

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

ТОМ 3 № 1

Москва

2006



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – А.И. Донцов

Редакционный совет

Г.В. Акопов	Л.М. Попов
В.М. Аллахвердов	В.В. Рубцов
Д.Б. Богоявленская	А.А. Реан
М.Г. Дебольский	В.Ю. Рыбников
Ю.М. Забродин	Т.П. Скрипкина
А.В. Карпов	С.Д. Смирнов
В.Н. Кирой	Л.А. Цветкова
Е.А. Климов	А.М. Черноризов
Н.И. Леонтьев	В.Д. Шадриков
М.Ш. Магомед-Эминов	В.А. Шкуратов
Н.Н. Малофеев	А.Г. Шмелев
М.И. Марьин	Д.И. Фельдштейн
Е.Б. Перельгина	

Редакционная коллегия

И.В. Абакумова	М.С. Егорова
А.Г. Асмолов	П.Н. Ермаков
Т.Ю. Базаров (заместитель главного редактора)	(заместитель главного редактора)
М.М. Безруких	Ч.А. Измайлов
А.А. Деркач	В.А. Лабунская
И.В. Дубровина	А.Б. Леонова
А.Л. Журавлев	Е.А. Сергиенко
	А.Ш. Тхостов

Ответственный секретарь – Л.И. Рюмина

Выпускающий редактор – Л.В. Щербакова

Корректурa – Н.В. Бирюкова

Компьютерная верстка – И.В. Басова

Адрес издателя

и распространителя:

пр. Нагибина, 13, ком. 218а,
Ростов-на-Дону, 344038.
Тел. (863) 243-07-67; факс (863) 243-08-05.
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

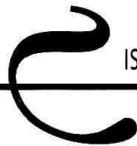
Адрес

учредителя:

ул. Ярославская, 13,
Москва, 129366.
Тел. (495) 283-55-30; факс (495) 283-55-30.
E-mail: rpo@psychology.ru

Каталог Роспечати «Газеты. Журналы». Подписной индекс 46723.

Перепечатка материалов только по согласованию с редакцией.



СОДЕРЖАНИЕ

Наши авторы

4

Юбилей

Нечаев Николай Николаевич

6

Социальная психология

Клюева Н.В. Корпоративный тренинг и его влияние на развитие организации

7

Сидоренков А.В. Микрогрупповая концепция

21

Психофизиология

Ермаков П.Н., Воробьева Е.В. Исследование событийно-связанных потенциалов мозга и психометрического интеллекта близнецов

41

Когнитивная психология

Абакумова И.В., Макарова Е.А. Содержание учебного процесса как семиотически неоднородный текст: взаимодействие схемы и фона

57

Практическая психология

Кожухарь Г.С. Феномен толерантности в процессе психотерапии

72

Психология – современной России

Фельдштейн Д.И. О развитии фундаментальных психологических исследований

83

Информация о конференциях

95

Памяти ученых

Петровская Лариса Андреевна

98

Сведения о порядке подачи публикаций

100



Наши авторы

Клюева Надежда Владимировна – декан факультета повышения квалификации ЯрИПК, директор Центра корпоративного обучения и консультирования, профессор факультета психологии ЯрГУ им. Демидова, доктор психологических наук.



Сидоренков Андрей Владимирович – доцент кафедры психологии развития и акмеологии Ростовского государственного университета, кандидат психологических наук.



Ермаков Павел Николаевич – вице-президент Российского психологического общества, член-корреспондент Российской академии образования, декан факультета психологии Ростовского государственного университета, заведующий кафедрой психофизиологии и клинической психологии, профессор, доктор биологических наук.



Воробьева Елена Викторовна – доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии Ростовского государственного университета, заведующая лабораторией психофизиологии и экспериментальной психологии, кандидат психологических наук.



Абакумова Ирина Владимировна – профессор кафедры психофизиологии и клинической психологии Ростовского государственного университета, доктор психологических наук.



Макарова Елена Александровна – доцент Таганрогского института управления и экономики, кандидат психологических наук.



Кожухарь Галина Сократовна – доцент кафедры терапевтических основ социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, кандидат психологических наук.



Фельдштейн Давид Иосифович – вице-президент РАО, академик Российской академии образования, профессор, доктор психологических наук.



Юбилей

Доктору психологических наук, профессору, академику РАО Николаю Николаевичу Нечаеву – 60 лет!

Дорогой Николай Николаевич!

Президиум РПО, редакция «Российского психологического журнала» поздравляют Вас с юбилеем. Начав профессиональную деятельность преподавателем психологии МГУ, Вы занимали важные и ответственные посты: должность заместителя директора по науке НИИ проблем высшей школы Минвуза СССР, члена Коллегии Государственного комитета СССР по народному образованию, начальника Главного управления общего среднего образования Гособразования СССР. После создания Российской академии образования Вы были избраны действительным членом академии и главным ученым секретарем РАО. Сосредоточив внимание на разработке методологических основ теории и практики непрерывного образования и планомерного поэтапного формирования условий и закономерностей становления профессионального творчества, на психолого-педагогических проблемах вузовской подготовки специалистов, Вы опубликовали свыше 180 публикаций, подготовили к защите более 40 аспирантов.

Ваш вклад в науку и образование отмечен орденом «Дружбы народов», медалью К.Д. Ушинского и другими медалями и знаками отличия. В 1998 г. Вы стали лауреатом Премии Президента в области образования.

Отмечая Вашу роль в развитии и организации психологической науки, мы желаем Вам, Николай Николаевич, здоровья и дальнейших успехов в научной и педагогической деятельности.

Социальная психология

Клюева Н.В.

Корпоративный тренинг и его влияние на развитие организации

В статье рассматриваются психологические проблемы организации внутрифирменного обучения на российских предприятиях. Дана характеристика принципов организации системы внутрифирменного обучения (принцип системности, уникальности организации, технологичности, принцип исследования действием и обучения в деятельности и др.). Выделены два типа обучения: специальное и междисциплинарное. В статье дана подробная характеристика методологических и теоретических оснований работы психолога как внешнего консультанта, который работает с организацией в режиме междисциплинарного обучения. К ним отнесены: инновационная методология, процессное консультирование, проектный подход, андрагогика. Представлен опыт работы консультативной автора с руководителями промышленных предприятий.

Ключевые слова: *Психологическое сопровождение развития организаций, Психолог-консультант, Система внутрифирменного обучения, Управленческое консультирование, Организационное развитие, Инновационная методология, Процессное консультирование, Проектное обучение, Андрагогика, Технологии образования взрослых.*

“Единственная работа, которая достойна выполнения консультантом - это работа, которая обучает клиентов и их персонал, как самим лучше руководить”.

Л. Урвик

Психология, с нашей точки зрения, инструмент для самопонимания и становления субъектного начала в личности. Организация в этом смысле является коллективным субъектом, имеющим свои ценности, цели, особенности взаимодействия с внешней средой. Психологи вовлекает личность и организацию в работу над собой и изменение себя. Перед психологией “стоит задача

исследования и демонстрации всего пространства выбора путей развития человека и мира. Это и есть важнейший из искомых медиаторов духовного роста” [3, с. 327]. Наполнить жизнь человека экзистенциальными смыслами можно лишь вернув ему целостность, которая никак не складывается из частей-объектов, но обязательно требует вовлеченности субъекта в работу над собой. М.К. Мамардашвили писал о философии как вовлеченности в бытие. Психология это также вовлечение человека в событийность, она ориентирована на сферу “жизнеобнаружения”. Психолог не только описывает в знании индивидуальность другого, но и способствует ее росту, определенному способу ее существования. Мы считаем, что *психолог по отношению к бизнес – структурам* должен стремиться к формированию у личности и организации способности самостоятельного решения проблем и определения перспектив своего развития. Многие консультанты сегодня руководствуются в своей работе тезисом: *“развитие организации через развитие персонала”*. По мнению Л. Урвика, одного из ведущих специалистов в управленческом консультировании, единственная работа, которая достойна выполнения консультантом - это работа, которая обучает клиентов и их персонал, как самим лучше руководить [16]. Такой подход направлен на развитие собственных созидательных сил организации, опирается на опыт и персонала и управленцев, способствует формированию конвенциональной реальности, согласованию индивидуальных и групповых интересов, целей и ценностей.

Основой работы психолога в организации в качестве консультанта по управлению и организационному развитию является запуск механизмов самоорганизации и саморазвития. *Модель нашей работы предполагает взаимодействие психолога с ключевыми фигурами управленческой команды и использование таких методов работы, которые позволяют органично соединять исследование, обучение и практическое решение (инновационная методология).*

Приоритет в деятельности психолога должен отдаваться не методам сбора социологической и социально-психологической информации, а глубинному погружению в представления участников о стратегии и тактике развития организации, личностным смыслам, которые вкладывает человек в свою профессиональную деятельность, в принятие или отвержение корпоративных ценностей, совместный анализ методов работы через различные формы организации рефлексивной среды.

