степени выраженности нарушения (assessment and diagnosis). После этого ребенка обычно направляют к педагогическому психологу, функция которого – координировать усилия разных специалистов, работающих с ребенком: SEN-координатора в школе, учителей, терапевта и любых других специалистов, в зависимости от конкретного случая. В обязательном порядке требуется кооперация с социальным работником. Этот педагогический психолог может работать индивидуально по договоренности с местной образовательной администрацией (LEA-Local Educational Authorities), или в рамках центров психического здоровья детей и подростков (National Mental Health Support Service), или в Центрах Педагогической Психологии (Educational Psychology Service – EPS).

В психологическую службу образования (Educational Psychology Service – ESP) обращаются учителя дошкольных и школьных учреждений, семьи с детьми, представители детских центров из социально неблагополучных районов и местные образовательные советы. Число психологов, работающих в EPS, сильно колеблется в разных графствах, и они всегда имеют очень большую нагрузку. Поэтому основной принцип их работы – консолидация разных специ-

алистов, которые могут помочь ребенку и подготовить людей, непосредственно взаимодействующих с ним, к реализации коррекционного плана. Если к пе-

(MHS), с образовательными центрами (School Effectiveness Service), с педиатрами (Community Paediatricians). На уровне школы психолог может:

В психологическую службу образования (Educational Psychology Service – ESP) обращаются учителя дошкольных и школьных учреждений, семьи с детьми, представители детских центров из социально неблагополучных районов и местные образовательные советы. Число психологов, работающих в EPS, сильно колеблется в разных графствах, и они всегда имеют очень большую нагрузку.

дагогическому психологу обращаются преподаватели детских садов, детских центров или семьи детей в возрасте от рождения до 4-х лет, то педагогический психолог проводит наблюдение, игровую диагностику или стандартизи-

- 1) работать непосредственно с учителем, ребенком и родителями (formal consultation);
- 2) только с учителем по поводу анонимного ребенка или анонимной группы детей (informal consultation);

В психологическую службу образования (Educational Psychology Service – ESP) обращаются учителя дошкольных и школьных учреждений, семьи с детьми, представители детских центров из социально неблагополучных районов и местные образовательные советы. Число психологов, работающих в EPS, сильно колеблется в разных графствах, и они всегда имеют очень большую нагрузку.

рованную оценку уровня развития ребенка и уточняет характер нарушений развития. После этого даются консультации учителям детского сада, родителям и всем, кто работает с ребенком. При необходимости ребенок направляется на дополнительную диагностику и специальную коррекцию. После этого в течение длительного времени ведется периодическое наблюдение за ним и отслеживается прогресс в его развитии. В задачи педагогического психолога, работающего с детьми такого возраста, входит посещение и коррекция детей, находящихся на домашнем обучении, обучение учителей специальным приемам взаимодействия и обучения ребенка, проведение родительских и учительских тренингов, участие в образовательных проектах.

Если к психологу обращаются школьные учителя, то по результатам диагностики и после составления плана коррекции они могут работать в сотрудничестве с судебными органами, с местным центром психического здоровья

- 3) оказывать телефонные консультации (telephone consultation) родителям и учителям во время офисных часов;
- 4) организовывать групповые тренинги для учителей (In-service Training for Teachers INSET), или групповые тренинги для учеников (развитие социальной компетентности и навыков общения), или тренинг по управлению своими эмоциями (anger management training).

Для проведения коррекционной работы от педагогического психолога требуется владение методами психолого-педагогической коррекции и несколькими видами психотерапевтического вмешательства (например, терапии, ориентированной на позитивное решение проблем – Solution Oriented Brief therapy). К образовательному психологу также могут обращаться при составлении группы для оказания помощи ребенку, попавшему в чрезвычайную ситуацию (Critical Incident Support Group).

В Англии существует две сферы профессиональной деятельности, которые

Для проведения коррекционной работы от педагогического психолога требуется владение методами психолого-педагогической коррекции и несколькими видами психотерапевтического вмешательства (например, терапии, ориентированной на позитивное решение проблем – Solution Oriented Brief therapy).

частично пересекаются: психотерапия (psychotherapy) и консультирование (counselling). Их специалисты объединены единой профессиональной организацией – Британской ассоциацией консультирования и психотерапии (the British Association for Counselling and Psychotherapy). Однако между ними существуют различия в профессиональной подготовке, системах оплаты, задачах и профессиональных правах. Главное различие: консультанты имеют право работать с людьми только по поводу их жизненных проблем «life problems», в то время как психотерапевты, помимо этого права, имеют также право работать с людьми с отклонениями в психическом здоровье (mental disorders – eating disorders, clinical depression,...).

В последнее время все большее распространение получают многопрофильные группы поддержки детей с трудностями в поведении и обучении (BEST – behavior and educational support team). Они состоят из:

- 1) профессионала (case coordinator), который обобщает работу многих специалистов, входящих в такую группу (им может быть опытный педагогический или клинический психолог);
- 2) консультанта (consultant);

- 3) педагогического психолога (educational therapist);
- 4) клинического психолога (clinical therapist),
- 5) специалиста, владеющего методами поведенческой терапии применительно к данному виду нарушений (иногда его называют behavioral consultant)¹;
- 6) логопеда (speech therapist);
- 7) психиатра (psychiatrist);
- 8) внешнего учителя, который работает только с детьми из социально неблагополучных районов с поведенческими проблемами и проблемами в обучении (learning mentor)²;
- 9) социального работника;
- 10) представителя полиции (police officer);
- 11) юридического консультанта (legal advisor).

Эти группы очень эффективно работают с детьми, временно или постоянно исключенными из обычной школы (при наличии юридических и социальных проблем) и направленными в Школы временного пребывания (Short Stay Schools or Pupil Referral Units). В Школах временного пребывания дети находятся под контролем BEST, которая сотрудничает со Службой реинтеграции учащихся в обычную школу (Pupil Reintegration Service – PRS). Преимущество

этих групп перед отдельными специалистами состоит в том, что их суждение более компетентно (за счет мультипрофессионального обсуждения каждого случая), и более независимо от мнения людей, которые могут оказать сопротивление комплексному коррекционному вмешательству. Такие группы быстрее и эффективнее составляют план помощи ребенку, родителям и учителям, и оказывают большее влияние на всех, имеющих дело с ребенком. Результатом чего является более активная вовлеченность родителей, более ответственное и индивидуальное отношение учителей, более эффективный контакт с администрацией. Кроме того, работа таких групп позволяет перенести фокус внимания с вмешательства на поздних стадиях развития нарушения на превентивные меры и раннюю коррекцию.

Группы поддержки существуют также и в каждом детском центре, поскольку именно в социально и экономически неблагополучных районах очень много детей с различными нарушениями психического развития. Однако без инициативы со стороны работников таких центров родители редко по собственной инициативе обращаются за помощью.

Окончание в следующем номере

¹ *Behavioral analyst/consultant (консультант по проблемам поведения) – это относительно новый термин. Он обозначает специалиста по анализу и контролю за поведением (behavior analysis and behavior management). Введение такой специальности основано на идее о том, что поведение, даже если оно вызвано непонятными причинами, может быть рационально понято на основе тщательных наблюдений и анализа. Поняв причины поведения, его можно изменить, манипулируя потребностями и желаниями клиента. К такому специалисту обращаются за консультацией, чтобы установить, например, почему пациент с аутизмом ведет себя определенным образом, и получить рекомендации о том, какие меры принимать с целью изменения нежелательных форм поведения.*

² *Learning Mentor (консультант по проблемам обучения) – это относительно новая профессия в сфере образования, и обозначает она специалиста, работающего с педагогически запущенными детьми из социально-экономически неблагополучных семей, имеющих трудности в обучении и поведении.*

Инклюзивные классы как вариант развития инклюзивного образования

В.А. Бадил, М.Л. Любимов

В настоящее время в рамках реформы российского образования осуществляется реализация инновационных подходов к обучению, воспитанию и социализации детей с ограниченными возможностями развития в условиях общеобразовательных школ. Выбор пути развития инклюзивной формы образования во многом зависит от решения главного вопроса: «интеграция» или «инклюзия».

Эти два подхода, во многом схожие, имеют, однако, существенные, принципиальные различия.

Практика интеграции заключалась, в основном, в попытках приспособить, перевести учащихся с особыми потребностями из специализированных школ в систему общего образования. При этом интегрируемый в условия общей школы учащийся с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) может с определенным успехом к ним приспособиться.

Однако, и это главное, такие учащиеся не получают необходимых поддерживающих услуг со стороны образовательного учреждения. Интеграция не предполагает создание необходимой адаптированной образовательной среды для совместного обучения учащихся с ОВЗ и учащихся, не имеющих таких ограничений.

Более того, школьное сообщество, включая родителей, не просто этиче-

ски некорректно в отношении детей с особыми возможностями здоровья, но даже проявляет элементы негуманного к ним отношения. Как показывают исследования, интеграцию поддерживают или нейтральны к ней не более 7% общества.

В отличие от интеграции инклюзивное образование предполагает создание необходимой адаптированной образовательной среды для максимальной реализации индивидуальных способностей

ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Основным становится причастность детей с ОВЗ к жизни той или иной группы (шире – жизни общества). Инклюзивное образование так или иначе делает упор на персонализацию процесса обучения. С приходом в общеобразовательную школу учащихся с особыми образовательными потребностями преподаватели стали сознавать важность общения с каждым ребенком как с личностью. Педагоги, зани-



Валентина Александровна Бадил – кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, доцент кафедры управления образовательными системами Московского городского педагогического университета



Михаил Львович Любимов – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования МГППУ

мающиеся специальным образованием, признают, что система общего образования зарекомендовала себя как эффективная для учащихся с ограниченными возможностями. Преподаватели общеобразовательной школы в свою очередь обращаются к системе специального образования в поисках новых методик, позволяющих улучшить результаты учащихся с особыми потребностями.

Как известно, первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980–1990 годов. В 1991 году в Москве по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа «Ковчег» (№ 1321), осуществляющая процесс интеграции детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников.

С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов.

В частности, с 2004 по 2010 гг. в ГБОУ Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Благо» (Западное окружное управление образования города Москвы) были отработаны две городские экспериментальные площадки (ГЭП - I и II уровня) по направлению: «Создание условий для максимального обеспечения непрерывного интеграционного обучения детей с особыми нуждами в специально созданных благоприятных условиях общеобразовательных школ». Ранее, в 2003–2004 гг., в рамках окружной экспериментальной площадки была реализована модель интегрированного обучения.

Эксперимент был проведен успешно: разработана и апробирована модель психолого-педагогического сопровождения учащихся с нарушением слуха в общеобразовательной школе.

В ходе эксперимента практическим путем была установлена и подтверждена принципиальная разница между интегрированным и инклюзивным образованием – это, как уже указывалось, отсутствие (в первом случае) и наличие (во втором) необходимой адаптированной образовательной среды.

Эксперимент показал, что одной из важнейших составляющих такой среды

является обучение учителя специальным психолого-педагогическим знаниям о ребенке с ОВЗ (в первую очередь, с определенным видом нарушения и дифференциацией образовательных затруднений).

Не менее важной составляющей для успешной реализации инклюзивного обучения является реакция школьного сообщества: на инклюзию одного (редко двух) детей с определенным видом нарушения (слуха, зрения и т.д.) в классе – положительная (в худшем случае – нейтральная), на интеграцию двух и более «множеств» и с разными нарушениями в классе – резко отрицательная.

Полученные результаты эксперимента привели к пониманию необходимости внедрения инклюзии через классы и в количестве, по возможности, не превышающем одного ребенка с ОВЗ в классе.

Следует отметить, что инклюзивное образование в России, в том числе и в Москве, официально пошло по пути создания школ инклюзивного образования, что фактически является вариантом интеграции и определенным симулякротом (от лат. *simulo*, «делать вид, притворяться») инклюзии. Исследования и результаты двух городских экспериментальных площадок показали, что развитие инклюзивного образования через организацию инклюзивных классов является более эффективным, чем через организацию школ инклюзивного образования.

Например, в 141 общеобразовательной школе Западного административного округа обучается 1368 детей с ОВЗ (данные 2011 года). Из них в округе лишь 139 школьников с ОВЗ охвачены семью школами, официально утвержденными как учреждения инклюзивного образования. Остальные дети с ОВЗ не включены в инклюзивное образование, но обучаются в учреждениях общего типа. А сколько по всей Москве учащихся с ОВЗ, которые интегрированы в общеобразовательные школы, не являющиеся утвержденными как инклюзивные?

Одной из наиболее эффективных технологий развития инклюзивного образования является проектная деятельность государственных образовательных учреждений с учетом ресурсов, условий, связанных с инклюзивными процессами, которые имеет современ-

ная образовательная среда. Одной из основных проблем инклюзии детей с ОВЗ в общеобразовательной школе является неготовность (отсутствие специальной педагогической подготовки) учителей к работе с такими учащимися. Это негативно сказывается и на качестве обучения, и на социализации большого количества детей с ОВЗ в общеобразовательных школах, и на развитии инклюзивного образования в целом.

Развитие инклюзивного образования в РФ и в Москве, как было сказано выше, ведется, в основном, через создание (официальное «назначение») инклюзивных школ и детских садов. Как показывает практика, данная образовательная вертикаль имеет как преимущества, так и недостатки.

Преимущества:

- возможность формирования доступной развивающей среды во всей школе/ детском саду;
- наличие нормативно-правового обеспечения.

Недостатки:

- ограниченная территориальная доступность (из шести человек только двое учащихся живут поблизости от инклюзивных общеобразовательных учреждений);
- экономическая неэффективность, так как целевое выделение значительных средств на развитие инклюзии в школе, где количество заявленных детей с ОВЗ по разным причинам может сократиться, не гарантирует их эффективного расходования. Предполагаемые затраты на техническое оснащение всей школы при малом количестве в ней детей с ОВЗ делает инклюзию нерентабельной. При этом большее количество детей с особыми образовательными потребностями может быть и в школах, не отнесенных к инклюзивным и не получающих финансовой поддержки от государства;
- трудности прогнозирования наполняемости школ детьми с ОВЗ, официально реализующих инклюзивную модель;
- низкие темпы развития инклюзивного образования. В различных округах города работает от 5 до 30 инклюзивных образовательных учреждений, при

этом в одних случаях отмечаются проблемы с динамикой развития инклюзивного образования (недостаточное количество учреждений), в других – финансовые проблемы (ограниченные возможности финансировать по максимуму большое количество школ как инклюзивных, при том, что в них обучается минимальное количество детей с ОВЗ);

- отсутствие информации об учителях, успешно работающих с детьми с ОВЗ в общеобразовательных школах, не включенных в инклюзивный проект;
- слабая преемственность дошкольного и среднего образования из-за отсутствия выбора, территориальной удаленности, ограниченного числа учреждений инклюзивного образования в одном округе;
- ориентация педагогов инклюзивных учреждений на социализацию учащихся с ОВЗ в ущерб качеству знаний и компетенций.

Надо подчеркнуть, что мы поддерживаем идею инклюзивных школ, но не через их официальное «назначение», а по другому принципу. Он заключается в естественном формировании таких школ через развитие сети инклюзивных классов (классы инклюзивного обучения).

Инклюзивными школами могут стать те образовательные учреждения, в которых количество детей достигает шести и более, как и предусмотрено в нормативно-правовых документах инклюзивного образования (независимо от количества классов), позволяющие вводить соответствующие ставки специалистов, которые оказывают специальную помощь и занимаются сопровождением ребенка с ОВЗ в детском саду и школе.

Данный подход предполагает планомерное и поступательное развитие инклюзивного образования на новом качественном уровне – через развитие сети пилотных классов инклюзивного образования.

Важным компонентом развития инклюзивного образования является специальная подготовка учителя. Инклюзивным класс становится с того момента, как учитель получит хотя бы краткосрочную специальную подготовку (приветствуется дистанционное обучение учителей для получения дефектологической компетентности по проблематике детей с ОВЗ). Без этой подготов-

ки класс, в котором обучается ученик с ОВЗ, является по сути интегрированным – в нем не создана минимальная адаптированная образовательная среда.