Наш опыт работы с организациями и результаты проведенных в них исследований позволяют сформулировать ряд принципиальных особенностей, касающихся деятельности руководителей фирм и организаций, их отношения к персоналу [9-11, 16]:

1. Зависимость от образцов, норм и правил, которые были сформированы в российском бизнесе до коренных изменений в экономической и социальной жизни России. Попытка опираться при решении возникающих проблем на опыт прошлого, объясняется тем, что большинство из руководителей не готовы работать в условиях высокой неопределенности. Опора на прошлые образцы – это попытка защитить себя от неумения встретить эту неопределенность и конструктивно работать с ней. Страх неопределенных ситуаций приводит к установлению большого количества формальных правил, отказу от принятия нестандартных идей, а в самом крайнем варианте – к стагнации и личности руководителя, и организации.
2. Перекалывание ответственности за происходящее в организации с себя на других. При понимании того, что эффективность работы руководителя не столь высока как бы хотелось, начинает работать объяснительная схема – “нам не дают работать”, “в таком государстве (стране) невозможно сделать что-либо” и т.п.).
3. Ориентация на краткосрочные цели в ущерб стратегическим, перспективным. Сложности у современных руководителей возникают в сфере стратегического планирования, когда необходимо проанализировав внешнюю и внутреннюю среду организации, выявить ресурсность персонала, сформулировать миссию организации, ее стратегические цели и задачи.
4. Преобладание женского начала в управлении организацией. Пригожин А.И. отмечает, что наша культура относится к “мужскому типу”, в основе которой лежит культ “великих свершений”, самопожертвование, героика, отсюда - жесткость в человеческих отношениях [15]. В Западной Европе на поведенческом уровне отношения более дружелюбные, вместе с тем люди готовы к конкурентности и состязательности. Выигрыш одного не означает проигрыш другого - эта важная мысль не привилась в российском бизнесе. Для части работников характерна “женская” ориентация - пассивность, отсутствие энергии, скромные запросы.
5. Культивация руководителями норм взаимодействия, которые основаны на ценностях взаимоотношений, заботы и поддержки

друг друга. Возникновение конфликтов в организации руководителями интерпретируется как нарушение “нормального” процесса. Последствия такой политики понятны - функционирование в ущерб развитию, спокойствие в противовес разумной требовательности.

6. Ценностная “размытость” руководителей организаций. В основе поведения человека лежат его базовые установки на жизнь, то есть те точки зрения, которые руководитель готов отстаивать в своей жизни. Неопределенность установок и руководителей, и подчиненных приводит к невозможности сформировать общее смысловое пространство профессиональной деятельности. В основе этого смыслового пространства лежат конвенции, то есть система договоренностей о том, что является принимаемым для данной группы людей. Мы подчеркиваем этот момент конвенциональности, потому что вне договоренностей организация существовать не может.
7. Неопределенность личных целей. Для многих руководителей представляется затруднительным описать свои личные и профессиональные цели, спроектировать свою ближайшую и дальнюю карьеру. Высказывания “как получится”, “не знаю, что меня ждет”, “не уверен, что это зависит от меня” свидетельствует о низкой субъектности руководителя как человека способного взять на себя ответственность за происходящее в его жизни.
8. Трудности руководителей в мобилизации персонала для решения общих задач. Ярко выражена проблема неумения делегировать ответственность подчиненным, за которой чаще всего стоит страх потерять власть и контроль над ситуацией. В свою очередь, страх потерять власть приводит к отказу от привлечения подчиненных к управлению организацией. Преобладающим типом организационно-управленческой координации является координация-план, а не координация - обратная связь, соответственно преобладает тип управления, базирующийся на типе коммуникаций “сверху вниз”. Другой тип управления, базирующийся на коммуникациях “по горизонтали”, только начинает культивироваться в организациях.

Вместе с тем большинством современных руководителей осознана как одна из приоритетных целей – повышение конкурентноспособности предприятия за счет повышения качества работы персонала. В связи с этим, управление человеческим

ресурсами становится одной из стратегических целей организации, наряду с управлением затратами, управлением информацией, управлением качеством и др. Система внутрифирменного обучения, в основе которой лежит идея непрерывности повышения профессиональной и социально-психологической компетентности персонала, который может обеспечить решение актуальных и перспективных задач организации, занимает важное место в системе управления человеческими ресурсами, наряду с набором, подбором, отбором, оценкой и аттестацией персонала, управлением карьерой, системой мотивирования и стимулирования работы сотрудников, формированием разделяемых норм и ценностей организационного поведения и др.

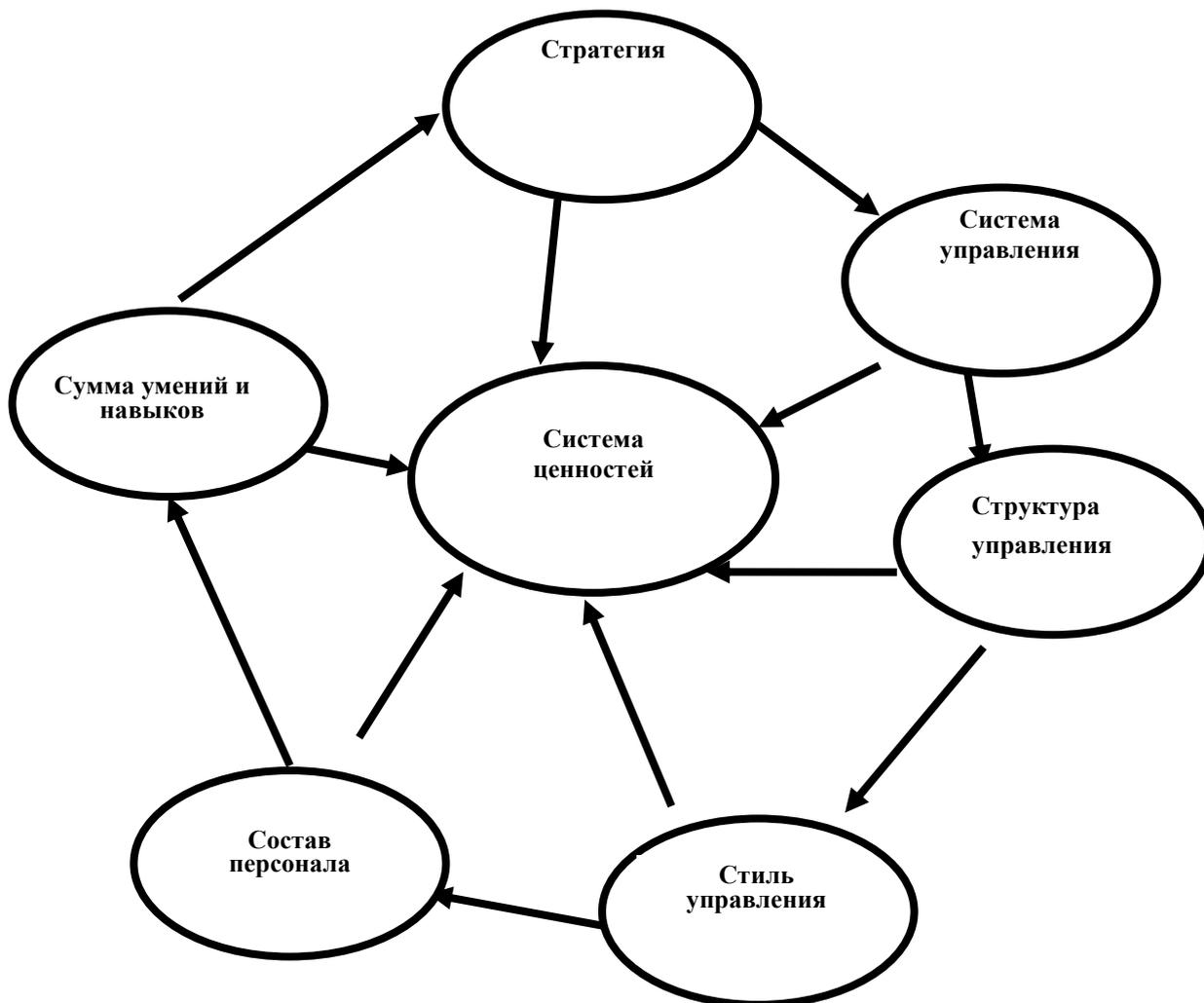
Остановимся на одном из подходов к построению системы внутрифирменного обучения, который разрабатывался под руководством автора статьи группой специалистов ЯрГУ им. П.Г. Демидова и Яр ИПК и опирается на опыт работы с крупными промышленными предприятиями г. Ярославля и области [5-7].

С нашей точки зрения эффективно построенная система ВФО имеет в своей основе ряд принципов:

- **Принцип изменения.** Любая организация, которая стремится быть конкурентноспособной, существует в режиме развития, который необходимо обеспечить кадрами, способными решать текущие и перспективные задачи. В этом смысле обучение в организации может носить реактивный (обеспечивать функционирование организации) и проактивный характер (то есть ориентироваться на те задачи, которая ставит перед собой организация на ближайшее и отдаленное будущее)

- **Принцип системности** (обучение затрагивает все стороны жизни организации, ее взаимоотношения с внешней средой, способы взаимодействия внутри предприятия, отношение руководства к персоналу и др.). Для нас идея системности проясняется через схему 7 С, в которой представлены основные элементы организации, каждый из которых влияет на обучение.

- **Принцип гуманистических ценностей и позитивного подхода.** Обучающие структуры, внешние или внутренние консультанты, менеджеры по персоналу, психологи, опираясь на возможности персонала, а не его ограничения (трактовка проблемы как возможности) более успешны в достижении целей развития персонала и организации в целом.



- **Принцип исследования действием и обучения в деятельности.** Образование взрослых предполагает выявление реальных практических проблем профессиональной деятельности, их исследование, нахождение способов решения. Именно поэтому движение от действия к знаниям, а не информирование по поводу возникающих трудностей представляется нам более обоснованным.

- **Принцип уникальности организации.** Обучающие программы строятся с учетом уникальности организации, ее истории, ее позиционирования на рынке, особенностей организационной культуры, опыта подготовки персонала (успешного или неуспешного).

- **Принцип технологичности.** В современной социальной психологии образования взрослых, практике управленческого консультирования и организационного развития уже наработан целый комплекс эффективных технологий (различные виды игр, анализ случаев, методы активизации личностного ресурса, проектное обучение, тренинги и др.). Поэтому работа специалиста по ВФО

должна носить технологичный характер и методы, используемые одним консультантом и преподавателем, могут быть освоены другим.

В работе с организациями мы выделяем два типа обучения:

Специальное обучение: подготовка рабочих кадров, программы обучения пользователей компьютером, программы подготовки персонала к сертификации, требуемой надзорными органами и др.

Междисциплинарное обучение: формирование навыков командной работы, “Стратегическое мышление”, “Технологии лидерского поведения”, “Мотивационный тренинг”, программы развития кадрового потенциала предприятий, реализуемые работодателями в рамках их стратегий развития.

В обоих типах обучения чрезвычайно высока роль психолога. В частности, при организации первого типа обучения необходимо обеспечить специальную подготовку преподавателей по основам андрагогики, психологии общения, психологическим особенностям взрослого как субъекта обучения, овладения преподавателями методов обучения взрослых.

В междисциплинарном обучении психолог может вести целевую работу по реализации тех или иных программ (по лидерству и командообразованию, повышению конфликтологической компетентности управленцев) [4]. Кроме того, он может обеспечивать социально-психологическое сопровождение проектной работы. Например, успешность проекта “Разработка и внедрение системы менеджмента качества” основана на работе эффективной команды, способности инициаторов проекта стать реальными лидерами и снимать сопротивление нововведениям, мотивировать персонал на вовлечение в проект.

В данной статье остановимся, прежде всего, на методологических и теоретических основаниях работы психолога как внешнего консультанта, который работает с организацией в режиме междисциплинарного обучения.

С нашей точки зрения, **в основе образования взрослых лежит:**

- Инновационная методология.
- Процессное консультирование.
- Проектный подход.
- Андрагогика.

Инновационная методология – это инструмент исследования и развития систем деятельности, социальных групп как носителей этой деятельности и личности за счет организации опыта саморазвития в ходе творческого решения проблем [1, 3, 8]. Иначе говоря, сущность

обучения при реализации инновационной методологии заключается в следующем: исследуя - обучаемся, обучаясь – развиваемся.

В ходе инновационного обучения происходит:

- освоение технологий решения проблем (формирование эффективного мышления) для решения проблем деятельности,
- формирование социально-психологической компетентности (развитие умений и навыков эффективного общения) для решения проблем, возникающих при построении коммуникаций,
- актуализация личностного потенциала, для снятия личностных затруднений. Наиболее эффективна эта модель при подготовке руководителей организаций, управленцев всех уровней, менеджеров (по продажам, по внутрифирменному обучению, по персоналу и т.д.). Обучение, построенное на этих принципах, начинается с диагностического инновационного семинара, на котором сами участники (с помощью консультантов) анализируют реальную и желаемую ситуацию, которую они бы хотели видеть в своей организации, учатся грамотно формулировать проблему, различать причины и повод в их появлении. Важно то, что обучение происходит в условиях группового взаимодействия, что позволяет “здесь и теперь” осваивать техники построения эффективных взаимоотношений. В такой модели психолог - это ресурсная личность, владеющая средствами решения проблем, социально компетентная и умеющая стать инструментом для развития другого.

Опыт консультативной работы с управленцами (1997-2004 гг.) свидетельствует также о наличии специфических психологических проблем [1]:

- крайне *низкий уровень веры в себя*, в возможность самому найти выход из проблемных ситуаций, неверие в свои ресурсы, силы, способности, а также *плохое знание себя* и своих особенностей (часто эти черты имеют парадоксальные формы проявления – в показной самоуверенности, авторитарности, безапелляционности т.п.); в то же время, в полном соответствии с особенностями авторитарного синдрома, многие демонстрируют явно чрезмерную *готовность следовать за авторитетом, удивительно некритично прислушиваться к чужим советам*;

- ярко выраженная *ориентация на простые, быстрые и легкие решения* (даже в тех ситуациях, где очевидна неадекватность и несостоятельность такого упрощенного подхода), *нежелание углубляться в суть* проблемы и готовность удовлетвориться поверхностным взглядом;
- почти тотальное *предпочтение интеллектуальных, рациональных способов* работы с проблемами, средств понимания себя, других людей и конкретных ситуаций, с одной стороны, и столь же явная недооценка, а часто и *игнорирование эмоциональных, интуитивных ресурсов* – с другой; преувеличенный и неадекватный *пиетет перед словом* (особенно – печатным) и *пренебрежение чувствами, переживаниями*.

Учитывая эти особенности, на основе изучения ценностей и жизненных целей руководителей бизнеса, норм и ценностей корпоративной культуры разработана система психологического сопровождения организации, в основе которой лежит экзистенциальный подход. Эта программа направлена на формирование разделяемых ценностей, согласование интересов и позиций в конвенциональной реальности организации.

Ее цели можно сформулированы следующим образом:

- Способствовать изменению поведения, чтобы руководитель мог жить продуктивнее, испытывать удовлетворенность жизнью, несмотря на некоторые неизбежные социальные ограничения.
- Развивать навыки преодоления трудностей при столкновении с новыми обстоятельствами и требованиями.
- Обеспечить эффективное принятие жизненно важных решений. Существует множество дел, которым можно научиться во время психологически ориентированного обучения: самостоятельные поступки, распределение времени и энергии, оценка последствий риска, исследование поля ценностей, в котором происходит принятие решений, оценка свойств своей личности, преодоление эмоциональных стрессов, понимание влияния установок на принятие решений и т.п.
- Развивать умение завязывать и поддерживать межличностные отношения. Общение с персоналом занимает значительную часть жизни руководителей и у многих вызывает трудности из-за низкого уровня их самоуважения или недостаточных социальных навыков.

- Облегчить реализацию и повышение потенциала руководителя.
- Формировать способность к проектированию профессиональной деятельности, развитие навыков аналитической работы, анализа ключевых проблем и нахождения

Процессное консультирование. Суть работы психолога при решении конкретных проблем, значимых для организации, заключается в обеспечении процесса, который позволит клиентской организации выработать оптимальный способ ее разрешения. Нами выделены основные этапы работы психолога, прохождение которых с высокой вероятностью обеспечивает решение проблем.

- **Вход.** Встреча с руководством, оценка готовности к изменениям, выявление мотивации на сотрудничество с психологом, проверка соответствия заявленной проблемы реальности, понимание возможностей для построения рабочих отношений, ориентация в ценностях руководителя и его команды. Клиент оценивает опыт, знания, предлагаемую технологию. На этом этапе уточняется техническое задание, видение результата, ответственность сторон, гонорар, формируется доверие доверия между психологом и заказчиком..
- **Контракт** – процесс, в ходе формируются основные нормы взаимодействия консультанта с клиентом, обозначается цель работы. *Цели* должны быть *реалистичными* (то есть достижимыми); *конкретными* (внешнему наблюдателю должно быть понятно, в чем конкретно будет проявляться желаемый результат); *измеримыми* (по каким признакам можно судить, что цель достигнута); проверяемыми (должно быть понятно, есть ли движение к этой цели) и *привлекательными* (чтобы заказчик и клиент хотели их достигнуть).
- **Диагностика** – сбор материала, его анализ, дискуссия и презентация результатов. На этом этапе используются интервью, анкетирование, тестирование, анализ документов, участие в мероприятиях, финансовый, маркетинговый и т.п. анализ. Отметим, что при работе с организациями нами чаще всего используются компетентности разных специалистов (маркетолога, финансиста, системщика, методолога и др.). Это позволяет объемно рассмотреть организационную реальность, системно подойти к решению вопроса о ее развитии. В своей работе мы предпочитаем использовать инновационный семинар как

групповой метод диагностики реальной ситуации. Использование комплекса указанных методов позволяет вовлечь персонала в анализ ситуации.