Ресурсами дистанционного и очного обучения учителей располагает МГППУ, имеющий в своем составе Институт проблем инклюзивного образования (ИПИО).

Как правило, современный и сильный учитель достаточно хорошо владеет способами обучения и навигации в сети Интернет и ценит свое время. Получив стартовую дистанционную подготовку, он и дальше может самостоятельно совершенствовать свои знания и компетенции. Благодаря этому педагог может более грамотно и качественно учить школьника с ОВЗ (с учетом его особенностей), консультировать коллег, эффективно организовать совместную детскую деятельность в классе и, что немаловажно, обоснованно и адресно получать вознаграждение, предусмотренное бюджетом за обучение ребенка с ОВЗ.

Вместе с тем, сегодня аналогичное вознаграждение за свой труд учитель «интегрированного класса» получает как за обычного ученика и возможную (но отнюдь не гарантированную) доплату из стимулирующей части фонда заработной платы за то, что обучает ребенка с ОВЗ в режиме инклюзии. Эта лукавая экономика – один из факторов устойчивости интеграции и медленного развития инклюзии.

Став учителем инклюзивного класса (через сертифицированное обучение), педагог должен гарантированно и обоснованно получать большее вознаграждение за ребенка с ОВЗ, чем это предусмотрено бюджетом. Главное, такой учитель эффективно обеспечивает реализацию образовательных потребностей, успешность ребенка с ОВЗ в учебе и его социализацию.

Планирование обучения учителей и администрации (так называемых «опорных» учителей и заместителей директора) имеет большое значение для развития инклюзивного образования. Наблюдения показывают, что для организации успешного обучения учеников с ОВЗ на всех ступенях (начальной, средней и старшей) школы необходимо, чтобы завучи были компетентны в психологических особенностях таких де-

тей, проблемах их обучения, а значит, вооружены знаниями о них для обеспечения преемственности и развития адаптивной среды в школе.

Они должны быть готовы дать первоначальные сведения об особенностях детей (с нарушениями слуха, зрения и т.д.) всем учителям, которым придется работать с детьми с ОВЗ, а также обеспечить связь учителей по организационным и консультационным вопросам с ресурсным центром по инклюзивному образованию. Безусловно, должны быть обучены учителя начальных классов и классные руководители (для создания адаптивной родительской и детской среды в классе), учителя основных предметов (русский язык, литература, математика) и, возможно, четыре обязательных предмета.

Было бы целесообразным организовать опережающее сертифицированное обучение тех учителей, чьи предметы (по результатам профориентационного опроса-тестирования и бесед с родителями, а их мнение может быть определяющим, и с самим учеником с ОВЗ) необходимы для поступления в предполагаемый колледж или вуз. Имеются в виду учителя, работающие с 8-ми классами (для успешной сдачи ГИА учениками с ОВЗ) и с 9-ми классами (для успешной сдачи ими ЕГЭ)

Несколько слов о материально-техническом и финансовом обеспечении.

Инклюзивные классы гармонично вписываются в планирование поставок необходимого оборудования для конкретного ребенка с конкретным нарушением для инклюзивного обучения (учебно-предметная адаптация). Предположим, в округе несколько десятков школ имеют инклюзивные классы. Составляется рейтинг школ (рейтинговый список Департамента образования города Москвы). Чем выше рейтинг школы, тем, вероятно, труднее в ней учиться. Следовательно, в данном учебном году первая десятка образовательных учреждений (по рейтингу) должна рассчитывать на получение целевого финансирования для приобретения в класс оборудования, необходимого по профилю имеющегося нарушения у обучающегося там ученика. В следующем году – следующая десятка (двадцатка и т.д.) по целевым финансовым возможностям города (в настоящем, следующем году и т.д.).

Положительными эффектами реализации этого подхода могут стать:

1. Экономический фактор, связанный с четким планированием целевого финансирования (точечное и по профилю нарушения ребенка с ОВЗ). Своевременное и гибкое реагирование на случаи перехода учащегося с ОВЗ из одного образовательного учреждения в другое. Финансирование конкретного ребенка должно «идти» за ним.
2. Поступательное и динамичное развитие инклюзивного образования: от единичных инклюзивных классов к подлинным школам инклюзивного образования при поддержке окружных ресурсных центров (ОРЦ) по развитию инклюзивного образования.
3. Шаговая доступность (в классе обучаются дети с ОВЗ в основном из близлежащих домов).
4. Прогнозирование количества детей с ОВЗ в школе, позволяющее работать над улучшением качества образовательных услуг относительно вида психофизического нарушения (в том числе, обучение учителя).
5. Наличие и расширение банка данных учителей, реально работающих с детьми с ОВЗ (по конкретным нарушениям) и имеющих необходимую

подготовку, как методический ресурс инклюзивной практики.

6. Обеспечение преемственности дошкольного и школьного образования вследствие выравнивания уровней профессиональных компетенций педагогического состава специальных детских садов и инклюзивных школ, увеличение их возможности постоянно взаимодействовать.
7. Выстраивание практики инклюзивного образования на основе трех элементов: адаптация детей с ОВЗ к учебным предметам, психофизическая адаптация через условия класса, социальная адаптация.
8. Возможность реализации рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) по комплектованию детей с ОВЗ в общеобразовательное учреждение с учетом шаговой доступности и постоянного сопровождения окружных ресурсных центров (ОРЦ) специализированными психолого-медико-педагогическими центрами (ППМС-центры).

Организация процесса обучения детей-инвалидов именно в общеобразовательной школе для российской инклюзии имеет особо актуальное значение. В первую очередь, это важно для детей

с ОВЗ, которым показана инклюзия (подготовленные и имеющие сохранный интеллект дети с нарушениями зрения, слуха, нетяжелыми формами нарушений опорно-двигательного аппарата).

Такая работа требует комплексного, системного подхода: необходимы как серьезная дошкольная подготовка и сопровождение таких детей, их родителей, так и всесторонняя квалифицированная поддержка до полной социальной устойчивости и учебной успешности ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе.

Для создания комфортности инклюзивной среды, необходимо вести постоянную работу с педагогическим, учебным, родительским коллективами школы, выстраивая ее на основе учета результатов мониторинга пребывания ребенка с ОВЗ в школьном коллективе с момента принятия в школу, дальнейшей его адаптации и социализации.

В полной мере профессионально оценить эту работу и оказать соответствующую помощь смогут специализирующиеся по профилям нарушений центры психолого-медико-социальной коррекции и сопровождения, деятельность которых является по сути актуальной и инновационной.

Литература:

1. Алейникова С.А., Маркович М.М., Шматко Н.Д. Отношение педагогов и родителей к интегрированному обучению детей с нарушенным слухом // Дефектология – 2005. – № 5. – С. 19-30.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование в России // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». – Электронный ресурс. – Режим доступа : http://psyjournals.ru/edu-economy_wellbeing/issue/36287.shtml.
3. Брызгалова С.О., Зак Г.Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование – 2010. – № 3. – С. 14-20.
4. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения. – М., 2008.
5. Лапп Е.А. Интеграция общего и специального образования: региональный контекст: итоги проекта «Включенное образование – стратегия образования для всех» // Социальная педагогика – 2010. – № 5. – С. 107-113.
6. Малофеев Н. Н. Похвальное слово инклюзии или речь в защиту самого себя // Дефектология – 2011. - № 4. – С. 3-17.
7. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития – 2010. – № 5. – С. 6-11.
8. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения : необходимость перемен // Дефектология – 2008. – № 2. – С. 86-94.
9. Молчанова Г. В. Координирующая роль центра обучения и реабилитации в образовательной интеграции детей с особенностями психофизического развития // Дефектология – 2011. – № 3. – С. 30-36.
10. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика : теория и практика – 2010. – № 4. – С. 8-16.
11. Розенблюм С. Не просто, но очень нужно. Инклюзивное образование : опыт московской школы // Здоровье детей : Прил. к газ. «Первое сентября» – 2010. – № 19. – С. 32-37.
12. Ямбург Е. А. Сохранить педагогические позиции управления: медико-психологическое педагогическое сопровождение // Социальная педагогика – 2011. – № 3. – С. 45-56.

ПРАКТИКА

Переживание
спортивной травмыИгровая методика
развития
воображения
«Инициалы»Методы арт-
терапии в
психокоррекции
актуальных
переживаний
больных раком

159.9:796.01

Переживание
спортивной травмы¹

С.В. Леонов

Психологические аспекты восстановления атлетов после получения травмы являются областью

увеличилось. Фактически любое занятие спортом сопровождается получением травм различной степени тяжести.

Любое занятие спортом сопровождается получением травм различной степени тяжести. В профессиональном спорте, требующем значительных физических и психологических нагрузок, получение травмы является неизбежным.

изучения специалистов различных направлений. Согласно данным Д. Мейя и Г. Сиеба (May & Sieb) [22], более полу-миллиона спортивных травм ежегодно получают только в американских средних школах. В Великобритании количество травмированных атлетов составляет несколько миллионов человек. По данным Д. Паргмана [27], за последние 25 лет количество травм значительно

В профессиональном спорте, требующем значительных физических и психологических нагрузок, получение травмы является неизбежным. Однако в течение многих лет профессиональное сообщество интересовали лишь физиологические аспекты спортивной активности. В данной статье мы анализируем психологические аспекты переживания спортивной травмы;



Сергей Владимирович Леонов – кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии МГУ имени М.В.Ломоносова
Автор более 30 научных публикаций

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, проект № 12-06-00817а

покажем, что реабилитация атлетов должна сочетать в себе комплексную программу их восстановления, разрабатываемую травматологами, физиотерапевтами, тренерами, психологами; более глубоко рассмотрим факторы, лежащие в основе переживания травм, а также развитие эффективных реабилитационных методик, способствующих процессу восстановления.

Определение спортивной травмы

В научной литературе существует множество определений спортивной травмы. Авторы нередко расходятся во мнениях относительно критериев травмы и определяют это понятие по-разному. Петрие и Фолкштейн (Petrie & Falkstein) [29] рассматривают травму как такое состояние спортсмена (с медицинской или физиологической точек зрения), при котором он вынужден пропустить, по крайней мере, один день тренировочной или соревновательной деятельности. Таким образом, количество пропущенных атлетом дней определяет степень серьезности травмы. Например, травма классифицируется как легкая, незначительная, если спортсмен пропускает от 1 до 7 дней тренировок или соревнований; средняя степень травмы характеризуется от 8 до 21 пропущенных спортсменом дней; серьезная травма – спортсмен пропускает более 21 тренировочных или соревновательных дней.

Куинн и Фаллон (Quinn, Fallon) определяют травму как «травмирующее событие в жизни, повлекшее физические и психологические последствия» [30, стр. 210]. Гоулд, Одри, Бриджес и Бек (Gould, Udry, Bridges, Beck) [17] также рассматривают травму, как «значительное негативное событие, повлекшее за собой изменения в жизни». Бревер и соавторы (Brewer) определяют спортивную травму как «событие или процесс, вызвавший физические повреждения

организма, которые требуют прохождения реабилитации» [7, С. 48]. То есть, в данном контексте основной аспект определения травмы связан с необходимостью реабилитации для спортсменов, а не с продолжительностью перерыва в спортивной деятельности. Несомненно, более объективной является систематизация спортивных травм, основанная на физиологических данных. Однако, например, растяжение мышц, требующее медицинской помощи до и после тренировки, далеко не всегда ограничивает спортсмена в его профессиональной деятельности.

Согласно системе регистрации спортивных травм, разработанной Б. Блеквелом и П. Маккулагом (B. Blackwell, P. McCullagh) [6], все травмы и болезни, при которых требуется оказание медицинской помощи спортсмену, фиксируются. Травма определяется как легкая, если нужна медицинская помощь, не затрагивающая профессиональную деятельность спортсмена. Средняя степень травмы диагностируется в случае оказания атлету медицинской помощи, предписывающей ему изменения в его физических действиях. Сложная травма характеризуется медицинским лечением атлета и пропуском соревновательной и тренировочной деятельности.

Наше определение спортивной травмы во многом схоже с позицией Д. Паргмена (D. Pargman) [27], который рассматривает ее как состояние, результатом которого является невозможность функционировать так же полноценно, как и до получения физических повреждений во время занятий спортом.

Помимо приведенных выше определений, в спортивной науке выделяют два вида травм: макро – и микро-травмы. Макротравма, как правило, сопровождается острой болью, повреждением организма. Она является результатом внезапного сильного воздействия, например, удара, которое приводит к значительным повреждениям (растя-

жению, вывиху, смещению суставов, перелому). В противоположность этому, микро-травма связана с аккумулярованием повторяющихся небольших воздействий, которые постепенно приводят к нарушению тканей. Это особенно наглядно проявляется в костных и мышечно-сухожильных структурах, причина заболеваний которых заключается в повторяющейся механической перегрузке. Продолжительность такого рода травм может исчисляться несколькими месяцами [20].

Макротравма обычно является результатом инцидента, когда спортсмен сразу же осознает, что им получена травма. В случае микро-травмы может пройти несколько месяцев перед тем, как спортсмен действительно начинает понимать, что он травмирован. Данный факт значительно осложняет процесс лечения и реабилитации.

Когда причины, вызвавшие какие-либо дисфункции, не определены, у спортсменов возможны состояния фрустрации, агрессии, депрессии. В этой ситуации травмированный спортсмен не в состоянии адекватно определить цели реабилитационного процесса и, что наиболее важно, стремиться достигнуть их.

Знание причин полученной спортсменом травмы влияет на психологическую реакцию атлета на это событие. Так, в случае макротравмы, ее причина обычно однозначно определена. В связи с этим устанавливается определенный курс лечения и реабилитации. В такой ситуации спортсмен четко знает, что его ожидает и какой курс лечения предстоит. Последствия микро-травмы, как и сама травма, могут быть достаточно продолжительное время скрыты от атлета, в связи с чем, травма усугубляется, что приводит к увеличению периода реабилитации.

Факторы, влияющие на переживание спортивных травм

В некоторых видах спорта повреждения, ушибы являются неотъемлемой частью игры (как, например, в регби). Во многих случаях, спортсмен продолжает играть, будучи травмированным, поскольку имплицитно у него есть представления, что это является допустимой

В исследованиях спортивной травмы ставится вопрос о необходимости учета ожиданий, представлений атлета о том, что значит «быть травмированным» и понимания экспрессии болевых ощущений в каждом определенном виде спорта. Вид спорта (командный или индивидуальный) существенно влияет на реакции получения травмы игроком и последствия ее как для игрока, так и для коллектива.

нормой [26]. Это также создает сложности при регистрации и определении травмы, поскольку сам вид спорта вынуждает спортсменов игнорировать, пренебрегать болью.

В связи с этим в исследованиях спортивной травмы ставится вопрос о необходимости учета ожиданий, представлений атлета о том, что значит «быть травмированным» и понимания экспрессии болевых ощущений в каждом определенном виде спорта. Вид спорта (командный или индивидуальный) существенно влияет на реакции получения травмы игроком и последствия ее как для игрока, так и для коллектива. Высококатегорийный травмированный игрок может испытывать чувство вины за то, что «подвел» команду, не смог принести ей пользу. Но, в то же время, спортивный коллектив может выступить катализатором реабилитационного процесса. Поддержка со стороны других игроков, создание условий, при которых травмированный игрок может быть востребованным, нужным коллективу способствует его скорейшему выздоровлению и восстановлению.

Временная перспектива в отношении травмы (количество предполагаемых пропущенных матчей, игр, сезонов) оказывает огромное влияние на психологическое состояние спортсмена [34]. Атлету очень тяжело смириться с тем, что он отойдет от спорта на продолжительное время, потеряет свою физическую форму, отстанет от партнеров и соперников.

Существуют половые различия получения и переживания травм. С. Волтери (S. Walter) и коллеги [33] отмечают, что вероятность того, что спортсмены – мужчины и женщины – будут одинаково обращаться за медицинской помощью, различна.