- **Планирование изменений** предполагает определение вариантов решения проблем и планирование деятельности по ее решению. На этом этапе обозначаются возможности и ограничения организации и конкретных подразделений в решении проблемы, определяются цели, методы и конкретные пути разрешения проблемы. Среди технологий, которые используются нами на этом этапе: системный и структурно-функциональный анализ, сценарный метод (А.И. Пригожин), технология решения сложных слабоструктурированных задач (В.С. Дудченко), SWOT – анализ. При формировании общего видения желаемого будущего хороший эффект дают использование метафор, телесно-ориентированные процедуры, проективные рисунки.
- **Реализация предполагаемых изменений** – создание штаба и групп развития, которые дорабатывают полученные на предыдущем этапе результаты.
- **Оценка эффективности, корректировка или доработка изменений.**

Проектный подход. Многие организации сегодня реализуют в своей работе проектный подход к обучению персонала. В частности, разрабатывая новую структуру управления, кроме консультирования, заказчик предполагает информирование (прямая цель обучения) своих сотрудников о современных подходах к управлению. Внедрение системы управления затратами предполагает обучение тех людей, которые будут участвовать в разработке и построении этой системы на предприятии. Разработка системы информационной безопасности также должна быть обеспечена соответствующими компетентностями персонала. Психолог, работая с организацией, может сопровождать проект [16]. В этом случае, психолог отвечает за решение таких проблем как: мотивирование персонала на включение в проектную работу; создание условий для переговорного процесса (важным условием разработки и внедрения проекта является соглашение основных позиционеров по поводу того, кто, как и за что несет ответственность); анализ природы сопротивлений и разработка технологий по их снятию. Иначе говоря, для того, чтобы проект был разработан и внедрен необходимо его грамотно “упаковать”, наполнить личностно значимыми смыслами для персонала, то есть повысить его привлекательность. В качестве примера: разработка и

внедрение систем ИСО на многих предприятиях, с которыми мы работали, на первых этапах вызывает сопротивление, а порой и активное противодействие. Поэтому, уже на этапе постановки стратегической задачи “Внедрение системы менеджмента качества в организации X” необходима грамотная психологическая диагностика ситуации в организации, оценка степени мотивированности высшего руководства и персонала, анализ организационной культуры, выявление глубинных причин сопротивления. Для этого нами разработаны специальные технологии, позволяющие в относительно короткий срок (6-8 часов) создать психологический портрет организации. Аналогичная работа ведется при реформировании предприятий, внедрении систем менеджмента качества и окружающей среды, разработке стратегий развития, формировании корпоративной культуры, организации внутрифирменного обучения.

Андрагогика. “От деятельности – к знанию”, а не наоборот – именно такой подход реализуется в нашей работе с организациями. “Не надо давать ответов на вопросы, которых не задано!” - это фраза отражает базовую идею андрагогика (педагогика взрослых). Если у группы или образующейся личности нет вопросов, то нет необходимости давать ответы. Работа в лекционном режиме имеет право на существование лишь в контексте реальных запросов, даваемых группой. Спрос на лекции по психологии общения, психологии управления, конфликтологии и др. достаточно высок. Но, даже при высочайшем мастерстве преподавателя, они вряд ли изменят способ видения ситуации или мышление, повысят социально-психологическую компетентность личности. Информирование по проблемам саморазвития, профессионального развития является важной составляющей нашей работы, но только в тот момент, когда понятно, что конкретно человек хочет узнать, а главное – что он с этим собирается делать. Этот подход противоречит *традиционной педагогической модели*, в которой обучаемый является скорее объектом, чем субъектом учебной деятельности. Преподаватель в нашем подходе вместе с группой или обучаемым определяет основные параметры процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения.

При реализации андрагогического подхода к обучению взрослых мы используем множество новых форм и методов обучения инновационного (“активного”) типа: исследовательских, игровых, имитационных, проектных, основанных на принципах проблемности, активности личности, интеграции теории, практики и обучения, развития творческой индивидуальности в групповой или

коллективной работе. Опыт их применения показывает, что они обеспечивают решение образовательных задач, трудно достижимых в традиционном обучении, таких как:

- воспитание исследовательского отношения к реальности;
- формирование не только познавательных, но и профессиональных мотивов и интересов;
- воспитание системного мышления специалиста;
- обучение коллективной мыслительной работе, “должностному” взаимодействию и общению, индивидуальному и совместному принятию решений, ответственному отношению к делу и другим людям, творческой инициативе (А.А. Вербицкий).

Опыт нашей работы с крупными промышленными предприятиями, организациями малого и среднего бизнеса показал эффективность представленного подхода. Практически все клиентские организации, обращавшиеся к нам, повысили свою конкурентоспособность на рынке, сформировали систему внутрифирменного обучения как важной составляющей управления человеческими ресурсами, разработали и внедрили в практику проекты.

Литература

1. Братченко С.Л., Ключева Н.В. Экзистенциальный ресурс российского бизнеса // Ярославский психологический вестник Вып. 8. Москва; Ярославль: Российское психологическое общество, 2002.
2. Дудченко В.С. Онтосинтез конфликта (к методологии исследования) // Социологические исследования. 1996. № 10. С. 50-63.
3. Дудченко В.С., Макаревич В.Н. Игровые методы в социологии // Социологические исследования. 1990. № 12. С.103-112.
4. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся // Очерки российской психологии. М., 1994.
5. Инструменты развития бизнеса: тренинг и консалтинг. М., 2001.
6. Ключева Н.В. Для чего и от чего свободен российский бизнес? // Вестник ГУУ. Сер. Социология и управление персоналом. М., 2003 № 1 (6).
7. Ключева Н.В. Модели работы психолога в системе дополнительного профессионального образования // Дополнительное профессиональное образование. 2003. № 2.
8. Ключева Н.В. Обучать или консультировать // Особенности профессионального мастерства специалистов постдипломного образования: Материалы 3-й международной науч.-практ. конф. Спб., 2003.
9. Ключева Н.В. Психологическая составляющая разработки и внедрения систем менеджмента качества // Стандарты и качество. М., 2003. № 6.
10. Ключева Н.В. Экзистенциально-гуманистическая традиция в психологическом консультировании. Деп. ИНИОН РАН. № 52082. М., 1996.

11. Клюева Н.В. Эффективность деятельности консультанта и факторы, влияющие на нее. Деп. ИНИОН РАН. № 55011. М., 1997.
12. Клюева Н.В., Свистун М.А. Программы социально-психологического тренинга (руководство для ведущего). Ярославль, 1987.
13. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М., 1999.
14. Пригожин А.И. Деловая культура: сравнительный анализ // Социологические исследования. 1995. № 5. С.74-81.
15. Программа инновационной игры / Под ред. В.С. Дудченко. Ярославль. Яр ИПК, 1987.
16. Психологический ресурс образования взрослых // Дополнительное профессиональное образование: от спроса к признанию: Тез. докладов 11-й конференции. М., 2001.
17. Управленческое консультирование: В 2 т. М., 1992.

Микрогрупповая концепция

Микрогрупповая концепция – это социально-психологическая концепция малой группы. Основная идея концепции заключается в анализе групповых процессов и феноменов сквозь призму неформальных подгрупп как коллективных субъектов активности, а также не включенных в них членов, из которых состоит группа. В статье она представлена в виде общих и частных позиций, которые отражают два взаимосвязанных концептуальных пространства – системность группы с ее феноменологией и групповую динамику. В общих позициях отражены наиболее фундаментальные составляющие групповой активности. Частные позиции сформулированы на основе общих и описывают конкретные феномены, их проявление и изменение на уровне группы, на уровне подгруппы, а также на уровне индивида.

Ключевые слова: *малая группа, неформальная подгруппа (микрогруппа), социально-психологическая структура, групповая динамика, противоречие, интеграция-дезинтеграция, феномены*

В настоящее время существует множество теорий малой группы, в каждой из которых выделяется специфический предмет исследования, круг изучаемых феноменов, понятийный аппарат. Все теории могут быть сгруппированы различным образом, например, в зависимости от выбранного для анализа уровня групповой активности и предмета изучения.

Предмет исследования разных теорий относится к разным характеристикам либо уровня индивида, либо уровня группы. Предметом исследования на уровне индивида являются: потребности, мотивы (например, трехмерная теория межличностного поведения), поведение (теории социального обмена и зависимости, теория рационального эгоизма, теории взаимного интереса и коллективного действия), использование символов (теория символической конвергенции), когниции (теория социального сравнения, теория социальной идентичности и теория самокатегоризации), эмоции (социометрическая теория), межличностные отношения (социометрическая теория, теория деятельностного опосредствования межличностных отношений). Предметом исследования на уровне группы выступают: параметры группы (параметрическая концепция), характеристики активности группы во внешней среде (теория реалистического конфликта).

Несмотря на большое количество имеющихся теорий, общее состояние теоретического знания в области малой группы, по мнению многих специалистов, оставляет желать лучшего. Во-первых, каждая из теорий не имеет такой концептуальной рамки, которая позволяла бы одновременно объяснять широкий спектр феноменов и процессов как внешней, так и внутренней активности группы. Это детерминировано несколькими обстоятельствами, среди которых отметим только два, имеющих непосредственное отношение к этому сообщению. В большинстве теорий акцент делается, как правило, на каком-то одном специфическом явлении или процессе (например, на социальном сравнении или использовании символов), что существенно ограничивает возможности теории. Поэтому в идеале теория должна строиться на основе использования и анализа фундаментальных процессов и явлений, что позволит эффективно исследовать различные частные процессы и феномены. Другим обстоятельством является то, что фактически во всех теориях малой группы во внимание не принимаются неформальные подгруппы (как объективная реальность и уровень групповой активности), их психологические характеристики, внутренние и внешние связи. Это выглядит парадоксально, так как неформальные подгруппы являются неотъемлемым атрибутом подавляющего большинства малых групп разного типа. Во-вторых, наличие множества теоретических подходов в разных научных дисциплинах (в том числе, внутри социальной психологии) рассматривается сейчас в качестве одного из главных факторов, породивших проблему междисциплинарной разрозненности в области малых групп [4; 9; 10].

Есть два направления дальнейшего движения в теоретическом пространстве науки. Первое из них связано с обеспечением междисциплинарной интеграции [3; 5-9; 11; 12]. Второе направление предполагает создание теории высокого уровня обобщения, которая должна задавать новые координаты изучения и понимания групповой активности. Это сложная задача, но она приобретает все более острый характер в научном сообществе.

Цель статьи заключается в том, чтобы дать емкое и систематизированное представление о новой социально-психологической концепции малой группы – микрогрупповой концепции [1; 2]. Основная идея концепции заключается в анализе групповых социально-психологических процессов и феноменов сквозь призму неформальных подгрупп (микрогрупп), а также не включенных в них членов, из которых состоит малая группа. Например, проявление одних феноменов (сплоченность,

совместимость, конфликты и др.) на уровне группы определяется социо-психологическими характеристиками подгрупп и взаимоотношениями между подгруппами, а других феноменов (адаптация, лидерство, руководство и др.) – позицией индивида в контексте включенности/невключенности в подгруппу. Кроме того, концепция ориентирована на анализ самих подгрупп в контексте всей группы и внешних условий жизнедеятельности группы. Причем, она не ограничивается анализом какой-то одной характеристики подгруппы, а принимает в расчет потребностно-мотивационный, социально-перцептивный, и поведенческий аспекты внутренней и внешней активности подгрупп.

Изучая всю групповую активность в контексте неформальных подгруппы, мы количественно и качественно раздвигаем границы аналитической перспективы за счет: а) воссоздания всех составных компонентов группы как системы; б) переосмысления связей, подлежащих изучению; в) рассмотрения подгруппы со всеми ее связями и как предмета исследования и как единицы анализа процессов и феноменов группы в целом. Так, внимание фокусируется на связях «подгруппа–подгруппа», «подгруппа–индивид», «подгруппа–группа», «индивид–подгруппа–индивид», «индивид–подгруппа–группа», «индивид–подгруппа–общество», «индивид–подгруппа–группа–группа/общество», «подгруппа–группа–группа/общество», «группа–группа–подгруппа», «группа–группа–подгруппа–подгруппа». Одни связи являются принципиально новыми для исследования (например, «подгруппа–подгруппа» или «подгруппа–группа»), а другие связи («индивид–подгруппа–индивид», «индивид–подгруппа–группа», «индивид–подгруппа–группа–группа/общество») представляют собой расширение традиционно изучаемых связей («индивид–индивид», «индивид–группа», «индивид–группа–индивид», «индивид–группа–группа/общество»). Двигаясь в пространстве отмеченных связей, можно в ином ракурсе понять групповые процессы и феномены. Появляется возможность увязать между собой все три уровня групповой активности (индивид, подгруппа, группа), более адекватно осмыслить каждый из них в отдельности и в целом внешнюю/внутреннюю активность группы.

Микрогрупповая концепция основывается на пяти ключевых понятиях первого порядка и двух понятиях второго порядка. Три понятия первого порядка – неформальная подгруппа, включенный в подгруппу индивид, не включенный в подгруппу индивид – образуют социально-психологическую структуру (понятие второго порядка),

которая отражает строение группы. Два других понятия первого порядка – противоречие и процессы интеграции-деинтеграции – составляют основу групповой динамики (понятие второго порядка), фиксирующую изменение группы, подгруппы, индивида. Все эти понятия вместе взятые составляют концептуальную рамку. Отметим три обстоятельства. Во-первых, все понятия неразрывно связаны друг с другом. Во-вторых, фактически ни одна из существующих теорий не оперирует обозначенными понятиями первого порядка. Что касается понятий второго порядка, то они наполнены иным содержанием в отличие от того, которое обычно встречается в литературе. В-третьих, понятия первого порядка отображают базовые, исходные, а не частные по своему содержанию явления.

Таким образом концепция включает в себя два концептуально взаимосвязанных пространства: 1) группа как система и ее феномены; 2) групповая динамика.

Микрогрупповая концепция содержит общие и частные позиции. В общих позициях отражены наиболее фундаментальные составляющие групповой активности. Частные позиции сформулированы на основе общих и описывают конкретные феномены, их проявление и изменение на уровне группы (феномены группы в целом анализируются сквозь призму существующих в группе подгрупп), на уровне подгруппы (феномены подгруппы), а также на уровне индивида (в контексте включенности/невключенности индивида в подгруппу).

Общие позиции концепции

Ключевые понятия

Неформальная подгруппа – это совокупность членов группы, объединенных на основании одного или нескольких психологических более общих и значимых для них признаков на данный момент по сравнению с другими членами группы.

Неформальные подгруппы представляют собой разнообразные объективные, но не субъективные социально-психологические категории. В зависимости от перспективы активности существуют *ситуативные и относительно устойчивые* подгруппы. Ситуативные подгруппы возникают для решения конкретной тактической задачи, предполагающей ограниченную во времени и пространстве активность. Относительно устойчивые подгруппы образуются на основе стратегических намерений (осознаваемых или неосознаваемых) членов или в связи с их постоянной деятельностью и условиями пребывания в группе. В зависимости от мотивации объединения, вектора активности и особенностей отношений членов

подгруппы могут быть *инструментальными* и *социо-эмоциональными*. Возникновение и активность подгрупп инструментального типа детерминировано индивидуальными прагматическими целями членов или/и целью групповой деятельности. В основе образования и жизнедеятельности подгрупп социо-эмоционального типа находится аттракция, симпатия и главная задача членов таких подгрупп заключается в поддержании хороших отношений. Подгруппы могут быть *децентрализованными* и *централизованными* в зависимости от способов связей членов внутри них. В децентрализованной подгруппе все члены имеют сходство хотя бы по одному ключевому для них признаку. В централизованной подгруппе имеется общность членов с каким-то одним/двумя индивидами, а через него/них – каждого со всеми остальными членами подгруппы. Перечисленные типологии имеют некоторую условность, которая необходима для более удобного анализа, так как в практике не часто можно наблюдать подгруппы, представляющие собой в ярком виде тот или иной тип образования. Наряду с подгруппами в группе могут возникать *межгрупповые подгруппы* из людей, включенных в разные малые группы одной и той же более широкой социальной общности (вторичной группы).

Социально-психологическая структура малой группы – это неформальные подгруппы и не включенные в них члены, которые обладают общими и специфическими социально-психологическими характеристиками и находятся в определенных отношениях друг к другу и к группе в целом.

Не включенные в подгруппы члены («самостоятельные члены») не являются полностью автономными, никак не связанными с другими членами группы. Во многих ситуациях они ориентированы на позицию той или иной подгруппы по определенному вопросу. Есть два типа членов такой категории. Одни предпочитают держать дистанцию с остальными членами группы, и не вступать ни в какие подгруппы. Другие испытывают желание быть включенными в какую-то подгруппу, но которая оказывается для них закрытой. Еще одна категория членов – *«тасующиеся члены»*. Они стремятся быть включенными одновременно в несколько подгрупп, но тесно не связывая себя с ними.

В качестве универсального источника самоизменения малой группы, неформальной подгруппы и личности будем рассматривать внешние и внутренние *противоречия* (а не потребности или конфликт). Противоречие как противоположность и отрицание сторон инициирует и интенсифицирует внутригрупповое и межгрупповое

взаимодействие, социально-перцептивные и аффективные процессы членов группы.

Процессы интеграции и дезинтеграции. *Внешние и внутренние процессы интеграции и дезинтеграции (а не дифференциации или устойчивость-неустойчивость, порядок-хаос, и т.д.) являются универсальным механизмом групповой динамики. Механизм изменения латентно отражен в диалектическом законе «единство взаимоисключающих и одновременно взаимопредполагающих противоположностей». Если расщепить этот закон на две составляющие, то процессы интеграции референтны «единству взаимопредполагающих противоположностей», а процессы дезинтеграции – «единству взаимоисключающих противоположностей». Оба процесса связаны между собой и с противоречиями.*

Групповая динамика – это изменение всей социально-психологической структуры группы или отдельных ее компонентов. Прежде всего, это образование, изменение, разрушение подгрупп и их внешних связей (т.е. каждой подгруппы с остальной частью группы).

Целостность и сложность малой группы

Целостность малой группы и неформальной подгруппы. Институализированная (формальная) малая группа изначально характеризуется социальной целостностью, тогда как ее психологическая целостность является результатом активности группы, что нечасто встречается в практике. В основе социальной целостности группы находятся связи, заданные социальной структурой (обществом) и привязанные к такой же заданной извне социальной деятельности.

Психологическая целостность малой группы зависит от связей между подгруппами, подгруппами и «самостоятельными» членами. Она имеет место прежде всего тогда, когда все члены вынуждены четко осознавать свою групповую принадлежность и необходимость объединения усилий – в случае противостояния всей группы и внешнего социального контекста, который несет угрозу для «Я-образа» и «Мы-образа».