К факторам, увеличивающим количество спортивных травм, в настоящее время относится использование искусственных покрытий на игровых площадках для тренировочной деятельности и соревнований. С одной стороны, это позволяет значительно увеличить скорость и темп спортивных движений, позволяет атлетам более активно перемещаться, быстрее и резче менять направление своих передвижений, нежели на натуральных газонах. Но, с другой стороны, это создает дополнительную

Сегодняшние спортсмены значительно крупнее и сильнее спортсменов прошлых лет. Это объясняется инновационным подходом к тренировочному процессу с отягощениями и, возможно, неправильным, неэтичным и противозаконным использованием препаратов, таких как анаболические стероиды.

нагрузку на опорно-мышечную систему спортсмена, что также является причиной постоянно увеличивающегося количества спортивных травм.

Большое значение имеет функциональная подготовка атлетов. Как отмечает Д. Паргмен (D. Pargman) [27], сегодняшние спортсмены значительно крупнее и сильнее спортсменов прошлых лет. Это объясняется инновационным подходом к тренировочному процессу с отягощениями и, возможно, неправильным, неэтичным и противозаконным использованием препаратов, таких как анаболические стероиды. Подобное увеличение мышечной силы влияет на базовые принципы некоторых видов спорта и может считаться возможной причиной получения физической травмы спортсменом. Несмотря на то, что спортсмены стали сильнее, а в некоторых видах спорта крупнее, чем спортсмены прошлых лет, структура их скелета практически не изменилась. В публикации, посвященной изучению данного вопроса [27], был отмечен тот факт, что никакие усиленные тренировки и никакие виды химических препаратов не способны изменить параметры скелета человека. Соответственно, вращательные движения и нагрузки,

в различных контактных видах спорта (регби, бокс), когда атлет неоправданно грубо и жестко действует в тренировочной ситуации.

Переживание боли

Дискуссионным моментом остается определение боли, сопровождающей спортивную травму. Согласно Р. Мелзак и П. Волл (R. Melzack, P. Wall) [23], общепринятого определения боли, также как и травмы, не существует. Боль определяется как сенсорное ощущение, вызванное стимулами, приведшими к травме или угрожающими повреждением тканей, причиняющее страдание. Особые нервные окончания, окружающие поврежденные ткани или органы, или находящиеся в непосредственной близости к ним, «передают» сигналы о боли в головной мозг, информируя о полученной травме. Биохимические изменения и отек тканей, возникающий из-за ухудшения циркуляции лимфы вокруг и в поврежденных тканях, где сосредоточены болевые рецепторы, стимулируют передачу электрохимических сигналов в специализированные отделы головного мозга.

Тренеры, одноклубники, спортивные фанаты отрицательно относятся к спортсменам, которые играют чрезмерно осторожно, боясь получить или нанести другому травму. Средства массовой информации занимаются популяризацией тех спортсменов, которые, не боясь боли, могут вынести тяжелую травму. В результате травма становится одним из путей к известности и популярности в спорте.

воздействующие на длинные трубчатые кости и суставы сегодняшних спортсменов, гораздо сильнее, поэтому риск получения травм возрастает.

Важным аспектом травматизма является также нерационально составленный режим труда и отдыха, ненадлежащим образом подготовленный спортивный инвентарь, несоблюдение техники безопасности при работе на спортивных снарядах, невыполнение установок тренера, отсутствие навыков использования методов саморегуляции. Все это может проявляться

Сигнал о боли передается по спинному мозгу и достигает ноцицептивной системы головного мозга, где и происходит его обработка. Также необходимо принять во внимание тот факт, что тело человека обладает способностью «забывать» реальное чувство боли. Согласно Л. Пен и К. Фишер (L. Pen, C. Fisher) [28], боли не существует как таковой, пока кора головного мозга не получит информацию о болевом ощущении. Травмированный спортсмен в состоянии вспомнить посредством когнитивных или аффективных процессов, что трав-

ма была болезненной, но точно описать ощущения в большинстве случаев не сможет.

Как правило, предполагается, что травма и боль непосредственно связаны друг с другом, но в действительности довольно часто встречаются травмы без боли и болевые ощущения в отсутствие травмы.

При определении боли необходимо учитывать следующие критерии: индивидуальные различия в терпимости боли; адекватность языка для описания болевых ощущений; социологические нормы, влияющие на экспрессию боли; диагностические средства, с помощью которых определяется степень болевых ощущений; индивидуальные различия спортсменов.

Существенное влияние на атлетов оказывает спортивная культура и болельщики. Так, тренеры, одноклубники, спортивные фанаты отрицательно относятся к спортсменам, которые играют чрезмерно осторожно, боясь получить или нанести другому травму. Средства массовой информации занимаются популяризацией тех спортсменов, которые, не боясь боли, могут вынести тяжелую травму. В результате травма становится одним из путей к известности и популярности в спорте.

Важную роль в этой проблеме играет механизм идентификации у спортсменов с «мужскими» чертами характера. Некоторые виды спорта, такие как бокс, футбол, борьба, регби характеризуются высоким уровнем травматизма, в то же время за ними закрепилась ассоциация исключительно мужских занятий. В связи с этим, спортсмены в этих видах спорта заранее воспринимают боль как неотъемлемую, а иногда и необходимую составляющую «настоящей мужской игры». Иногда получение травмы, особенно для молодых спортсменов, воспринимается как средство достижения уважения со стороны одноклубников. Феномен «принесения в жертву собственного тела» ради спортивных достижений был эмпирически верифицирован С. Шафер (S.Shaffer) [31]. Он обнаружил, что юные борцы игнорировали предупреждающие болевые сигналы и продолжали бороться, несмотря на острую физическую боль.

Л. Харди [18] провел исследование, в котором показал, что процесс социа-

лизации и идентификации борцов связан с тем, насколько они умеют выносить боль и терпеть травму. Молодые атлеты воспринимают боль и травму как обычные составляющие спортивной деятельности. По мере профессионализации борцов, перехода их на более высокий уровень, способность переносить боль становится повсеместной.

Для того чтобы быть успешным борцом, по мнению Д. Коакли (J.Coakley) [11], необходимо следовать таким положениям:

1. Не обращать внимания на «несерьезные» травмы;
2. Относиться к специальному лечению незначительных травм как к «излишеству»;
3. Иметь высокий уровень мотивации продолжать спортивную деятельность, несмотря на боль и повреждение;
4. Избегать использования травм или боли как причин для неучастия в тренировках или соревнованиях;
5. Относиться к врачам и тренерам как к экспертам, чья задача заключается в поддержке спортсменов в соревновательной деятельности, когда атлеты травмированы;
6. Относиться к обезболивающим противовоспалительным препаратам как необходимым средствам, поддерживающим спортивную деятельность;
7. Разделять принцип, согласно которому все спортсмены должны платить определенную «цену» за свои спортивные достижения;
8. Нежелание жертвовать чем-либо ради победы или нежелание бороться до конца, воспринимать как профессиональный недостаток.

Таким образом, мы видим, что данные принципы в некоторой степени провоцируют определенный уровень травматизма. Спортсмен, испытывая болевые ощущения, переживает этот факт как должно и не только не стремится своевременно принять меры по предупреждению травмы, но и сознательно рискует усложнить полученные им повреждения.

Ф. Флинт и М. Веис [14] считают, что до тех пор, пока сами атлеты, от своего лица, не выразят желание противостоять промоутерской культуре, популяризирующей травматизм и боль, спортсмены будут оставаться в зоне высокого риска получения серьезных травмы.

Боль является многомерным конструктом, включающим физиологический, психологический и социологический компоненты. До недавних пор измерение болевых ощущений происходило лишь по одному параметру – интенсивность, с использованием математических шкал. Для упрощения диагностики уровня интенсивности боли применялись визуальные шкалы, оценивающие экспрессию лица. Наибольшее распространение это получило в детских больницах. Впоследствии стали разрабатываться опросные методы для получения информации о боли травмированного атлета. Путем применения различных опросников медицинский персонал смог собирать информацию о качестве и количестве болевых ощущений, об очаге боли и возможности его распространения, о временном диапазоне болезненных ощущений.

Но, несмотря на использование современных медицинских технологий, необходимо учитывать индивидуальные различия спортсменов. Т. Линденфельд, И. Нойс и М. Маршал (T. Lindenfeld, E. Noyes, M. Marshall) [21] отмечают, что даже в рамках одного вида спорта, игроки могут обладать различной болевой терпимостью. Это приводит к тому, что один атлет возвращается к соревнованиям значительно раньше другого при схожести полученных ими травм. Проблеме индивидуальных различий терпимости боли посвящено большое количество работ. Б. Бакстон, Д. Перин, Р. Хетцлер, К. Хо, Д. Грик (B. Buxton, D. Perrin, R. Hetzler, K. Ho, J. Gieck) [10] анализировали этнический аспект болевых ощущений. М. Мейерс, А. Бурджеос, С. Стюарт, А. Лунес (M. Meyers, A. Bourgeois, S. Stewart, A. LeUnes) [25] исследовали проблемы оценивания болевых ощущений. Социологический аспект боли рассмотрен в работах Г. Никсон (G. Nixon) [26].

Реабилитация атлетов

Значительное число научных исследований посвящено вопросам социальной поддержки спортсмена во время реабилитационного периода. Несомненно, что ближайшее социальное окружение оказывает большую пользу спортсмену на этапе восстановления после травмы. Для

атлета является важным сохранить в этот период тесный контакт со своей командой, со своим коллективом. Это помогает ему почувствовать собственную значимость и поддержку со стороны коллег. В период восстановления атлета необходима интеграция усилий физиологов, психологов, спортсменов, всех, кто имеет влияние на травмированного игрока.

В некоторых этнических группах, социальных сообществах, семьях занятие спортом считается легкомысленным делом, которому не следует уделять особого внимания. В этом случае может иметь место низкий уровень социальной поддержки травмированного спортсмена, вследствие чего психологические реакции на травму могут быть обострены. Аналогичным образом складывается ситуация в случае неприятия или неодобрения семьей спортсмена его профессии. Например, если родители выступали против занятия ребенка футболом, то в ситуации травмы атлету будет гораздо сложнее проходить восстановительный период.

По мнению Ф. Флинт (F. Flint) [13], продуктивности восстановительного процесса способствует знание атлетом особенностей протекания реабилитационного периода: какие ощущения являются нормальными для определенной стадии восстановления, как контролировать реабилитационный

Ближайшее социальное окружение оказывает большую пользу спортсмену на этапе восстановления после травмы. Для атлета является важным сохранить в этот период тесный контакт со своей командой, со своим коллективом. Это помогает ему почувствовать собственную значимость и поддержку со стороны коллег. В период восстановления атлета необходима интеграция усилий физиологов, психологов, спортсменов, всех, кто имеет влияние на травмированного игрока.

процесс. Так, для спортсменов-новичков переживание опыта, связанного с травмой, всегда является мощным стресс-фактором. Большинство страхов и беспокойство в отношении травмы обусловлено отсутствием знаний о том, каких последствий следует ожидать. Возникают новые телесные ощущения, изменяются привычные реакции у спортсменов, что приводит к увеличению уровня тревожности.

К. Эймс и Д. Дуда (C. Ames, J. Duda) [4] предлагают модель восстановления спортсмена после травмы, основу которой составляет реализация программы работы с атлетами, ориентированной на задачу (Рис.1). Базисом этой программы является принцип целеполагания, включенности атлетов в решение задач. Выбор задач определяется степенью их доступности и достижимости спортсменами.

На Рис.1 схематично представлены факторы, оказывающие влияние на переживания и состояния спортсмена на пре- и посттравмирующих стадиях. Основным предметом работы спортивно-

го психолога в данном случае является мотивационный уровень атлета. Именно он определяет не только продолжительность реабилитационного периода, но последующее восстановление спортивных навыков и функций.

Если процесс реабилитации находится на начальном этапе, то травмированный спортсмен лишен привычного ежедневного общения с тренером. Он не принимает участия в тренировочном процессе. Как правило, для травмированного атлета создается специальная программа, по которой он занимается индивидуально. Данная ситуация является очень сложной и фрустрирующей для эго-ориентированных спортсменов, поскольку у них отсутствует возможность поддержания своей самооценки и самоэффективности за счет других атлетов. Все это может привести к негативным эмоциям, депрессиям.

На этапе, когда спортсмен уже может тренироваться с общей группой, возможны ситуации чрезмерного «рвения» атлета. Спортсмены достаточно болез-



Рис.1 Модель восстановления спортсмена после травмы

Спортсмены достаточно болезненно реагируют на потерю формы, навыков, уровня мастерства по сравнению с другими игроками. В данной ситуации атлету важно самостоятельно ставить перед собой цели, к достижению которых он бы стремился.

енно реагируют на потерю формы, навыков, уровня мастерства по сравнению с другими игроками. В данной ситуации атлету важно самостоятельно ставить перед собой цели, к достижению которых он бы стремился.

В программе, основу которой составляет принцип целеполагания, предлагаются следующие составляющие реабилитации спортсменов:

1. Использование навыков «самоорганизации и самоуправления»; установление программы, плана реабилитации.
2. Создание условий для самооценки и регистрации записей, что является необходимым для учета спортсменом собственного прогресса, сопоставления результатов в восстановительный период. Л. Иевлева и Т. Орлик (L. Ievleva, T. Orlick) [19], Д. Гоулд (D. Gould) [17] и другие авторы подчеркивают важность фиксирования целей именно на бумаге. С. Дениш (S. Danish) с коллегами [12] отмечают значение количественного аспекта записываемого материала и выделяют ценность позитивного изложения текста. В частности, использование таких терминов как «хотеть», вместо «должен», «следует» подчеркивает личностный вклад спортсмена в достижение целей. Д. Жилборн (D. Gilbourne) с соавторами [15] пишут, что спортсмены в меньшей степени придерживаются программы целеполагания, когда они продолжительное время находятся вне контактов с врачами, не подвергаются медицинской экспертизе. Спортивному психоло-

Если на начальных этапах восстановления процесс реабилитации осуществляется в основном под руководством врача, физиотерапевта или тренера, то уже на финальных стадиях ведущее место отводится тренерскому штабу, персоналу команды.

гу следует учитывать данный факт и содействовать установлению и поддержанию контакта между атлетом и медицинскими сотрудниками команды.

3. Вовлечение атлетов в процесс принятия решений во время восстановительного периода. В. Берг (W. Beggs)

[5] отмечает, что процесс целеполагания должен быть демократичным, поддерживающим спортсмена. М. Тубс, А. Менто, Р. Стил и Р. Каррен (M. Tubbs, A. Mento, R. Steel, R. Karren) [32; 24] считают, что цели, обсуждаемые коллегиально, являются предпочтительнее целей, которые устанавливаются в директивном порядке.

Программа постановки целей задается, как правило, физиотерапевтом или тренером. В таких программах важную роль играют такие факторы, как текущая стадия восстановления спортсмена, его предыдущий опыт и уровень знаний. Если на начальных этапах восстановления процесс реабилитации осуществляется в основном под руководством врача, физиотерапевта или тренера, то уже на финальных стадиях ведущее место отводится тренерскому штабу, персоналу команды.

4. К. Эймс (C. Ames) [4] предлагает использовать критерии индивидуального прогресса спортсмена в качестве средства оценки восстановительного периода. Это дает возможность акцентировать внимание атлета на его достижениях в сфере овладения профессиональным мастерством.

Если рассматривать временной аспект периода реабилитации травмированного атлета, то следует отметить, что он является сложным, динамичным. Происходит восстановление анатомической целостности организма в результате систематического биологического восстановительного процесса. В случае

повреждения мягких тканей (мышц, связок) и костных тканей восстановление включает в себя три стадии: воспалительную фазу, регенерирующую фазу и фазу созревания. Во время этих стадий выделяются специфические химические вещества и гормоны, которые и обеспечивают процесс восстановления.

Важно анализировать основные психологические проблемы, которые переживают травмированные спортсмены на различных стадиях реабилитации [8]. Необходимо рассказать спортсмену о возможных последствиях его негативного эмоционального состояния или поведения, определить совместно с ним причины этого настроения. Все это будет способствовать снятию напряжения, избавлению от навязчивых мыслей, которые препятствуют расслаблению спортсмена и сосредоточению его на курсе лечения.

Л. Иевлева и Т. Орлик (L. Ievleva, T. Orlick) [19] провели исследование, целью которого было установление взаимосвязи между различными психологическими факторами и временем восстановления после травмы. В исследовании приняло участие 32 пациента с травмами колена и лодыжки. Испытуемые заполняли опросник, диагностирующий у них положительное отношение к жизни (позитивное мировосприятие), перспективы на будущее, уровень стресса и стрессоустойчивости, уровень социальной поддержки, целеполагания и применение позитивного внутреннего диалога. В результате было обнаружено, что субъекты, которые выздоравливали быстрее остальных, имели более высокие баллы по всем вышеперечисленным переменным, чем испытуемые, поправляющиеся медленнее. При этом основными переменными, связанными со скоростью выздоровления, оказались целеполагание и позитивный внутренний диалог [1]. Внутренний диалог для людей, которые выздоравливали быстрее, характеризовался такими предложениями как: «Я смогу сделать все, что угодно», «Я не боюсь», «Мне не больно». Такие атлеты ставили цели, относящиеся к текущему моменту их жизни – периоду восстановления, а не к долгосрочной перспективе, например, возвращению в спорт. Пациенты, поправляющиеся медленнее, часто использовали такие выражения как: «Почему я?» или «Что за глупые вещи приходится делать!». Исследователи сделали вывод, что психологические факторы могут играть важную роль в процессе восстановления, поскольку такие методы, как целеполагание, внутренний диалог, применение умственного образа могут контролиро-

ваться самими травмированными спортсменами.

Т. Петрие (Т. Petrie) [29] проводил исследование с гимнастками, учащимися колледжа и обнаружил, что высокий уровень жизненного стресса связан с увеличением травматизма. Поскольку любая травма вызывает у спортсмена стресс, атлет живет с чувством тревоги по поводу новой возможной травмы, что не может не отразиться на его профессиональной спортивной деятельности. Попытки постоянного избегания травмоопасных ситуаций в спорте зачастую приводят к повреждениям, так как повышенный уровень стресса у атлета мешает ему полностью сосредоточиться на своей деятельности, тем самым, увеличивая риск получения травмы.

Б. Брюер (В. Brewer) [9] рассматривает в своей работе факторы, влияющие на соблюдение спортсменами правил во время периода реабилитации. Автор выделяет два вида факторов: личностные и ситуационные. К личностным факторам относится самомотивация – стиль поведения человека, независимый от ситуативных воздействий. К ситуационным факторам относятся многочисленные переменные, которые влияют на процесс реабилитации. Среди них: восприятие спортсменом окружения, обстановки, в которой осуществляется его лечение; собственно состояние спортсменов, обусловленное реабилитационной ситуацией; уверенность

Поскольку любая травма вызывает у спортсмена стресс, атлет живет с чувством тревоги по поводу новой возможной травмы, что не может не отразиться на его профессиональной спортивной деятельности. Попытки постоянного избегания травмоопасных ситуаций в спорте зачастую приводят к повреждениям, так как повышенный уровень стресса у атлета мешает ему полностью сосредоточиться на своей деятельности, тем самым, увеличивая риск получения травмы.

в эффективности проводимого лечения; комфортность медицинских условий; принятие и одобрение атлетами предлагаемого реабилитационного графика; восприятие реабилитационной нагрузки во время процесса лечения; социальная поддержка; значимость реабилитации для атлета, его ожидания с этим связанные.

Заключение

Помощь в преодолении спортивных травм является одной из основополагающих задач спортивного психолога. Несомненно, ее эффективное решение возможно только во взаимодействии со специалистами – травматологами, физиологами, тренерами, сотрудниками команды.

При разработке индивидуальной программы по реабилитации спортсмена психологу важно учитывать множество факторов, среди которых ключевыми являются специфика получения спортивной травмы атлетом, психологические особенности ее переживания, экспрессия болевых ощущений и др.

В психологической работе со спортсменами психологу важно ориентироваться на принципы гуманитарного подхода [3] высокомотивированного субъекта [2].

Высокий уровень мотивации профессиональных атлетов, желание как можно скорее вернуться к спортивной деятельности способствуют преодолению длительного и сложного процесса реабилитации. Основным вопросом заключается в интерпретации эмоций спортсменов во время этого процесса. Когда негативная эмоция, такая как гнев, часто определяемая спортсменами как «готовность к борьбе», должным образом контролируется и направляется, она может быть преобразована в «бойцовский дух», что будет способствовать скорейшему восстановлению спортсмена.

Спорт высших достижений, детско-юношеский, любительский спорт всегда сопряжены с получением травм, но минимизировать риск их возникновения, ускорить реабилитационный процесс, сделать спорт привлекательным для широкого круга людей – это основные задачи спортивной психологии в настоящее время.

Литература:

1. Веракса А.Н., Леонов С.В., Горюва А.Е. Психологические особенности художественных гимнасток // Вестник московского университета. Серия 14. «Психология». – 2011. – №4. – С.134-147.
2. Леонов С.В. Психологические критерии оценивания временных интервалов в профессиональной деятельности : диссертация ... канд. психол. наук ; [Моск. гос. ун-т им. М.В.Ломоносова]. – Москва, 2008.
3. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.
4. Ames C. Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. // G. C. Roberts (Ed.) Motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics. – 1992. – P.161-176
5. Beggs W. D. Goal setting in sport // J. G. Jones & L. Hardy (Eds.). Stress and performance in sport. – Chichester: Wiley. – 1990.
6. Blackwell B., P. McCullagh. The relationship of athletic injury to life stress, competitive anxiety and coping resources // Athletic Training. – 1990. – V. 25. – P. 23-27.
7. Brewer B.W., Avondoglio J.B., Cornelius A.E., Van Raalte J.L., Brickner J.C., Petipas A.J., Kolt G.S., Pizzari T., Schoo A.M., Emery K., Hatten S.J. Construct validity and Interrater agreement of the Sport Injury Rehabilitation Adherence Scale // Journal of Sport Rehabilitation. – 2002. – V.11. – P. 170-178.
8. Brewer B. W., Van Raalte J. L., Petitpas A. J., Sklar J. H., Ditmar T. D. Prevalence of psychological distress among patients at a physical therapy clinic specializing in sports medicine // Sports Medicine, Training and Rehabilitation. – 1995. – V. 6. – P. 139-145.
9. Brewer B.W. Adherence to sport injury rehabilitation programs //Journal of applied sport psychology. – 1998. – V.10. – P. 70-82.

10. Buxton B. P., Perrin D. H., Hetzler R. K., Ho K. W., Gieck, J. H. **Pain and ethnicity in athletes**
// Journal of Sport Rehabilitation. – 1993. – V. 2. – P. 13-19.
11. Coakley. J.J. **Socialization through sports.**
// O. Bar-Or (Ed.). The child and adolescent athlete. – Oxford, England: Blackwell Science. – 1996. – P. 353-363.
12. Danish S. J., Petitpas A. I., Hale B. D. **A developmental-educational intervention model of sport psychology**
// The Sport Psychologist. – 1992. – V. 6. – P. 403-415.
13. Flint F.A. **Integrating sport psychology and sports medicine in research: The dilemmas**
// Journal of applied sport psychology. – 1998. – V.10. – P. 83-102.
14. Flint F.A., Weiss. M.R. **Returning injured athletes to competition: A role and ethical dilemma**
// Canadian Journal of Sport Sciences. – 1992. – V.17. – P. 34-40.
15. Gilbourne D., Taylor A. H., Downie G., Newton, **Goal-setting during sports injury rehabilitation: a presentation of underlying theory, administration procedure and an athlete case study**
// Sports Exercise and Injury. – 1996. – V. 2. – P. 192-201.
16. Gould D. **Goal setting for peak performance.**
// Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company. – 1983.
17. Gould D., Udry E., Bridges D., Beck L. **Down but not out: Athlete responses to season-ending injuries**
// Journal of Sport and Exercise Psychology. – 1997. – V. 19. – P. 224-248.
18. Hardy L. **Psychological stress, performance, and injury in sport**
// British Medical Bulletin. – 1992. – V. 48. – P. 615-629.
19. Ievleva L., Orlick T. **Mental paths to enhanced recovery from a sports injury**
// D. Pargman (Ed.). Psychological bases of sport injuries. – Morgantown. WV: Fitness Information Technology. – 1993.
20. Kibler W. B., Chandler T J. Stracener E.S. **Musculoskeletal adaptations and injuries due to overtraining**
// Exercise and Sport Science Reviews. – 1992. – V. 20. – P. 99-126.
21. Lindenfeld T. N., Noyes E R., & Marshall M. T. **Components of injury reporting systems**
// American Journal of Sports Medicine. – 1998. – V. 16.
22. May J. R., Sieb G. E. **Athletic injuries: Psychosocial factors in the onset, sequelae, rehabilitation. and prevention**
// Sport psychology: The psychological health of the athlete. – 1987. – P. 157-185.
23. Melzack R., Wall P. **The challenge of pain.**
// London: Penguin. – 1988.
24. Mento A. J., Steel R., Karren R. J. **A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance**
// Organizational Behavior & Human Decision Processes. – 1987. – V.39. – P. 52-83.
25. Meyers M. C., Bourgeois A. E., Stewart S., LeUnes. A. **Predicting pain response in athletes: Development and assessment of the Sports Inventory of Pain**
// Journal of Sport & Exercise Psychology. – 1992. – V.14. – P. 249-261.
26. Nixon H. L. **Accepting the risks of pain and injury in sport: Mediated cultural influences on playing hurt**
// Sociology of Sport Journal. – 1993. – V.10. – P. 183-196.
27. Pargman D. **Psychological Bases of Sport Injuries.**
// Fitness Information Technology (FiT); 3rd edition. – 2007.
28. Pen L. J., Fisher C. A. **Athletes and pain tolerance**
// Sports Medicine. – 1994. – V.18.
29. Petrie T.A., Falkstein D.L., **Methodological, measurement, and statistical issues in research on sport injury prediction**
// Journal of applied sport psychology. – 1998. – V.10. – P. 26-45.
30. Quinn A.M., Fallon B.J. **The changes in psychological characteristics and reactions of elite athletes from injury onset until full recovery**
// Journal of Applied Sport Psychology. – 1999. – V.11. – P. 210-229.
31. Shaffer S.M. **Grappling with injury: What motivates young athletes to wrestle with pain? Unpublished doctoral dissertation.**
// University of Minnesota. – Minneapolis. – 1996.
32. Tubbs M. E. **Goal setting: A meta-analytic examination of the empirical evidence**
// Journal of Applied Psychology. – 1986. – V. 71. – P. 474-483.
33. Walter S. D., Sutton J. R. McIntosh J. M., Connelly C. **The aetiology of sport injuries**
// Sports Medicine. – 1985. – V.2. – P. 47-58.
34. Weiss M. R., Troxel R. K. **Psychology of the injured athlete**
//Athletic Training. – 1986. – V. 21. – P.104-109.

Игровая методика развития воображения «Инициалы»

П.Т. Тюрин

*«Вообразите только, что подметила наша Эленка! Иногда освещенные окна образуют как бы азбуку... Элюня! – обратилась она к внучке, –
— Посмотри-ка, милая, нет ли там какой буковки?
— Есть, бабушка, целых две: Н и Т.
— В самом деле! – подтвердила старушка. – Вот Н, а вон и Т. Взгляните-ка, сударь...*

Действительно, против нас светились два окна в четвертом этаже, три в третьем и два во втором, складываясь в букву: Н. В заднем флигеле пять освещенных окон в четвертом этаже и по одному в третьем, втором и первом этажах образовали букву: Т.

— Вот из-за этих-то окон, сударь, – продолжала бабушка, – хоть буквы на них складываются не часто, Элюня начала интересоваться азбукой и теперь не нарадуется, когда ей удастся из светлых квадратов составить какую-нибудь букву. Потому-то мы и не спускаем шторы по вечерам. Я только плечами пожал. Ну как запретить девочке глядеть в окно, если она придумала себе такое милое развлечение!»

Болеслав Прус «Кукла»

«Вот, – сказал он и написал начальные буквы: к, в, м, о, э, н, м, б, з, л, э, н, и, т? Буквы эти значили: «когда вы мне ответили: этого не может быть, значило ли это, что никогда, или тогда?». Не было никакой вероятности, чтоб она могла понять эту сложную фразу; но он посмотрел на нее с таким видом, что жизнь его зависит от того, поймет ли она эти слова...

Она написала: т, я, н, м, и, о. Он вдруг просиял: он понял. Это значило: тогда я не могла иначе ответить».

Лев Толстой «Анна Каренина»

Предлагаемая методика представляет собой вербально-психологическую игру, развивающую творческое воображение [25]. Она предполагает формирование у ее участника способность к свободному ассоциированию и импровизации, сопоставлению в одном образе трудно совместимых качеств, гибкость и раскованность мышления в целом, а также достаточный словарный запас.

Испытуемому ставится задача – подобрать к каким-либо двум выбранным буквам (на 2-м этапе к своим инициалам) слова так, чтобы их соседство

образовывало более или менее связанное семантическое целое. Подбирая к двум буквам различные слова, человек тем самым ставит в определенные отношения

разные объекты (их свойства и состояния), ими обозначаемые, и в результате иногда образуются гибриды, представляющие неожиданную аллегорическую.



Павел Трофимович Тюрин – доктор психологии, ассоциированный профессор Балтийского института психологии и менеджмента, действительный член Российской Академии педагогических и социальных наук, член Союза дизайнеров Латвии

В процессе выполнения задания нередко появляются сочетания, в которых при всем желании невозможно усмотреть какой-либо смысл, и поэтому заранее оговаривается, что нужно избегать как случайных сочетаний и пло-

Участникам игры нужно стремиться к тому, чтобы, соединяя в своем воображении разные обозначения, создавать сочетания, которые содержат яркий образ, аллегория, символ, не существующий в природе предмет, который все же можно представить.

хо связанных друг с другом слов – «пустых», «непонятных», так и банальных или тавтологических, в которых трудно распознать оригинальную и содержательную метафору. Участникам игры нужно стремиться к тому, чтобы, соединяя в своем воображении разные обозначения, создавать сочетания, которые содержат яркий образ, аллегория, символ, не существующий в природе предмет, который все же можно представить. Вместе с тем, ведущему нужно учитывать, что если какое-либо слово ассоциативно связано с аффективно-эмоциональными переживаниями индивида, то человек подсознательно или сознательно не хочет его не называть; и наоборот, если какое-либо событие не затрагивает эмоциональную сферу, то в связи с ним обычно возникают тривиальные ассоциации и соответствующие им словосочетания.

Методика предполагает выполнение заданий в два этапа – предварительный и основной, а для испытуемых-дизайнеров предусмотрена еще и третья стадия – визуализация найденных образов.

1 этап

Каждому участнику предлагается выбрать какие-либо две буквы и, рассматривая эту пару как аббревиатуру некоего словосочетания, подобрать к ней не менее десяти «расшифровок»; составленные варианты записываются.

По окончании выполнения задания всеми участниками списки интерпретаций каждого поочередно зачитываются перед всеми вслух, и их авторам предлагается сказать, какая из расшифровок им

больше нравится, какая меньше. Их также можно попросить, чтобы в процессе представления своих вариантов они дали более подробные пояснения своим интерпретациям.

По окончании представления сво-

их интерпретаций каждым участником присутствующие могут высказать свое мнение о том, какой из вариантов расшифровок им кажется более интересным, удачным, необычным, начать обсуждение степени их реалистичности или фантазийности и т.д.

Этот этап игры должен убедить участников, что выполнение задания, хотя и не всегда легкая, тем не менее, вполне посильная для них задача.

В демонстрационных целях и для иллюстрации того, как примерно должно выглядеть выполнение задания, ведущий может использовать несколько произвольно взятых аббревиатур и написать на доске 10 своих вариантов их интерпретации. Например:

АА

– абориген Австралии, адъютант адмирала, алгебраический анализ, Аллаха акбар!, американская агрессия, анафема атеисту, алчность афериста, апелляция адвоката, амлуа артиста, астраханский арбуз ...;

АЯ

– Адамово яблоко, альтернатива язычеству, атмосферное явление, алкоголь – яд, атомное ядро, английская яхта, ароматная ягода, архаичный язык, аффективная ярость, абсолютно ясно!