Подгруппа не задается извне, изначально определяется индивидуальными характеристиками членов и обладает психологической целостностью. В основе целостности подгруппы находятся те или иные психологические связи (в том числе, возможно, по поводу групповой деятельности), которые в каждом конкретном случае определяются спецификой мотивов объединения людей в подгруппу.

Сложность организации малой группы. Общим показателем сложности группы как системы является образование в ней из совокупности отдельных индивидов социально-психологической структуры. Сложность группы определяется несколькими переменными: а) количеством подгрупп, б) мерой и содержанием связей между подгруппами, подгруппами и не включенными в них членами, и в) мерой реализацией функций подгрупп по отношению к группе. Чем больше подгрупп, чем сильнее представлена связь между ними (интегративного или дезинтегративного содержания), и чем сильнее выражены функции подгрупп по отношению к группе, тем сложнее организация малой группы.

Неформальная подгруппа как коллективный субъект групповой активности

Групповая активность реперезентирована не только отдельными индивидами (Р-режим активности) или активностью группы в целом (G-режим), но также неформальными подгруппами (S-режим активности). В последнем случае подгруппы выступают как коллективные субъекты (субъекты общения и совместной деятельности), которые концентрируют по отношению к себе (внутренний вектор) и к группе (внешний вектор) активность членов.

Внутренний вектор концентрации активности индивидов:

- Плотность связей и интенсивность взаимодействия внутри подгрупп значительно выше, чем по всей группе.
- Подгруппы, в отличие от отдельных членов группы, обладают всеми теми свойствами, которыми характеризуется вся группа. Причем одни свойства (сплоченность, совместимость, сработанность, идентификация, референтность, адаптация, психологическое влияние) проявляются значительно сильнее, а другие свойства (конфликты, соперничество или различные формы минимизации взаимодействия) – слабее в подгруппах, чем по группе в целом.
- Подгруппы как субъекты жизнедеятельности имеют свои цели, нормы и ценности, регламентирующие поведение их членов внутри подгрупп.
- Подгруппы выполняют ряд функций по отношению к своим членам.

Внешний вектор концентрации активности индивидов:

- Подгруппы обладают определенным психологическим статусом в группе, также как и отдельные члены, хотя статусом иного порядка – такого же, каким характеризуется вся группа во внешней

социальной среде. Этот статус будет определять и меру влияния подгруппы на групповую активность.

- Цели, нормы и ценности подгруппы регламентируют поведение ее членов не только внутри подгруппы, но также в контексте всей группы, и, возможно, за пределами группы. Причем такие параметры лидирующей подгруппы часто являются общегрупповыми. То есть, цели и нормы подгруппы предписывают поведение остальных членов группы, по крайней мере в значимых ситуациях.
- Подгруппы выполняют ряд функций по отношению к группе в целом.

Причины возникновения и функции неформальной подгруппы

Единственный общий признак, который лежит в основе образования малой группы, не обеспечивает ее формирования как устойчивой психологической общности, так как объективно не отражает широкий спектр индивидуальных целей и мотивов членов группы.

Объединение членов группы в подгруппы связано с обострением противоречий, когда группа в целом не способна реализовывать те или иные функции в отношении индивидуальных целей и потребностей собственных членов. То есть подгруппа принимает на себя те функции по отношению к индивиду, которые традиционно приписываются малой группе.

По отношению к своим членам подгруппа реализует функции: информирования, оказания поддержки в реализации индивидуальных целей, обеспечения реализации индивидами их социальных потребностей, обеспечения безопасности внутри малой группы, адаптирующую, нормативную. Невыполнение подгруппой функций по отношению к своим членам ставит под угрозу ее существование. По отношению к группе подгруппа может реализовывать функции: упорядочения/стабилизации групповой активности, **выполнения групповых задач**, организации и координации активности всей группы, нормативную.

При интенсификации дезинтегративного взаимодействия группы с внешним социальным контекстом (например, с другой группой) усиливается функция группы по обеспечению поддержки всем своим членам.

Мотивация и социально-перцептивные процессы в образовании неформальной подгруппы

Мотивация. Анализ мотивов психологического объединения людей в малой группе не является адекватным, так как получается слишком усредненная характеристика по всей группе. Поэтому необходимо анализировать мотивы объединения людей в подгруппы. Члены группы объединяются в подгруппу на основании не одного, а нескольких мотивов одновременно, являющихся общими для большинства из них. Разные подгруппы одной и той же группы имеют не только специфические, но могут иметь и схожие по содержанию мотивы.

Социально-перцептивными процессами объединения членов группы в подгруппы являются процессы сравнения и категоризации по значимым признакам, межличностная и микрогрупповая идентичность (идентичность с подгруппой).

Сравнение осуществляется одновременно по сходству и отличию, предполагает одновременное сопоставление себя с другими членами и других между собой. Сравнение в сочетании с категоризацией обеспечивают выход с межличностного уровня на уровень сопоставления выделенных категорий людей внутри группы, даже если они не представлены еще в виде реально образовавшихся подгрупп с фиксируемыми границами. По мере сближения и группирования с другими людьми микрогрупповое сравнение (сравнение своей подгруппы с другими подгруппами) начинает приобретать большее значение, чем межличностное.

Включение в относительно устойчивую подгруппу с теми людьми, с которыми имеются общезначимые признаки, несет с собой микрогрупповую идентичность, которая у членов подгруппы сильнее выражена, чем групповая идентичность. Групповая идентичность будет доминировать либо в случае потери значимости членства в подгруппе, либо в ситуации противостояния всей группы и внешней среды, несущей угрозу для «Я-образа» и «Мы-образа».

Активность неформальных подгрупп и личности

Внутригрупповую активность необходимо рассматривать как активность подгрупп и не включенных в них членов, как взаимодействие между всеми ними. Причем взаимодействие между подгруппами внутри группы по своему содержанию подобно взаимодействию между группами.

Поведение представителя подгруппы в группе имеет не только личностный характер, но является поведением как представителя этой подгруппы. То есть активность такого человека определяется социально-психологическими характеристиками своей подгруппы, а не только его индивидуально-психологическими особенностями. Как

представитель устойчивой подгруппы он проявляет себя децентрированно с точки зрения норм и ценностей своей подгруппы. Это наиболее заметно во взаимодействии с представителями других подгрупп.

Микрогрупповая предопределенность социального поведения человека часто выходит за пределы группы, если существует высокий уровень микрогрупповой идентичности и референтности. Во-первых, в непосредственном контакте группы с внешней средой это взаимодействие будет оцениваться и реализовываться индивидом с позиции своей подгруппы, а не только всей группы. **Во-вторых**, в разных ситуациях, не имеющих отношения к группе членства, индивид может строить свое поведение как представитель не столько группы, сколько подгруппы.

Поведение людей, не включенных в подгруппы, зависит от их психологических качеств, или от ориентации на конкретную подгруппу, или от принадлежности к группе в целом.

Противоречия

Противоречие и процессы интеграции–деинтеграции в группе могут рассматриваться по двум типам связей: (а) субъект–субъект (например, индивид–индивид, индивид–группа), и (б) субъект–деятельность/условия.

Виды социально-психологических противоречий группы. В группе возникают различные виды противоречий:

1. Межличностные – на основе индивидуальных целей и потребностей членов: внутри подгрупп, между членами разных подгрупп, между «самостоятельными» членами, между представителями подгрупп и не включенными в них членами.
2. Микрогрупповые – на основе целей, норм и ценностей подгрупп: между подгруппами, между отдельными членами разных подгрупп как представителей своих подгрупп, между представителями подгруппы и не включенными в них членами.
3. Межгрупповые – на основе целей и потребностей групп.
4. Индивидуально-групповые/микрогрупповые – между индивидуальными целями, потребностями членов и возможностями их удовлетворения в группе/подгруппе.
5. Статусные – между членами и официальным руководителем группы.
6. Деятельностные – между возможностями членов группы и требованиями деятельности/условий: между высокими возможностями и низкими требованиями, между низкими возможностями и высокими требованиями.

Перечисленные противоречия являются наиболее общими для большинства типов малых групп, но в каждой конкретной группе они наполняются своим специфическим содержанием. Возникновение и развитие одного и того же противоречия может происходить по различным основаниям. Виды противоречий взаимосвязаны между собой (на основе прямых и обратных связей), и поэтому изменение одних противоречий влечет за собой изменение других.

Противоречия и структура группы. Во-первых, в разных структурных компонентах группы будут по-разному представлены противоречия. Например, в подгруппе менее выражены противоречия по значимым для ее членов позициям (на личностном и микрогрупповом уровнях), а если они обостряются, то более эффективно разрешаются, чем в контексте всей группы. Во-вторых, подгруппы, а не только отдельные члены, являются субъектами и объектами различных видов противоречий, в той или иной степени выступают источником противоречивых тенденций всей группы. В-третьих, учет всех видов противоречий группы в их композиции, с одной стороны, и социально-психологической структуры группы, с другой стороны, позволит приблизиться к системному анализу феномена противоречий в малой группе.