Понятно, что и для любой другой пары букв можно подобрать не одно, а гораздо больше содержательно связанных друг с другом сочетаний слов (хотя не для всех букв в равной степени). Легко подсчитать, что если для каждой буквы русского языка ограничиться составлением лишь десяти слов, то это даст примерно $30 \times 10 = 300$ слов, а для двухбуквенного сочетания это

составит около $300 \times 300 = 90.000$ словосочетаний.

Для большей убедительности в подтверждении того, что для любого двухбуквенного сочетания имеется значительное число вариантов их интерпретаций, ведущий может зачитать фрагменты из заранее подготовленного им списка расшифровок. Это может быть любая буква алфавита, к которой последовательно подставляя другие буквы, можно получить, например, следующий перечень их «расшифровок»:

1. АА – Аплодисменты артисту
2. АБ – Адвокат бандита
3. АВ – Американская виза
4. АГ – А где?
5. АД – Античная драма
6. АЕ – Амнистию еретикам!
7. АЕ – Алкогольный е рш
8. АЖ – Арабский жеребец
9. АЗ – Аттестат зрелости
10. АИ – Абсурдная идея
11. АЙ – Английский йогурт
12. АК – Абстрактная картина
13. АЛ – Азбука любви
14. АМ – Альма матер
15. АН – Абсолютный ноль
16. АО – Акционерное общество
17. АП – Армейский патруль
18. АР – Арийская раса
19. АС – Адская смесь
20. АТ – Ангельское терпение
21. АУ – Антиутопия
22. АФ – Алмазный фонд
23. АХ – Академический хор
24. АЦ – Авторская цитата
25. АЧ – Ассоциированный член
26. АШ – Антикварный шкаф
27. АЩ – Аппетитные щи
28. АЭ – Археологическая экспедиция
29. АЮ – Атеистический юмор
30. АЯ – Атомное ядро

Этот этап игры следует считать разминкой, во время которой каждый имеет возможность опробовать свою способность подбирать взаимосвязанные друг с другом слова для двух произвольно взятых букв¹. Этап подготавливает участников для выполнения следующего задания, когда им необходимо будет интерпретировать свои инициалы, причем так, чтобы в расшифровках отражались те или иные особенности их индивидуальности.

¹ Целесообразность этого аспекта задания, как стимулирующего воображение, достаточно очевидна, если учесть, что способность давать необычные определения хорошо знакомым предметам, так же как и умение выражать мысль с помощью множества слов, несет в себе признаки креативности. Поскольку, как отмечает А.И. Савенков, она сходна со способностью выражать свои идеи средствами разных образных систем, переводить их на другие языки [19. С. 187].

2-этап

«Имя – как максимальное напряжение осмысленного бытия вообще – есть также и основание, сила, цель, творчество и подвиг также и всей жизни... Имя – стихия разумного общения живых существ в свете смысла и умной гармонии, откровение таинственных ликов и светлое познание живых энергий бытия».

А.Ф. Лосев «Философия имени»

В методике «Инициалы» встречаются две тематические оси: с одной стороны, это существующие представления человека о себе, с другой – интерпретация значений буквенных знаков как символов стоящих за ними слов, в той или иной степени характеризующих человека, которые должны быть объединены творческим усилием человека.

На этом этапе ведущий предлагает поочередно каждому участнику назвать несколько слов, начинающихся с первой буквы его имени; это могут быть существительные, глаголы, прилагательные, наречия и др. Например, для буквы П – пароход, пират, победа; пить, петь, плакать; пустой, полный, прекрасный, предатель и др. Затем назвать несколько слов, начинающихся с первой буквы его фамилии. Например, на букву Т – талант, техника, труд; трогать, тушить; тайный, теплый, тяжелый и т.д. Это задание еще раз напоминает участникам, что буквам, на которые начинаются их имя и фамилия, соответствует большое количество слов.

Затем ведущий предлагает назвать/записать для букв своих инициалов несколько вариантов слов, но таких, чтобы за ними скрывалось цельное словосочетание. Задание, как правило, вызывает повышенный интерес, т.к. среди всех слов, известных человеку, имя – одно из наиболее часто слышимых, и к собственному имени человек обычно испытывает особенно трепетное отношение.²

Флоренский писал о том, что признать имя пустым призраком и условной кличкой – психологически совершенно невозможно. То или другое имя – это лицо, личность того или другого типического склада. Он считал, не только у сказочных героев, но и у реальных

В методике «Инициалы» встречаются две тематические оси: с одной стороны, это существующие представления человека о себе, с другой – интерпретация значений буквенных знаков как символов стоящих за ними слов, в той или иной степени характеризующих человека, которые должны быть объединены творческим усилием человека.

людей имя каким-то образом влияет на характер, душевные и телесные черты, судьбу: «имя – это тончайшая плоть, посредством которой объявляется духовная сущность» [26].³

Имя призвано напоминать другим о данном человеке и, соответственно, о его особенностях и отличиях; таким образом, имя становится отличительной чертой личности не только для других, но и для самого человека. В «Философии имени» А.Ф.Лосев писал: без имени человек – вечный узник самого себя, он по существу и принципиально анти-социален, необщителен, следовательно, также и не индивидуален, не-сущий, он есть чисто животный организм или умалишенный человек [14. С. 642].

Задание интерпретировать свои инициалы придает поиску интересных словосочетаний дополнительный психологический импульс, создавая благоприятные условия для обнаружения скрытых возможностей личности. В процессе его выполнения нередко создаются образы, которые представляют необычные целостности, которые иначе как «кентаврами» не назовешь, поскольку в них совмещаются разные и, казалось бы, несовместимые объекты. Участникам сообщается, что нужно постараться отнестись к словам, подобранных к буквам инициалов, так, как будто они представляют своеобразный коан.⁴

«Коан инициалов» необходимо расшифровать так, чтобы в созданном словосочетании отражались личностные особенности. Это могут быть расшифровки/интерпретации, относящиеся к различным событиям и этапам личной истории человека.

Инициалы имени должны инициировать стремление человека к пониманию смысла собственной личности; они как «узелки на память» – завязаны специально для того, чтобы напоминать о настоящем значении имени. Отвлекаясь от его всеобщих значений, проникая за его оболочку, человек может понять, что значит это имя и эта фамилия – не для всех (Павлов, Михайлов, Марий...), а для него лично.⁵

«Незаинтересованному» человеку имя, обычно, мало что говорит, подобно, например, тому, как изображение квадрата с двумя диагоналями (рис. 1) лишь для «посвященных» может нести значение – это «Х2», так же как усмотрение подобия свастики на втором изображении затрудняет увидеть число 69 (Рис. 2).

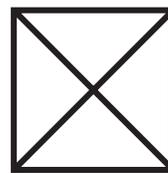


Рис.1. «В квадрате»

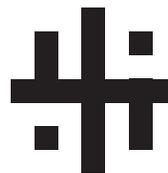


Рис.2. «Свастика»

² Это справедливо даже в тех случаях, когда оно ему, может быть, не очень нравится, и тогда он замечает его разного рода вариациями-трансформациями, например: Георгий – Жора, Гоша, Гера, Юра; Ольга – Лёля, Ляля, Аля (не считая ласкательных/уменьшительных и универсальных).

³ В церковной среде особый смысл придается переименованию при уходе в монашество, когда человек, получая каноническое имя как символ обновления, порывал со своим прошлым и «умирал для мира» – монах становился иным человеком, отдавая всего себя аскетическим подвигам и молитвам. В Японии художник, переходя от одного мастера к другому, добавлял к своей подписи на картинах имя учителя (например, на гравюрах Хокусаи можно видеть множество личных печатей).

⁴ Коан – короткое напутствие, повествование, загадка, вопрос, которые часто алогичны и парадоксальны; его смысл нередко оказывается более доступен интуитивному пониманию, чем логическому анализу.

⁵ Не случайно Э.Мандельштам заметил, что «часто пишется - казнь, а читается правильно – песнь».

При выполнении этого задания инициалы становятся для самого человека его неопознанным знаком, символом. Таким образом, расшифровка инициа-

шифровкам, задумается об иных ролях, способе и модусе жизни – это уже зависит от него самого, его характера, воли и последовательности их воплощения.

Просматривая различные варианты полученных словосочетаний, «примеряя» их на себя, внимание человека может задержаться на некоторых из них, и, возможно, они окажутся в чем-то созвучными его мыслям, резонирующими с его чувствами, воспоминаниями.

лов, как поиск ответа на вопрос – о чем мне говорят мои инициалы? – становится средством стимулирования мысли и обнаружения нераскрытых качеств человека. Множество значений одного слова в присутствии другого корреспондируя друг с другом, создают новые значения и смыслы, так или иначе соотносимые с человеком, их создавшим.⁶

Интерпретируя, например, собственные инициалы, я, из большого числа возникших и возможных, оставил себе несколько, наиболее понравившихся и заинтересовавших меня:

Русская версия-ПТ

1. Психологический трансформатор
2. Потерянный талисман
3. Правды торжество
4. Пустое тело
5. Примитивный трус
6. Последняя тайна
7. Почти талант
8. Пусть так!
9. Праздничная тоска
10. Пирамида тайны (состоящая из множества «тайн»).

Среди удививших меня собственных «характеристик» и определений («Пустое тело», «Потерянный талисман», «Праздничная тоска») особенно понравилось, точнее, задело и огорчило – «Примитивный трус». Но задумавшись над такой нелестной характеристикой себя, мне все же вспомнились несколько реальных случаев и ее подтверждения, и ее же опровержения:

То, как человек расшифрует свои инициалы, примет ли их как ориентир, услышит ли в них созвучие своим мечтам, или отпрянет от них и решительно развернется к радикально иным рас-

В человеке заложено много чего, но что именно в нем получит развитие и начнет реализовываться, во многом зависит от того, как он о себе начнет думать. Посредством оптики, заданной конструкцией его инициалов, ему предлагается рассмотреть условия важные для самосозидания, попытаться увидеть или создать, сконструировать важные для себя смыслы. Просматривая различные варианты полученных словосочетаний, «примеряя» их на себя, внимание человека может задержаться на некоторых из них, и, возможно, они окажутся в чем-то созвучными его мыслям, резонирующими с его чувствами, воспоминаниями.

Как отмечает Е.Е. Сапогова, в процессе самоинтерпретации человек выстраивает индивидуальный биографический тезаурус, отражающий «горячие» бытийные точки, он «самообозначается для самого себя, чувствует себя откликаемым на определенные «имена/обозначения», затрагивающие в нем какие-то внутренние струны..., и это задает творческий аспект его стремлению осмыслить свою жизнь.⁷

Инициалы – это лишь начальные признаки имплицитно сущего, должного и возможного в человеке. В их интерпретациях раскрывается, как писал А.Ф.Лосев, то имя вещи, которое, принудительно окутывает ее своими умными энергиями, повелительно выявляет и настойчиво манифестирует ее скрытые и глубинные возможности [14. С. 839]. Расшифровки инициалов презентуют, кем и каким человек является в тот или иной жизненный период, в том числе в ранее неузнанном и незаме-

ченным им качестве, кем может стать в перспективе. Рассматривая методику в таком ключе, ее, по-видимому, можно отнести к разряду психологических практик построения человеком своей индивидуальной идентичности.

Иногда студентам, согласившимся на такую игру, предлагается объяснить, почему, на каком основании они считают возможным именно так расшифровать свои инициалы, сохранить возникшие интерпретации за собой, насколько такие интерпретации соответствуют их личности, особенностям характера и пр. Например:

Из отчета студентки - Ирина А. – ИА:

«Избегающая Активности» – в этой расшифровке инициалов я подразумевала то, что, к сожалению, я очень ленивый человек, и мне сложно бороться со своей ленью и собственной пассивностью. Даже зная, что мне нужно сделать что-то важное, я скорее буду до последнего оттягивать начало работы, чем сделаю что-то сразу. Избегаю активных действий обычно при помощи рационализации и отрицания, доказывания ненужности моего участия. Я понимаю, что это неправильно, но мне с этим сложно справиться.

Иллюзия Ангела – мне кажется, что люди, которые знают меня недостаточно хорошо, могут думать, что я ангел (в упрощенном значении слова) т.е. что я такая добрая, хорошая, светлая, что я не могу злиться и «показывать зубы», хотя это не так. Да, я в принципе миролюбива, но, если очень надо, я могу и постоять за себя, и быть совсем не такой доброй и мягкой, как это им кажется. Хотя опять же все зависит от ситуации, но то, что характер у меня не ангельский – это точно. Просто не всем «посчастливилось» видеть все стороны моего характера, и у многих создается такая вот иллюзия.

Изящный Аксессуар – эта расшифровка показывает, что я очень люблю красивые и интересные вещи, одежду, ценю необычность во внешнем облике

⁶ Завершая свой труд «Философия имени», А.Ф. Лосев пишет: «имя же есть предмет понимания и даже не предмет, а самое орудие понимания, и потому оно есть не восприятие, но мышление, не ощущение, но чувство, не внешнее созерцание, но внутренняя самоуглубленность и духовное средоточие» [14. С. 845].

⁷ Е.Е. Сапогова, характеризуя особенности своей методики «Автографирование», пишет: «уникальные автографемы, расходящиеся с привычными, доминирующими и прецедентными, образуют наиболее «сильные» точки текстов о себе – они очерчивают в сознании круг «персонально-значимого» и побуждают к рефлексии, анализу и «коллекционированию» крупиц уникального, самобытного опыта... Из каких-то точек события жизни могли бы пойти иначе, и личность пробует хотя бы мысленно пройти эти пути с тем, чтобы достичь лучшего понимания свершившегося и того, что может произойти в ее жизни, если решиться все же «свернуть» не в ту сторону, по которой жизнь идет сейчас». [20; 21, С. 323].

человека и сама стараюсь быть привлекательной. Также люблю носить различные аксессуары вроде цепочек, браслетов и т.п. Мне кажется, это красиво, и даже повышает настроение. Но, даже учитывая, что я не слишком демонстративная личность, все-таки мне нравится иногда привлекать внимание к себе. Я знаю, что сама я совсем обыкновенная, и ничего особенного во мне нет, наверное, хочется быть просто красивой принадлежностью кого-то, я лучше всего чувствую себя, когда нахожусь рядом со значительным человеком, и он может гордиться, что у него такая необычная и эффектная спутница».

Практически все участники игры проявляют искреннюю заинтересованность, когда с их согласия, ведущий начинает обсуждать данные ими интерпретации. Нередко такое обсуждение переходит в развернутую индивидуальную психологическую беседу о том, что могло вызвать в их памяти именно такие ассоциации и расшифровки инициалов. Каким образом иллюстрирующие их жизненные случаи повлияли на дальнейшую судьбу человека, насколько подбор той или иной интерпретации обусловлен его ограничениями.

Пример из рассказа студента об одной из интерпретаций своих инициалов – Г Т:

«Гадкие тучки». Еще в детстве закладывается восприятие той или иной профессии через призму людей, встречающихся ребенку. Музыка, кино, литература и психология – то, что всегда представляло для меня наибольший интерес. Выбор между ними прошел долгий и тернистый путь. Как это произошло у меня?

К сожалению, о психологах в детстве у меня сложилось не самое приятное впечатление. Родители не знали, как бороться с моей чрезмерной капризностью, и сочли лучшим выходом из сложившейся ситуации посещение детского психолога. На консультации психолог предложил моей маме вести календарь, в котором с помощью простых значков (солнышек и тучек) отмечалось бы мое поведение в течение дня. Благодаря этому календарю я чувствовал себя подопытным кроликом. Уже в детстве я не любил, чтобы мои действия кто-то подвергал наблюдению

и оценке. Это, как мне казалось, ограничение свободы поведения и эксперимент надо мной стали главной причиной негативного отношения к психологам. Кстати говоря, стоит отметить, что способ воспитания меня с календарем не сработал – я не стал послушнее и не стремился к получению максимального количества солнышек за месяц. На последней консультации тот психолог (как выяснилось спустя много лет) намеренно заставил меня заплакать, чтобы я «осознал». Обобщая свои воспоминания о тех посещениях психолога, я могу предположить, что они стали «гадкими тучками» моего детства, стали не то чтобы детской психологической травмой, но все-таки омрачили его, надолго оставив в душе неприятный след, и это вылилось в большую неприязнь к любым экспериментам и опытам над людьми...».

В некоторых случаях студентам предлагалось написать собственную биографию, но не анкетного типа, а как собственное жизнеописание, в котором заголовками к главам повести о себе будут интерпретации их инициалов. В каждой озаглавленной части их автобиографии было необходимо привести реальные случаи из своей жизни, подтверждающие заголовок. В качестве примера приведем один из вариантов написания «Автобиографии»:

Автобиография студентки – Лариса

П. – ЛП:

Отобранные самохарактеристики интерпретации ЛП: личностный потенциал, ложное прогнозирование, любовный период, липкий пластилин, логово проблем, ломбард проблем, лопнувший пузырь, ложное предчувствие, летящая птица, ленивая привычка, лучший пример, ласковый приют, ледящийся прибор, лошадиный принцип, легкомысленный попутчик, любовная потребность, латентный период, любовь – прощение.

«Мое детство связано с ощущениями большой любви матери и частых попок любящего меня отца. Поэтому принцип Любовь – прощение очень многое для меня значит. Это то состояние, к которому я стремлюсь – безусловная любовь и искреннее прощение всем сердцем.

Мой первый любовный период был связан с побоями первого мужа и за-

кончился лопнувшим пузырем моей любовной потребности. С трехмесячным ребенком на руках я получила среднетехническое образование, а потом работала в системах связи 26 лет, дойдя от монтера до инженера.

Лошадиный принцип – все тянуть самой, на себе – порой мешает мне в жизни.

Первая любовная потребность и связанные с ней переживания не научили меня предусмотрительности, и я через 12 лет опять встала на те же грабли. По-видимому, мой страх связаться с пьяницами странным образом притягивает ко мне именно таких мужчин (ведь мой, вечно пьяный отец любил меня и я его тоже, отец все-таки) ... и в итоге развод и второй сын.

Имея личностный потенциал и любознательную потребность, я решила начать все с нуля и получить еще одно образование. Считаю, что в этом я лучший пример для моих детей. Но, видимо, я лучший пример не только этого, но и таких своих качеств, жертвой которых сама становлюсь.

Мне свойственно быть разной: ласковым приютом, липким пластилином, из которого можно лепить разные фигуры. Но могу стать ледящим прибором – когда внутри что-то еще бурлит, а в душе уже все наоборот, теплые чувства к человеку уже застыли и осталось только негодование и презрение.

Теперь я научилась справляться с сознательным страхом, но, видимо, на бессознательном уровне во мне происходит ложное прогнозирование и ложное предчувствие, т.е. думая о чем-то на будущее, ошибаюсь, и потому внутри меня образуется логово проблем, в которое забираюсь, с ними живу как в привычном для себя состоянии, долго не решаюсь выйти наружу. Я ломбард проблем – что это значит? Что я сдаю на время свои проблемы кому-то их решать, и на этот период воспользоваться моим состоянием? Или другие приносят мне до времени свои проблемы, и я взваливаю их решение на себя, а потом они приходят, забирают их уже решенными и уходят, чем-то заплатив мне за это.

Хочется быть летящей птицей, а по жизни получается, что я липкий пластилин – невольно липну, прилепляюсь душой к любому, кто проявит ко мне

желание или интерес, а потом делают со мной, что им заблагорассудится, и со мной совсем не считаются. Один человек сыграл важную роль в моей жизни, он открыл мне глаза на мою женскую сущность и предназначение, но все равно мне кажется, что в глазах некоторых людей я не более, чем их легкомысленный попутчик. Все-таки я постараюсь снова пересмотреть свои взгляды, и сейчас благодарю бога за жизненные уроки, которые были мне даны».⁷

Этот фрагмент методики «Инициалы» перекликается с психотерапевтическими приемами, где человеку предлагается написать свою автобиографию, так или иначе отвечая на вопрос «Кто я, и что со мной в жизни было/случилось». Например, в методике «Автобиография» (Василук Ф.Е., 1984) предполагается, что, создавая текст о себе, человек начинает лучше осознавать свое прошлое, увереннее относиться к жизни в целом, чувствовать себя «творцом собственной жизни» [7, С. 15-17]. В экспрессивной проективной методике «Психологическая автобиография» (Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю., 1998), созданной с целью изучения восприятия и оценок значимых событий жизни человека, происходит осознание событий, придававших ему силы жить, а также событий, которые мешали и приводили к депрессии и др. Итогом становится возвращение «ощущения неслучайности происшедшего с ним и возможности быть субъектом своей жизни в настоящем и будущем» [4]. В методике «Автографирование» (Е.Е. Сапогова, 2011, 2012) отмечается, что помимо представлений человека о себе, фиксирующих «реальное Я», существует уровень «идеализированных Я» («Я-талантливый», «Я-великодушный» и т.п.), которые подтверждаются лишь индивидуальной верой или единичными фактами автобиографического опыта; за их пределами субъект может восприниматься совсем иначе. В описаниях «для себя», существующих только «для

внутреннего пользования», и содержащих «Я-метафоры», часто схватывается «подлинное Я», что дает человеку возможность переосмыслить свою «историю» [6, С. 278-279].

Л.С. Выготский писал, что в игре человек может попытаться «сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения», и потому согласившиеся на такой опыт студенты не случайно говорят, что подобная игра побуждает их к самоанализу, стимулирует стремление узнать о себе то, о чем, возможно, даже не смели подумать, увидеть себя в новом облике, роли или ракурсе.

Работая над заданием, многие отмечали, что бывает трудно придумать словосочетание, которое вполне точно отражало бы особенности их личности. Кроме того, возникающие сочетания зачастую оказываются банальными, избитыми, или имеют весьма отдаленное отношение к подразумеваемым качествам. В других же случаях предложенные интерпретации становятся оригинальными и яркими эпитетами, иносказаниями, парадоксальными метафорами,⁸ за которыми автор подразумевает определенное психологическое содержание, что поддерживается описаниями соответствующих случаев их собственной жизни.

Создание необычных образов требует определенных навыков образования метафор, нетривиальных образов, когда становится возможным выявление не замеченных ранее взаимоотношений и связей [5]. Эффективность генерирования оригинальных ассоциаций, способность отойти от банальных словосочетаний зависит от активного репертуара слов индивида, а также от того, насколько возникшие словесные ассоциации затрагивают его эмоциональную сферу. Как писал В.В. Давыдов, акт творчества реализуется «такими взаимосвязанными способностями человека, как воображение, символическое замещение и мышление» [8, С. 130].

Практика использования данной методики показывает, что наибо-

лее интересными и эвристическими оказываются «сочетания несочетаемого» – парадоксальные, «невозможные», непривычные. В таких словосочетаниях всегда много простора для воображения, поэтической фантазии, они побуждают искать смысловую связь между словами и, как оказывается, найти ее не так уж и трудно. Их странность, как загадка, интригует и побуждает человека, во что бы то ни стало, найти или приписать им («сконструировать») какой-то приемлемый смысл; иначе говоря, в подобных случаях провоцируется апелляция слов к смыслу. Следствием этого является то, что бывает трудно безоговорочно отвергнуть, как бессмысленные, высказывания, даже составленные из наугад выбранных слов.

С другой стороны, как показывают исследования, для понимания глубинного смысла текста, необходима готовность противостоять давлению стереотипов восприятия и мышления, что требует от человека значительных творческих усилий [22, С. 16-17; 23; 24, С. 415-416]. Как писал А.Р. Лурия (1979), способность оценивать внутренний подтекст высказывания «представляет собой совершенно особую сторону психической деятельности, которая может совершенно не коррелировать со способностью к логическому мышлению», но в большей степени зависит от эмоциональной «тонкости» человека [15, С. 246-249].

В отдельных случаях, когда ведущий замечает, что игрок не может найти интересные для него самого интерпретации, он может предложить свое участие и, как правило, эта помощь с благодарностью принимается. Часто совместная работа по созданию различных вариантов интерпретации инициалов, которые можно ассоциативно связать с теми или иными случившимися событиями, переживаниями, мечтами и разочарованиями переходит в психологическую беседу о жизненной истории человека, и тогда ведущий выступает

⁷ В написании этой автобиографии просматривается своеобразная реализация эвристического метода фокальных объектов, когда происходит максимальная активизация ассоциативных механизмов творческой деятельности, при котором генерирование идей осуществляется через присоединение к фокальному (выделенному) объекту признаков случайных объектов, а дальнейшее развитие полученных сочетаний идет путем свободных ассоциаций [30; 12. С. 64]. В данном случае «фокальным объектом» является история жизни Ларисы П., «случайными» признаками – ее собственные интерпретации инициалов ЛП.

⁸ В то же время, нелишне заметить, что руководителю игры нужно следить за тем, чтобы неожиданные словосочетания сохраняли, несли в себе гипотетические возможности развития образа. Не следует поощрять продуцирование нарочито вычурных образов, имитирующих и подменяющих оригинальность; для этого часто достаточно попросить их автора, чтобы он обосновал, разъяснил их возможное значение тому, кто лишь «оригинальничает», это обычно сделать не удастся.

в роли заинтересованного собеседника, комментатора, и, может быть, советчика и консультанта.

Некоторую трудность, осложняющую выполнение поставленной задачи, сту-

денты видят в том, что необходимо соблюдать определенное расположение букв (имя/фамилия) и не переставлять их. Вместе с тем, в этом ограничении есть и определенные преимущества, по-

скольку это не только сужает пространство поиска, но и позволяет стандартизировать его для всех участников игры.

Продолжение в следующем номере

Литература:

1. Барышева Т.А. **Креативный ребенок: диагностика и развитие творческих способностей**. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004.
2. Белков П.Л. **Происхождение имен** – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://imya.pro/article/Belov_P.L._Proishozhdenie_imen/page-1
3. Булгаков С. **Философия имени** // Булгаков С. Соч. в 2-х томах. Т. 2. – М: Искусство, 1999.
4. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. **Психология жизненных ситуаций : учеб. пособие** // М. : Российское педагогическое агентство, 1998.
5. Буш Г.Я. **Методы технического творчества** – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/222728>.
6. Буянова С.М. **Источники построения самоописаний личности** // Научные материалы V Съезда Российского психологического общества. В 3-х т., Москва 14-18 февраля 2012 года. Т. I.
7. Васильюк Ф.Е. **Автобиография и личность** // Наука и техника. – 1984. – № 2.
8. Давыдов В.В. **Теория развивающего обучения**. – М. : ИНТОР, 1996.
9. Грейвс Р., Патай Р. **Иудейские мифы. Книга Бытия**. – М. : Б.С.Г.-Пресс, 2002.
10. **Диагностика познавательных способностей : методики и тесты : учеб. пособие**. // М: Академ. Проект : Альма Матер, 2009.
11. Захаренко И.В. **О целесообразности использования термина «прецедентное высказывание»** // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 2. – М. : Диалог-МГУ, 2000.
12. **Креативная педагогика** // Методология, теория, практика : сб. – 2-е изд. – М. : БИНОМ : Лаборатория знаний, 2011.
13. Лабунская В.А. **Психологические образы имени** // Психологический журнал «Alter Ego». – 1992. – №1.
14. Лосев А.Ф. **Философия имени** // Лосев А.Ф. Бытие-Имя-Космос. – М. : Мысль, 1993.
15. Лурия А.Р. **Язык и сознание**. – М. : Изд-во МГУ, 1979.
16. Малявин В.В. **Язык сердца: афоризмы и китайская традиция** // Афоризмы старого Китая. – изд. 2-ое. – М. : 1991.
17. **О чем говорят Ваши инициалы (узнай характер)**. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://relax.wild-mistress.ru/wm/relax.nsf/publicall/73059BC55D02DB42C32574390068E0C4>
18. Резниченко А.И. **О смыслах имен: Булгаков, Лосев, Флоренский, Франк et dii minores**. – М. : РЕГНУМ, 2012.
19. Савенков А.И. **Одаренные дети в детском саду и школе**. – М. : ACADEMIA, 2000.
20. Сапогова Е.Е. **Автобиографирование как процесс самодетерминации личности** // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 2.
21. Сапогова Е.Е. **Смысловый тезаурус в процессах самоинтерпретации** // Научные материалы V Съезда Российского психологического общества. В 3-х т., Москва 14-18 февраля 2012 года. Т. III.
22. Тюрин П.Т. **Пословицы и творческое мышление** // Наука и техника. – 1982. – № 12.
23. Тюрин П.Т. **Методика оценки способности глубины понимания текстов** // Материалы V Всесоюзной конференции по психолингвистике. Москва, 1984.
24. Тюрин П.Т. **Понимание текста как творческий процесс** // Научные материалы V Съезда Российского психологического общества. В 3-х т., Москва 14-18 февраля 2012 года. Т.1.
25. Тюрин П.Т. **«Инициалы» (игровая методика развития воображения)** // Известия Российской академии образования. Раздел VII. Проблемные аспекты отдельных видов образования. – 2012. – № 2 (22). – С. 2242-2258
26. Флоренский П. **Имена**. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.magister.msk.ru/library/philos/florensk/floren03.htm>
27. Харре Р. **Психология имени**. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psychologiya.com.ua/populyarnaya-psixologiya/1448-rom-xarre-psixologiya-imeni.html>
28. Хигир Б. **Имя Вашего** – М: Центрополиграф, 1997.
29. Gordon W.I. **Synectics**. – N.Y. : Harper, 1961.
30. Whiting Ch.S. **Creative Thinking**. – N.Y. : Reinold, 1958.

Резюме

В.П. Зинченко

«Мои Учителя и Заслуженные собеседники» (из коллективной монографии «Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания»)

Приведены материалы одной из глав коллективной монографии «Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания» (под общей редакцией Т.Г. Щедриной), вышедшей в 2011 году. В ней В.П. Зинченко рассказывает о своих выдающихся учителях-психологах – прежде всего, П.Я. Гальперине, а также его коллегам: А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьеве, П.И. Зинченко и Д. Б. Эльконине, А.В. Запорожце, А.А. Смирнове. Показан не только вклад этих выдающихся ученых в психологическую науку, но и дается представление о них, как о личностях со свойственными каждому особенностями характеров.

Ключевые слова: история психологии, П.Я.Гальперин, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко и Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, А.А. Смирнов, культурно-историческая психология, школа А.Н. Леонтьева, психологическая теория деятельности, общая психология, отечественная психологическая школа, история отечественной психологии.

П.Я. Гальперин

Проблема онтогенеза психики.

Доклад Петра Яковлевича Гальперина на методологическом семинаре, руководимом А.Н. Леонтьевым 24 марта 1976 г.

А.Н. Ждан

П.Я. Гальперин как теоретик и методолог психологической науки

Анализируется творчество выдающегося ученого П.Я. Гальперина как методолога психологической науки. В систематизированном виде представлены разработанные им методологические принципы, раскрыта их роль в построении созданной им общепсихологической концепции, показана их важность для постановки и исследования психологических проблем в современной научной ситуации.

Ключевые слова: методология, предмет психологии, история психологии, объективность в психологии, метод формирующего эксперимента, теория поэтапно-планомерного формирования умственных действий и понятий, редукционизм, психологические механизмы, научная терминология.

Я пронизирую, значит, я существую

Интервью А.Г. Асмолова (доктора психологических наук, профессора, зав. кафедрой психологии личности факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова), посвященное 110-летию со дня рождения П.Я. Гальперина

Быть самим собой в науке и жизни

Интервью А.И. Подольского (доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова), посвященное юбилею П.Я. Гальперина

Б.И. Хозиев

П.Я. Гальперин и вооруженные силы

Статья посвящена 110-летию со дня рождения крупного отечественного психолога Петра Яковлевича Гальперина и 40-летию начала широкого внедрения его теории планомерного формирования умственных действий и понятий в теорию и практику обучения и воспитания личного состава Вооруженных сил СССР и РФ. Показан вклад ученого в развитие отечественной военной психологии, в процесс оптимизации обучения и воспитания военнослужащих.