Противоречие и социально-психологическое воздействие на группу. Любое воздействие может быть сведено к управлению противоречиями (сглаживание, разрешение и инициирование, обострение), а через них – процессами интеграции и дезинтеграции в социально-психологической структуре группы.

Процессы интеграции и дезинтеграции

Соотношение процессов интеграции-дезинтеграции. Эти процессы проявляются: а) одновременно и во взаимосвязи, что обусловлено наличием разных оснований противоречия, разными уровнями взаимодействия (личность–подгруппа–группа–внешний социальный контекст) и разными сферами (внешняя и внутренняя, инструментальная и социо-эмоциональная) групповой активности; б) последовательно, что определяется этапами развертывания и разрешения противоречия.

Разные сферы групповой активности и процессы интеграции-дезинтеграции. Во-первых, усиление одного процесса в какой-то сфере активности группы (подгруппы) вызывает проявление и усиление противоположного процесса в другой сфере активности. Во-вторых, интегративное или дезинтегративное изменение одного параметра группы (подгруппы), фиксирующего какой-то аспект ее активности, может вызывать соответствующее изменение другого

параметра, отражающего другой аспект активности группы (подгруппы). В-третьих, преобладание процесса интеграции (дезинтеграции) при отсутствии неблагоприятных (благоприятных) внутренних и внешних условий ведет к усилению соответствующего процесса.

Уровни групповой активности и процессы интеграции-дезинтеграции. Процессы интеграции и дезинтеграции (и порождающие их противоречия) надо рассматривать в следующих взаимосвязанных пластах: между группой и внешней средой – между подгруппами (между подгруппой и внешней средой, между подгруппой и группой) – внутри подгрупп (между индивидом и подгруппой, между индивидами вне контекста подгрупп).

Процессы интеграции-дезинтеграции и групповые феномены. Эти процессы представляют собой сущностную ткань, которая воплощается в конкретных по содержанию формах самопроявления индивида (например, персонализация и деперсонализация), взаимодействия индивидов (кооперация и конкуренция, сотрудничество и конфликт, содействие и противодействие), групповых феноменах (сплоченность, совместимость, референтность, адаптация, лидерство, социальное влияние). Понятия «интегративные феномены» и «деинтегративные феномены» являются условными, так как любой феномен имеет в своей основе одновременно процессы интеграции и дезинтеграции, но при разной мере их выраженности.

Противоречия и процессы интеграции-дезинтеграции. Высокий уровень внешних противоречий группы (подгруппы) определяет более высокий уровень внешней деинтегративности и внутренней интегративности. Наоборот, низкий уровень внешних противоречий группы (подгруппы) обуславливает более низкую внешнюю деинтегративность и внутреннюю интегративность. В то же время не существует однозначной связи между обострением противоречия и проявлением дезинтеграции. Обострение внешних противоречий группы (подгруппы) может приводить к актуализации не только их внешней деинтеграции, но и внешней интеграции.

Внешнее взаимодействие и механизм динамики

Ключевыми характеристиками взаимодействия выступают: а) содержание взаимодействия (интеграция, дезинтеграция, **относительная социальная изоляция**); б) мера полезности результата взаимодействия (эффективность-неэффективность).

Внешнее взаимодействие подгруппы и ее внутренние процессы. Интеграция подгруппы со всей группой (частью группы) связана с ослаблением интеграции внутри подгруппы, а дезинтеграция – с

усилением интеграции внутри подгруппы. Регулярная неэффективность или в некоторых случаях высокая интенсивность внешнего дезинтегративного взаимодействия подгруппы приводит к усилению дезинтегративности внутри подгруппы и в конечном счете к ее частичному или полному распаду.

Внешнее взаимодействие группы и ее внутренние процессы. Интеграция малой группы с внешней средой (например, другой группой) приводит к размыванию границ группы, снижению ее внутренней интегративности и нарушению ее социально-психологической структуры. Продолжительная и усиливающаяся внешняя интеграция группы вызовет в одних подгруппах, не обладающих выраженными «интегративными» феноменами, размывание границ и возрастание дезинтегративности, а в других подгруппах, наоборот, усиление их внутренней интегративности и непроницаемости границ.

Интенсификация дезинтегративного взаимодействия группы с внешней средой вызывает усиление интеграции всей группы и ослабление интеграции внутри подгрупп. Регулярная неэффективность или в некоторых случаях высокая интенсивность дезинтегративного взаимодействия группы со средой приводит к усилению дезинтегративности между подгруппами и усилению интегративности внутри подгрупп или к изменению структурных компонентов (распад, перегруппирование, возникновение новых подгрупп). Переструктурирование группы может привести к ее качественно новой внешней активности и повышению противодействия внешней среде.

Ограничение социальных контактов группы с внешней средой определяет выраженную дезинтеграцию группы в целом и усиление интеграции внутри подгрупп.

Сохранение институализированной (формальной) группы в процессе ее интенсивного интегративного или дезинтегративного взаимодействия с внешней средой обеспечивается как временным или устойчивым изменением социально-психологической структуры, так и наличием социальной целостности.

Частные позиции концепции «сплоченность»

Сплоченность подгруппы по тем или иным основаниям (аттрактивному, когнитивному и/или интерактивному, инструментальному и/или социальному) значительно выше, чем сплоченность всей группы или совокупности «самостоятельных» членов по тем же основаниям.

Усиление интеграции внутри подгруппы ведет к повышению сплоченности подгруппы, а дезинтеграции – к ее ослаблению.

Сплоченность группы. Наличие в группе подгрупп означает, что сплоченность группы должна изучаться с точки зрения активности подгрупп и не включенных в них членов, взаимоотношений между ними по тем или иным основаниям, а не только с точки зрения связи индивид–индивид или индивид– группа.

Внешнее взаимодействие подгруппы (группы) и сплоченность. Внешняя интеграция подгруппы связана с ослаблением, а внешняя дезинтеграция – с усилением сплоченности подгруппы; преобладание внутренней интеграции над внешней, внешней дезинтеграции над внутренней будет приводить к повышению сплоченности подгруппы. Регулярная неэффективность или в некоторых случаях высокая интенсивность внешнего дезинтегративного взаимодействия подгруппы приводит к снижению сплоченности подгруппы.

При ограничении связей малой группы с внешней средой усиливается сплоченность внутри подгрупп и снижается сплоченность группы в целом. При интенсификации дезинтегративного взаимодействия группы с внешней средой возрастает сплоченность всей группы за счет консолидации людей вокруг лидирующей подгруппы или отдельного лидера, а также повышения открытости и снижения сплоченности подгрупп. В случае продолжительной и усиливающейся внешней дезинтеграции группы и регулярной неэффективности ее деятельности произойдет снижение сплоченности всей группы и возрастание сплоченности внутри подгрупп.

Совместимость и сработанность

Совместимость и сработанность членов подгруппы на социально-психологическом уровне значительно чаще проявляются внутри устойчивых подгрупп, чем по всей группе. Эти феномены сильнее выражены в подгруппах с более высоким уровнем сплоченности, идентификации и референтности.

Совместимость и сработанность подгрупп. Анализ социально-психологической совместимости и сработанности членов группы следует проводить в контексте отношений между подгруппами, а не только отношений между отдельными индивидами.

Идентификация

Идентификация внутри устойчивых подгрупп более выражена, чем по всей группе, между представителями разных подгрупп или среди «самостоятельных» членов группы. «Самостоятельные» члены чаще идентифицируются с представителями подгрупп, чем с такими же, как и они, не включенными в подгруппы членами.

Усиление интеграции внутри подгруппы связано с повышением идентификации внутри подгруппы, а дезинтеграции – с ее ослаблением.

Внешнее взаимодействие подгруппы (группы) и идентификация. Внешняя интеграция подгруппы связана с ослаблением, а внешняя дезинтеграция – с усилением идентификации внутри подгруппы. Регулярная неэффективность или в некоторых случаях высокая интенсивность внешнего дезинтегративного взаимодействия подгруппы приводит к снижению микрогрупповой идентификации.

В обычных условиях функционирования группы слабее выражена идентификация людей со всей группой и сильнее – межличностная идентификация внутри подгрупп, а также среди «самостоятельных» членов, между представителями разных структурных категорий. Ограничение связей группы с внешней средой, с одной стороны, приводит к нивелированию идентификации с группой в целом, а с другой стороны, к доминированию микрогрупповой идентификации над межличностной – членов группы со своей подгруппой, а «самостоятельных» членов с какой-то подгруппой. При интенсификации дезинтегративного взаимодействия группы с внешней средой станет преобладать идентификация со всей группой, а менее выражена будет межличностная и микрогрупповая идентификация. В случае продолжительной и усиливающейся внешней дезинтеграции группы и регулярной неэффективности ее деятельности произойдет снижение групповой идентификации и возрастание микрогрупповой идентификации.

Межличностные и микрогрупповые конфликты

Конфликт является одной из форм дезинтегративного взаимодействия сторон, вытекающего из обострения противоречия.

Субъектами и объектами конфликтов в группе выступают не только отдельные индивиды, но и подгруппы. Конфликты внутри подгрупп, между «самостоятельными» членами и между членами разных подгрупп, преследующих личные цели, являются по своей природе *межличностными*. Конфликты между подгруппами (*микрогрупповые конфликты*) имеют содержание, подобное конфликтам между группами.