Ключевые слова: П.Я. Гальперин, теория планомерного формирования умственных действий и понятий, новые методы обучения и воспитания военнослужащих

Ю.А. Самоненко, О.А. Жильцова, И.Ю. Самоненко

Психологические условия формирования внутреннего диалога у школьника

Излагаются результаты исследования, проведенного авторами с целью выявления особенностей психологического содержания внутреннего диалога у школьников и установление путей его формирования в процессе обучения. В основу проведенной работы была положена теория планомерного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина.

Ключевые слова: *внутренний диалог, полилог, теория планомерного формирования умственных действий и понятий, развивающее обучение, проектная и исследовательская деятельность школьника.*

Ю.П. Зинченко, Е.И. Первичко

Постнеклассическая методология в клинической психологии: научная школа Л.С. Выготского – А.Р. Лурия

Предметом публикации является обсуждение вопроса о возможности приложения современных философских концепций, позволяющих различать типы научной рациональности (классической, неклассической и постнеклассической), для определения теоретико-методологических принципов функционирования и развития клинической психологии.

Показано, что в основных положениях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и в методологии синдромного подхода Выготского-Лурия присутствуют начала постнеклассической модели научной рациональности, с постнеклассическим видением предмета и метода психологического исследования, а также с постнеклассическим мышлением исследователей. Объективировано, что в работах Л.С. Выготского и А.Р. Лурия сформулированы общие методологические требования к организации исследования психики, которые, в целом, соответствуют требованиям, выдвигаемым современной наукой в качестве необходимых для работы со сложными саморазвивающимися системами. Аргументировано, что в концепции синдромного подхода Выготского-Лурия психологические синдромы описываются как динамические структуры, обладающие качествами саморегуляции, самоорганизации, самодетерминации и адаптивной целесообразности, что дает основания для рассмотрения их в качестве открытых саморазвивающихся систем.

Ключевые слова: *типы научной рациональности, постнеклассическая эпистемология, саморазвивающиеся системы, культурно-историческая концепция, школа Выготского-Лурия, психологический синдромный анализ, психологический синдром.*

V съезд Российского психологического общества

Представлен подробный отчет о прохождении V съезда Российского психологического общества (РПО), рассказано о его мероприятиях, подведены его итоги. Широко обозначена научная программа съезда. Описано, какие проблемы были рассмотрены во время работы съезда, какие новые направления психологической науки и практики получили признание, кто из психологов принял участие в его работе. Так же представлены документы, утвержденные на съезде и издания, подготовленные к его открытию.

Ключевые слова: Российское психологическое общество, V Съезд РПО, научная программа съезда, перспективные направления развития отечественной науки и практики.

Ингрид Лунт

Европейский диплом по психологии EuroPsy: разработка стандартов высшего уровня профессионального психологического образования

В статье излагается краткая история EuroPsy как европейской инициативы по разработке стандартов для высшего уровня профессионального психологического образования, которая началась в 1998 году и сейчас проходит стадию завершения в европейских странах – членах Европейской Федерации Психологических Ассоциаций (EFPA). EuroPsy определяется как стандарт для профессионального образования, цель которого – повышение качества образования и профессиональной практики психологов. Рассматриваемая инициатива встретила активную поддержку в аналогичных усилиях, как в странах ЕС, так и за его пределами в Европе, в частности, в рамках так называемого Болонского процесса. Политическим стремлением Болонского Процесса, однако, является четко выраженное стремление именно к повышению мобильности. Стремление к профессиональной мобильности не всегда легко сочетается с заботой о качестве и высоком уровне образования в профессии, так же, как и с предполагаемыми усилиями по защите интересов клиента или потребителя. Предлагаемый доклад даёт представление о некоторых сложных проблемах и потенциальных трудностях разработок в рамках EuroPsy.

Ключевые слова: *EuroPsy, компетенции, мобильность, стандарты качества, профессиональное образование.*

Г.Г. Аракелов

Будущее российской психологии – в развитии нейронаук

В статье даются основные направления и перспективы развития нейронауки, занимающейся проблемами мозговых дисфункций, мышления, памяти, восприятия и переработки информации. Рассматриваются вопросы исследования пластических возможностей мозга взрослого человека, проблемы индивидуального сознания, расшифровки механизмов мышления, новые возможности кросс-культурных исследований. Акцентируется внимание на интереснейших междисциплинарных исследованиях в области стресса, дистресса и различные психические и психосоматические расстройства, вызываемые ими. Делается вывод, что психология не сможет развиваться без тесного взаимодействия с нейронауками.

Ключевые слова: *психология, психофизиология, нейронауки, мозговая деятельность, мозговые дисфункции*

В.К. Сафонов

Психология спорта – современные задачи научно-практического обеспечения спортивной деятельности

В качестве системообразующего фактора научного обеспечения спорта определяются психологические основы. Главной причиной функционального и психологического травматизма называется функционирование психики в ситуациях тренировочной и соревновательной деятельности. Формулируются задачи психологического обеспечения подготовки спортсменов: индивидуализация приемов управления спортивной деятельностью; психологический контроль переносимости тренировочных нагрузок и готовности к соревнованию; восстановление психической свежести и функциональной работоспособности; индивидуальное и групповое консультирование; оптимизация социально-психологического климата в спортивном коллективе.

Ключевые слова: *психология спорта, спортивная деятельность, спортивный психолог, психологическая подготовка спортсменов, психологическое консультирование спортсменов, психологическое обеспечение спорта, спорт высших достижений*

И.А. Буровихина, А.Г. Лидерс

Социальная ситуация развития как условие формирования образа мира в отрочестве

В статье обсуждаются особенности семантического пространства репрезентации мира в сознании подростка, обусловленные спецификой социальной ситуации развития респондентов. Использован сравнительный метод, в ходе реализации которого сопоставлению были подвергнуты результаты выполнения Методики свободной сортировки понятий нормально видящими подростками и их слепыми сверстниками как той контрастной группы, социальная ситуация развития членов которой отличается выраженными особенностями.

Ключевые слова: *образ мира, отрочество, социальная ситуация развития, субъективное семантическое пространство восприятия, Методика свободной сортировки понятий.*

Л.З. Левит, Н.П. Радчикова

Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика

Предлагается личностно-ориентированная концепция счастья, основанная на идеях системного подхода и синтезирующая эвдемическую и гедонистическую традиции, и опросник, разработанный на базе данной теоретической концепции.

Ключевые слова: *эвдемония, гедонизм, счастье, личностная уникальность, разумный эгоизм, системный подход, надежность, валидность.*

А.П. Миньяр-Белоручева, М.Е. Покровская

Этнические стереотипы в современном языковом пространстве

Статья посвящена рассмотрению проблемы, касающейся межнациональных отношений, которая актуальна для поликультурных и монокультурных государств, занятых поисками путей создания благоприятных условий для гармоничной жизни и деятельности разных национальностей на одной территории. Решение данной проблемы подразумевает изучение стереотипов и персонафикаций: рассмотрение межнациональных отношений через призму восприятия тем или иным народом себя и других и отражение этих отношений в языке.

Ключевые слова: *этнический стереотип, межнациональные отношения, персонафикация, этноним, восприятие других, самоидентификация.*

Г.Н. Мустафьева

Социальные аспекты интернет-зависимости

В работе изложены социальные проблемы интернет-зависимости.

Одной из первоначальных причин возникновения интернет-зависимости указывается стремительное увеличение пользования современными информационными технологиями. Автор анализировал выраженные изменения в психологических качествах лиц долгое время связанных с компьютером и превратил их в объект психологических исследований. С одной стороны, Интернет, как одна из основных проблем человека, с другой стороны, Интернет способствует решению многих проблем современного человека

Ключевые слова: *зависимость от интернета, интернет-зависимость, нетаголизм, виртуальная аддикция, киберпространство, виртуальная реальность, виртуальное обучение.*

Н.Д. Лысаков, Е.Н. Лысакова

Современные тенденции развития отечественной авиационной психологии

В статье содержится историко-методологический анализ отечественной авиационной психологии как отрасли психологии. Исходя из понимания основных детерминант развития авиационной психологии, а именно, логики становления психологической науки и технического прогресса в авиации, делается вывод о том, что современные тенденции развития авиационной психологии заключа-

ются в преобладании интеграции над дифференциацией, дальнейшей специализации в интересах боеготовности и боеспособности Военно-воздушных сил.

Ключевые слова: *авиационная психология, военно-авиационная психология, «человеческий фактор» в авиации, летное обучение, личность летчика.*

Н.В. Якимович, П.А. Коваленко

О целесообразности формирования двух типов «образа полета» у пилотов гражданской авиации

До сих пор вопрос о том, какой необходим пилотам образ полета, оставался дискуссионным с точки зрения авиационной психологии: одни специалисты считали, что необходим «качественный» образ полета (по типу наглядной картинки), другие придерживались мнения, что пилоту бывает достаточно «количественного» образа полета (в виде числового кода или приборного аналога полетной информации). Авторы статьи в ходе анализа различных точек зрения с позиции деятельностного подхода пришли к выводу, что у пилотов в процессе обучения необходимо формировать оба вида образа полета, т.к. каждый из них оказывается востребованным в зависимости от целей деятельности на конкретном участке полета.

Ключевые слова: *деятельностный подход, образ полета, пространственное положение самолета, цель деятельности, содержание обучения.*

Г.Я. Меньшикова

Изучение восприятия светлоты поверхности при помощи технологии виртуальной реальности

Статья посвящена проблеме восприятия светлоты поверхности. Выраженность трехмерной (3D) иллюзии одновременного светлотного контраста была измерена методом констант у тридцати семи наблюдателей. Технология виртуальной реальности использовалась для предъявления стереопар различных трехмерных конфигураций иллюзии. Альбе́до-гипотеза и гипотеза копланарных отношений использовались для объяснения полученных результатов. Изменения выраженности иллюзии в зависимости от 3D конфигурации находились в хорошем соответствии с альбе́до-гипотезой.

Ключевые слова: *восприятие, зрительные иллюзии, светлота, воспринимаемая освещенность, альбе́до-гипотеза, гипотеза копланарных отношений, технология виртуальной реальности.*

Т.Ю. Базаров, Д.Г. Туманян

Влияние дефицита времени на решение творческих задач

В статье рассматриваются различные подходы к проблеме влияния дефицита времени на эффективность творческого решения задач в группе. Описываются типологии временной перспективы личности. Приводятся результаты исследования, демонстрирующие влияние большего и меньшего дефицита времени на решение творческих задач в группе, а также последовательного и одновременного предъявления задач на эффективность группового решения при дефиците времени.

Ключевые слова: *время, дефицит времени, временная перспектива, групповое решение творческих задач.*

О.Б. Чеснокова, Е.В. Субботский

Психолог в системе дошкольного образования: английский вариант

В данной статье авторы, не ставя специальной цели сравнительного анализа истории развития и современного состояния русской и английской системы дошкольного и начального школьного образования (в Англии школьное образование начинается с 4-х лет, в России – с 6–7 лет), описывают логику перехода от дошкольной к школьной системе обучения, анализируют как, кем и силами каких профессиональных организаций в Англии решаются психологические задачи переходного периода.

Ключевые слова: *дошкольное образование в Англии, формализованное обучение, развивающее образование, дошкольный психолог, воспитатель, программы развития дошкольников Англии.*

В.А. Бадил, М.Л. Любимов

Инклюзивные классы как вариант развития инклюзивного образования

В статье обсуждаются вопросы инклюзивного образования, преимущества пути развития инклюзивного образования через классы, а также важность подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к включению в общеобразовательную школу.

Ключевые слова: *интеграция, инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивные классы, школы инклюзивного образования, дети с ограниченными возможностями здоровья (дети с ОВЗ), адаптированная образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение, сертифицированное обучение, окружной ресурсный центр (ОРИЦ).*

С.В. Леонов

Переживание спортивной травмы

В статье рассматриваются психологические аспекты восстановления атлетов после получения травмы. Проводится анализ определения спортивной травмы, факторов, влияющих на переживание спортивных травм, анализируются особенности экспрессии болевых ощущений в спорте. В работе показывается, что реабилитация атлетов должна сочетать в себе комплексную программу восстановления спортсменов, разрабатываемую совместно врачами-травматологами, физиотерапевтами, тренерами, психологами. Также рассматриваются факторы, способствующие повышению уровня травматизма в спорте: изменение покрытий спортивных площадок, применение анаболических препаратов. Анализируются подходы к реабилитационным программам травмированных спортсменов. Подробно рассматривается модель К. Эймс и Д. Дуда, основу которой составляет реализация программы работы с атлетами, ориентированной на целеполагание, включенности атлетов в решении задач. Выбор задач определяется степенью их доступности и достижимости спортсменами.

Ключевые слова: *психология спорта, травма, боль, психологические особенности восстановления*

П.Т. Тюрин

Игровая методика развития воображения «Инициалы»

Статья представляет оригинальную игровую методику «Инициалы» развития воображения, свободного ассоциирования и гибкости мышления. Методика предлагает выполнение задач интерпретации собственных инициалов, объединяя различные варианты их расшифровок с представлениями о себе в целостном образе. Продуцирование оригинальных интерпретаций инициалов как предельно сокращенных вербальных конструктов и отражающих субъективные переживания их автора, рассматривается как проявление креативной способности.

Ключевые слова: *интерпретация инициалов, символы имени, самохарактеристики, элементы автобиографии, гипотезы о «Я», развитие воображения.*

SUMMARIES

V.P. Zinchenko

“My Teachers and Distinguished Interlocutors” (from the book of V.P. Zinchenko “Way of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge”)

One of the chapters from the book “Way of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge” by V.P. Zinchenko (edited by T.G. Shchedrina), published in 2011 is presented. V.P. Zinchenko describes his outstanding teachers, especially about P.Y. Galperin and his colleagues: A.R. Luria, A.N. Leontyev, P.I. Zinchenko and D.B. Elkonin, A.V. Zaporozhets, A.A. Smirnov. The contributions of these outstanding scientists in psychological science are shown on a par with biographical account and their personal traits.

Key words: *History of Psychology, P.Y. Galperin, A.R. Luria, A.N. Leontiev, P.I. Zinchenko and D.B. Elkonin, A.V. Zaporozhets, A.A. Smirnov, cultural historical approach in psychology, A.N. Leontiev school, psychological theory of activity, general psychology, Russian psychological school, history of national psychology.*

Report of P.Y. Galperin “The problem of ontogenesis of the human psyche” Peter Yakovlevich Galperin’s report at the seminar in methodological issues, directed by A.N. Leontiev on March 24, 1976

A.N. Zhdan

“P.Y. Galperin as a theorist and methodologist of the science of psychology”

The work of the outstanding scientist P.Y. Galperin as a methodologist of psychological science is analyzed. The methodological principles he developed are presented in a systematic way, their role in building general psychological conception created by him is disclosed, their importance for the production and study of psychological problems in the modern scientific situation is shown.

Key words: methodology, the subject of psychology, history of psychology, objectivity in psychology, the method of formative experiment, planned approach to development of conceptual mental activity, reductionism, psychological mechanisms, scientific terminology.

“I’m being ironic, therefore I am”

Interview with A.G. Asmolov (Professor of Psychology, Head of Personality Psychology Department of Moscow State Lomonosov University), devoted to the 110th anniversary of the birth of P.Y. Galperin

“To be yourself in science and life”

Interview with A.I. Podolsky (Professor of Psychology, Head of Developmental Psychology Department of Moscow State Lomonosov University), dedicated to the anniversary of P.Y. Galperin

B.I. Khoziev

“P.Y. Galperin and the armed forces”

The article is devoted to the 110th anniversary of the birth of great Russian psychologist Peter Yakovlevich Galperin and the 40th anniversary of the widespread introduction of his planned approach to development of conceptual mental activity in the theory and practice of education and training of the Armed Forces of the USSR and the Russian Federation. The contribution of the scientist to the development of national military psychology in the optimization process of training and education of military employees is emphasized.

Key words: *P.Y. Galperin, planned approach to development of conceptual mental activity, new methods of training and education of military workers.*

Y.A. Samonenko, O.A. Zhiltsova, I.Y. Samonenko

“Psychological conditions of developing the internal dialogue in the school student”

The results of the research conducted by the authors in order to identify the characteristics of the psychological content of the internal dialogue in school students and establishing ways to build the inner dialogue in the learning process are shown. This work is based on planned approach to development of conceptual mental activity by P.Y. Galperin.

Key words: *internal dialogue, polylogue, planned approach to development of conceptual mental activity, developing training, student research and development work.*

Y.P. Zinchenko, E.I. Pervichko

“Postnonclassical methodology in clinical psychology: Vygotsky-Luria school”

The subject of this paper is to discuss the possibility of the applying modern philosophical concepts which allow to distinguish between types of scientific rationality (classical, nonclassical and postnonclassical), to elicit the theoretical and methodological principles of the functioning and development of clinical psychology. The work reveals that the basic provisions of Vygotsky’s cultural historical theory. The methodology of Vygotsky-Luria syndrome approach commenced postnonclassical model of scientific rationality with postnonclassical vision and psychological research method, as well as with postnonclassical thinking of researchers. It was objectified, that the works of Vygotsky and Luria articulated general methodological requirements for organized study of the human psyche, which generally correspond to the requirements put forward by modern science as necessary to deal with complex self-developing systems. Certain argument have been found to prove that according to Vygotsky-Luria syndrome approach, psychological syndromes are described as dynamic structures that acquire the qualities of self-control, self-organization, self-determination and adaptive appropriateness, which give reason to consider them as open self-developing systems.

Key words: *types of scientific rationality, postnonclassical epistemology, self-developing system, cultural historical concept, Vygotsky, Luria, psychological syndrome analysis, psychological syndrome.*

The 5th Congress of the Russian Psychological Society

A detailed report on the 5th Congress of the Russian Psychological Society (RPS) is presented, main activities and the Congress summary are presented. A detailed account of the Congress scientific program is given. Issues under discussion are described, new areas of psychological science and practice are acknowledged, names of participants presented. Documents that were approved at the Congress and publications prepared for the Congress opening are mentioned.

Key words: *Russian Psychological Society, the 5th Congress of Russian Psychological Society, the scientific program of the Congress, prospects for development of national science and practice.*

Ingrid Lunt

“EuroPsy European Diploma in Psychology: standards development for higher levels of professional psychological education”

The article gives a brief history of EuroPsy European initiative to develop standards for the highest level of psychological education which began in 1998 and is now at the stage of completion in those European countries that are members of the European Federation of Psychological Associations (EFPA). EuroPsy is defined as the standard of professional education, which aims to improve the quality of education and professional practice of psychologists. The initiative under consideration was actively supported both in the EU and also outside Europe, in particular in the framework of the so-called Bologna process. Political background of the Bologna process, however, is a clearly expressed desire to increase mobility. The desire for professional mobility is not always easily associated with commitment to quality and a high level of education, as well as alleged efforts to protect the interests of the client or consumer. The report gives an idea of certain complex issues and potential difficulties in the development of EuroPsy.

Key words: *EuroPsy, competence, mobility, quality standards, professional education.*

G.G. Arakelov

“The future of Russian psychology in the integration and development of neuroscience”

In this paper we give the main trends and prospects of development of neuroscience, dealing with the problems of cerebral dysfunction, thinking, memory, perception and information processing. The issues of research of plastic capacity of adult brain, the problems of individual consciousness, decoding of the mechanisms of thinking, new possibilities for cross-cultural researches are considered. The exciting interdisciplinary researches in the field of stress, distress and various mental and psychosomatic disorders caused by them are emphasized. The conclusion is made that psychology cannot develop without close interaction with neuroscience.

Key words: *psychology, psychophysiology, neuroscience, brain activity, brain dysfunction*

V.K. Safonov

“Sport Psychology – modern objectives of scientific and applied psychological support of sport activity”

Psychological foundation is determined as systematizing factor of scientific support of sport. The functioning of psychic is defined as the main determinant of functional and psychological traumatizing in exercising and competing sport activities. The objectives of psychological support of athletes training are formulated as the individualizing of sport activity management techniques; the psychological surveillance of the resistance to exercise activities and readiness to compete; the rehabilitation of psychological freshness and functional capacity to work; the individual and group counseling; the optimization of interpersonal climate in sport teams.

Key words: *sport psychology, sport activities, sport psychologist, psychological preparation of athletes, counseling athletes, psychological support of sport sphere, high performance sports.*

I.A. Burovihina, A.G. Lidars

“Social situation as a condition for forming an image of the world in adolescents”

The article describes main semantic components of the image of the world of blind teenagers, reconstructed in the empirical study using the method of fluent graduation of lexical items, which were collected as valid worlds for description of an individual system of meanings and relations with other people of teenagers. The results of mathematical analysis based on the algorithm of multidimensional scaling shown the elicitation of a subject's consciousness categorical structure and different systems of meanings through which teenagers perceive the world.

Key words: *image of the world, adolescence, social situation of development, subjective semantic space of perception, method of fluent graduation of lexical items.*

L.Z. Levitt, N.P. Radchikova

“Personality oriented concept of happiness: theory and practice”

Personality oriented approach to happiness which is based on the ideas of systemic approach and synthesizes eudaimonic and hedonistic traditions is presented. The questionnaire based on the given theoretical conception is given.

Key words: *eudaimonia, hedonism, happiness, personal uniqueness, rational egoism, systemic approach, reliability, validity.*

A.P. Minjar-Beloroutcheva, M.E. Pokrovskaya

“Ethnic stereotypes in contemporary linguistic environment”

The article is devoted to the interethnic relations which are vital for multi – and monocultural states engaged in search of ways creating favorable conditions for harmonious interaction of different ethnicities living on one territory. Solution of the given issue involves studying stereotypes and personifications reflected in words by analyzing interethnic relations through the perception of different peoples and ethnic groups, and the reflection of these relations in language.

Key words: *ethnic stereotype, interethnic relations, personification, ethnonym, perception of the other, self-identification.*

G.N. Mustafeva

“Social aspects of Internet addiction”

The paper presents the social problems of Internet addiction.

One of the primary causes of Internet addiction is a rapid increase in using modern Information Technology. Obvious changes in psychological traits of persons who deal with the computer and turning it into an object of psychological research are analysed. On the one hand, the Internet is viewed as one of the issues of the man's trouble, on the other hand, the Internet contributes to the solution of many problems of modern man.

Key words: *Internet dependence, Internet addiction, netabolism, virtual addiction, cyberspace, virtual reality, virtual training.*

N.D. Lysakov, E.N. Lysakova

“Contemporary tendencies of Russian aviation psychology development”

The article contains historical and methodological analysis of Russian aviation psychology as a field of psychology. The logic of psychological science development and technical progress in aviation are understood as basic determinants of its formation, brings to a conclusion that contemporary tendencies of development of aviation psychology consist in prevalence of integration over differentiation, the further specialization for battle readiness and fighting capacity of military-air forces.

Key words: *aviation psychology, military aviation psychology, «human factor» in aviation, pilot training, aviator personality.*

N.V. Yakimovich, P.A. Kovalenko

“On the appropriateness of developing two types of «image flight» in the pilots of civil aviation”

So far the question of what is needed to pilots of the flight, has remained arbitrary from the point of view of aviation psychology: some experts supposed that there must be a «qualitative» image of a flight (based on visual image), others were of the opinion that a «quantitative» image of flight is quite sufficient for the pilot (presented in the form of a numerical code or instrument analogue of the flight information). Analysing these various approaches from the position of the activity approach the authors of the article came to the conclusion that the pilots in the process of training have to create both types of image flight, because each of them is used depending on the purposes of activity on a particular flight phase.

Key words: *activity approach, the image of the flight, the spatial position of the aircraft, the purpose of activity, the learning content.*

G.Y. Menshikov

“Studying the perception of surface lightness using technology of virtual reality”

The article is devoted to the problem of lightness perception. The strength of 3D simultaneous lightness contrast illusions was measured with the method of constant stimuli for thirty seven observers. The virtual reality technique was used to present stereo pairs of different 3D configurations of the illusion. The albedo-hypothesis and the coplanar ratio hypothesis were tested to explain the results. The changes of the illusion strength were consisted with the albedo hypothesis.

Key words: *perception, visual illusions, lightness, perceived illumination, albedo hypothesis, coplanar ratio hypothesis, technology of virtual reality.*

T.Y. Bazarov, D.G. Tumanyan **“Time constraints effect on solving creative problems”**

This article is devoted to different approaches, and points of view on the impact of time constraints on the creative problem solving in the group. We describe the typology of temporal perspective of the individual. In different researches the following issues are described: the impact of larger and smaller time constraints to solving creative problems in the group, the effect of consecutive and simultaneous presentation of the tasks on the effectiveness of group decision in the time constraints.

Keywords: *time, time constraints, temporal perspective, the decision of a panel of creative tasks*

O.B. Chesnokov, E.V. Subbotsky

“Psychologist in the system of preschool education: the English version”

In this article the authors, without setting a special aim of the comparative analysis of the history and current state of the Russian and English pre-school and primary education (in England schooling starts at 4 years age, in Russia – at 6-7 years age), describe the logic of the transition from pre-school to the school education system, analyzing how, by whom and by what professional organisations in England psychological problems of transition are solved.

Key words: *preschool education in England, formalized training, developing training, pre-school psychologist, educator, program development of preschool children in England.*

V.A. Badil, M.L. Lyubimov

“Inclusive classrooms as a variant of inclusive education”

The article discusses issues of inclusive education, the benefits of the development of inclusive education through classes, and the importance of preparing children with disabilities (HIA) to be included in a comprehensive school.

Key words: *integration, inclusion, inclusive education and inclusive classrooms, schools, inclusive education, children with special needs (children with HIA), adaptive learning environment, psychological pedagogical support, certified training, the District Resource Center (CRC).*

P.T. Turin

“Methodology of ‘Initials’ play for developing imagination”

The article presents an original method of play called ‘Initials’ for developing imagination, free association and flexibility of thinking. The technique offers the tasks of interpreting the initials, bringing together different versions of their transcripts with the idea of themselves in a holistic image. Production of original interpretations of initials an extremely contracted verbal constructs and reflecting the subjective experiences of the author is considered as a manifestation of creative ability.

Key words: interpretation of the initials, name characters, self-characterisation, elements of autobiography, the hypotheses of “I”, development of imagination.

S.V. Leonov

“Surviving a sports injury”

The article is devoted to the definition of sports injuries; factors influencing the experience of sports injury, expression patterns of pain in sport were analyzed. In this article we show that the rehabilitation of athletes should combine a comprehensive rehabilitation program of athletes being developed jointly by medical trauma, physical therapists, trainers, psychologists.

We analyzed factors that contribute to raising the level of injury in sport: changing coating sports grounds, the use of anabolic drugs. Analyzes approaches to rehabilitation programs of injured athletes. Detail the model of C. Ames and J. Duda, which was based on the implementation of the program of work with athletes, focused on goal setting, involvement of athletes in solving problems. The choice of tasks is determined by their degree of availability and accessibility them for athletes.

Key words: *sports psychology, injury, pain, psychological characteristics of recovery process*

Информация для авторов

«Национальный психологический журнал» – всероссийское научное информационно-аналитическое издание, на страницах которого отражаются достижения различных направлений современной психологической науки и практики.

Журнал публикует оригинальные научные и практико-ориентированные статьи по актуальным проблемам различных областей психологии, отличающиеся научной новизной и выраженной авторской позицией.

Подача рукописи

Рукописи представляются в редакцию «Национального психологического журнала» в электронном виде. Они должны содержать оригинальный материал, не публиковавшийся ранее и не рассматриваемый для публикации в других изданиях.

Рукопись должна сопровождаться письмом, в котором указано, что она предназначена для публикации в «Национальном психологическом журнале» с обозначением раздела, для которого она предназначена.

Автор сообщает адрес электронной почты, по которому будет проводиться переписка, а также номер телефона и полный почтовый адрес.

Оформление рукописи

В начале статьи должны содержаться: инициалы и фамилия автора, ученое звание и степень, должность, полное название научного учреждения, в котором проведены исследования или разработки, заголовок статьи, аннотация на русском и английском языках (не более 150–200 знаков каждая), ключевые слова (5–10) на русском и английском языках, основной текст статьи, библиографический список.

Объем статей – не менее 25 тыс. знаков (с пробелами). Большие материалы могут быть опубликованы в нескольких номерах журнала.

Оформление текста статьи

Публикация материалов в журнале осуществляется на русском языке. Названия зарубежных учреждений приводятся в тексте без кавычек латинскими буквами. После упоминания в тексте фамилий зарубежных ученых, руководителей учреждений и т. д. на русском языке в полукруглых скобках приводится написание имени и фамилии латинскими буквами.

Все сокращения должны быть при первом употреблении полностью расшифрованы, за исключением общепринятых сокращений математических величин и терминов.

Информация о грантах и благодарностях приводится в виде сноски в конце первой страницы статьи.

Выделения и заголовки. Допускается выделение курсивом и полужирным шрифтом. Выделение прописными буквами, подчеркивание, использование нескольких шрифтов – не допускаются. Заголовки рубрик, подразделов обязательно должны быть выделены.

Не допускается использование:

- пробелов и табуляции для форматирования абзацного отступа («красной строки») и выравнивания иного, чем по левому краю или середине,
- расстановки переносов,
- концевых сносок.

В тексте не должно быть двойных пробелов и двойных абзацев (пустых строк).

Ссылки и список литературы

Библиографический список должен включать не менее трех источников. Источники приводятся в алфавитном порядке. При наличии нескольких работ одного и того же автора они включаются в список также в алфавитном порядке, при этом каждой работе присваивается свой номер. Сначала приводятся источники на русском языке, затем на других языках. Нумерация списка сквозная.

Должное внимание следует уделить правильному описанию и полноте библиографической информации. (Образцы библиографических описаний см. в Приложении «Оформление пристатейных списков литературы (или ссылок)».

Допускаются ссылки на электронные публикации в сети Интернет с указанием всех данных.

В тексте ссылки на литературные источники приводятся в виде номера, заключенного в квадратные скобки (например, [1]). Использование сносок в качестве ссылок на литературу не допускается.

Таблицы, графики, рисунки

Таблицы, рисунки, схемы в тексте должны быть пронумерованы и озаглавлены. Недопустимо дублирование текстом графиков, таблиц и рисунков.

Графики, диаграммы могут быть построены в программе MS Excel. При наличии диаграмм, построенных с помощью MS Excel, обязательно предо-

ставляется файл с исходными данными. Содержащиеся в таблицах и графиках данные должны быть тщательно проверены. За правильность приведенных данных ответственность несет автор.

Рисунки и схемы могут быть построены в графических редакторах и должны допускать редактирование. Рисунки должны быть представлены в форматах .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 300 dpi без сжатия).

Графики, таблицы и рисунки, а также фотографии, которые не отвечают качеству печати, будут возвращены авторам для замены.

Информация об авторах

Информация об авторах представляется в отдельном файле. Объем текста не менее 300 знаков. Пожалуйста, укажите фамилию, имя и отчество полностью, научные степени и ученые звания, должность, место работы, основные профессиональные интересы и достижения, количество публикаций. Указывается адрес электронной почты (эта информация публикуется по желанию автора), телефон и почтовый адрес (которые не будут печататься в журнале).

Размер файла с цветной фотографией достаточного для печати качества не может быть менее 1Mb. Пожалуйста, постарайтесь выбрать четкую контрастную фотографию, так как при печати журнала качество изображения ухудшается.

Редакция «Национального психологического журнала» будет признательна авторам за строгое соответствие присылаемых рукописей требованиям к их оформлению. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии не публикуются.

Рукописи рецензируются для определения обоснованности предлагаемой тематики, ее новизны, а также научно-практической значимости содержания. Все рецензенты остаются анонимными. После принятия положительного решения относительно публикации рукописи авторы информируются о нем. При возвращении статьи автору для доработки рецензия прилагается.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статей, направленное на придание им лаконичности, ясности в изложении материала и соответствие текста стилю журнала. С точки зрения научного содержания авторский замысел полностью сохраняется.