Межличностные конфликты внутри устойчивых подгрупп более скоротечны и чаще имеют иное значение и последствия для их участников, чем конфликты между представителями разных структурных компонентов.

Внешнее взаимодействие подгруппы (группы) и конфликты. Усиление внешней конфликтности (особенно микрогрупповой) подгруппы связано с ослаблением ее внутренней конфликтности.

В обычных условиях жизнедеятельности малой группы конфликты представлены межличностной формой. При ограничении связей группы с внешней средой будут преобладать микрогрупповые конфликты и одновременно снижаться межличностные противоречия внутри подгрупп. Активность не включенных в подгруппы людей может переходить с межличностного уровня на микрогрупповой, когда они кооперируются между собой или открыто поддерживают какую-то подгруппу. При интенсификации дезинтегративного взаимодействия группы с внешней средой происходит нивелирование конфликтов между подгруппами и межличностных конфликтов между «самостоятельными» членами. В случае продолжительной и усиливающейся внешней дезинтеграции группы и регулярной неэффективности ее деятельности произойдет увеличение конфликтности между подгруппами и снижение межличностных противоречий внутри подгрупп.

Социально-психологический статус индивида

Структура группы и статус индивида. Социально-психологический статус (например, социометрический статус, неформальное лидерство–ведомость) одних и тех же индивидов в разных структурных компонентах группы будет различным. Члены подгрупп, имеющие один уровень какого-то статуса в своей подгруппе, часто не имеют такого же его уровня в других подгруппах или среди «самостоятельных» членов группы. То же самое касается и не включенных в подгруппы членов.

Члена группы следует рассматривать как высокостатусного по группе в целом, если в качестве такового его воспринимают члены большинства подгрупп, а не только представители своей подгруппы и (или) не включенные в подгруппы члены.

Общегрупповые неформальные лидеры координируют отношения между подгруппами, между представителями подгрупп и членами, не включенными в подгруппы. Общегрупповой лидер, включенный в какую-то подгруппу, потенциально имеет более сильную поддержку для выполнения своих функций и чаще будет стремиться реализовывать интересы прежде всего членов своей подгруппы по сравнению с общегрупповым лидером, не включенным в подгруппу. *Лидеры подгрупп* определяют направленность активности своих подгрупп.

Внешнее взаимодействие подгруппы и неформальное лидерство. В случае взаимодействия индифферентного или интегративного содержания между подгруппами с одинаковым статусом лидерами группы чаще будут представители подгрупп, чем «самостоятельные» члены. В случае дезинтегративного взаимодействия между подгруппами с одинаковым статусом либо вообще не будет общегрупповых лидеров, либо среди таковых будет кто-то из «самостоятельных» членов.

Подгруппа как субъект неформального лидерства. В качестве субъекта лидерства в малой группе выступает не только отдельная личность, но и неформальная подгруппа, которая потенциально способна более эффективно реализовывать лидерские функции, чем один человек.

Руководство. Эффективность руководства группой зависит от отношения к руководителю подчиненных не столько по отдельности, сколько от отношения к нему неформальных подгрупп подчиненных, а также от опоры руководителя на какую-то подгруппу.

Социально-психологическое влияние

Влияние устойчивой подгруппы на своих членов сильнее, чем влияние других подгрупп или «самостоятельных» членов. «Самостоятельные» члены группы, ориентированные на какую-то подгруппу, более подвержены ее влиянию, чем влиянию всей группы.

Внешнее взаимодействие подгруппы (группы) и влияние. Внешняя интеграция подгруппы связана с ослаблением, а внешняя дезинтеграция – с усилением влияния внутри подгруппы.

При ограничении связей группы с внешней средой снижается влияние группы и усиливается влияние подгруппы на своих членов и на тех «самостоятельных» членов, которые ориентируются на данную подгруппу. При интенсификации дезинтегративного взаимодействия группы с внешней средой будет усиливаться влияние группы на отдельных ее представителей. В случае продолжительной и усиливающейся внешней дезинтеграции группы и регулярной неэффективности ее деятельности произойдет снижение влияния всей группы и увеличение влияния подгрупп на своих членов.

Влияние большинства и меньшинства. Влияния большинства и меньшинства определяется тем, что представляют они собой в контексте социально-психологической структуры группы. То есть мера их влияния зависит от различных комбинаций структурных категорий группы, которыми они представлены. От их комбинации так же зависит действенность различных факторов влияния, описанных в литературе.

Два минимальных условия влияния большинства: а) влияние большинства, в составе которого находится подгруппа (или несколько подгрупп), будет сильнее, чем влияние большинства, состоящего только из совокупности «самостоятельных» членов (при условии, что меньшинство не представлено лидирующей подгруппой), б) влияние большинства, в составе которого находится неформальная подгруппа с высоким психологическим статусом, будет сильнее, чем влияние большинства, состоящего из совокупности недостаточно активных подгрупп и «самостоятельных» членов (при условии, что меньшинство не представлено другой лидирующей подгруппой).

Два минимальных условия влияния меньшинства: а) при «благоприятном» составе большинства и одинаковом психологическом статусе в группе влияние мнения одного члена (меньшинство), являющегося представителем сплоченной и активной подгруппы, будет сильнее, чем мнение какого-то одного «самостоятельного» члена (меньшинство); б) при «благоприятном» составе большинства и одинаковом психологическом статусе в группе влияние мнения высокосплоченной неформальной подгруппы-меньшинства будет сильнее, чем влияние совокупности временно объединившихся по конкретной позиции «самостоятельных» членов как меньшинства.

Адаптация

Адаптация членов группы. Адаптация индивидов в группе осуществляется посредством их включения в подгруппы, если группа не предоставляет возможности ее членам для удовлетворения индивидуальных целей, потребностей и психологического единства по значимым для них параметрам. Если индивид включен в подгруппу и удовлетворен своим членством в ней, то его адаптация является более полной, чем адаптация по группе в целом.

Чем более закрыта подгруппа по отношению к группе, тем более процесс адаптации члена подгруппы будет осуществляться через свою подгруппу. В открытой подгруппе процесс адаптации ее членов будет осуществляться не только через свою подгруппу, но и через группу в целом.

Адаптация новичка. Разные подгруппы в группе характеризуются различным адаптирующим свойством по отношению к новичку. В процессе вхождения в группу новичок фактически включается в одну из подгрупп, которая наиболее «открыта» для него или же не включается ни в одну из подгрупп (подгруппы либо «закрыты», либо членство в них не актуально). Специфическая

адаптация характерна для тех членов группы, которые стремятся к одновременному включению в несколько подгрупп.

Внешнее взаимодействие группы и открытость подгруппы. Интенсификация взаимодействия группы с внешней средой вызывает усиление общегрупповых границ и одновременно открытость неформальных подгрупп, а ограничение связей с внешней средой определяет закрытость неформальных подгрупп.

Заключение

Представленность неформальных подгрупп в малых группах и некоторые аспекты проявления феноменов, таких как сплоченность, сработанность, идентификация, референтность, противоречия, адаптация, статус, а также некоторые вопросы динамики подгрупп были подвергнуты эмпирическому изучению.

Изложенная в статье концепция предполагает ее дальнейшее развитие. Надо приложить еще много усилий для того, что бы экспериментально проверить и уточнить ряд обозначенных позиций концепции, а так же сформулировать новые позиции. Можно выделить несколько крупных направлений проведения дальнейших исследований:

- Выявить детали психологического механизма образования неформальных подгрупп, касающиеся мотивации, сравнения, категоризации и идентификации.
- Тщательно изучить функции разных типов подгрупп, особенно, по отношению к группе, что имеет важное значения для прогноза и оптимизации эффективности групповой деятельности.
- Определить закономерности влияния разных типов подгрупп на своих членов и группу в целом; при этом необходимо обратить внимание на глубину и устойчивость влияния не только в рамках группы, но и в более широком социальном контексте.
- Изучить микрогрупповую идентичность, микрогрупповую референтность, микрогрупповой конфликт.
- Уточнить, какие виды противоречий, при каком уровне их проявления в каких структурных компонентах группы вызывают те или иные закономерности процессов интеграции и дезинтеграции; важно рассмотреть роль не только отдельных противоречий, но и композиции разных противоречий.
- Тщательно исследовать особенности процессов интеграции-дезинтеграции внутри подгрупп, между подгруппами, между группой и внешней средой в динамической взаимосвязи этих уровней групповой активности.

- Проверить возможность применения теории к анализу еще не рассматривавшихся групповых феноменов.

Программа дальнейшего исследования по выделенным направлениям представляется достаточно обширной, не считая ряд частных вопросов. Для проверки некоторых позиций и решения конкретных задач потребуется использование специально спланированных экспериментов, которые должны проводиться на естественных группах и подгруппах с использованием не искусственных, а максимально приближенных к реальной жизни задач.

Предлагаемая микрогрупповая концепция дает широкий простор для дальнейших исследований малой группы, и хочется надеяться, что она вызовет интерес и отклик у специалистов.

Литература

1. Сидоренков А.В. Динамика неформальных подгрупп в группе: социально-психологический анализ. Ростов н/Д: РГУ, 2004.
2. Сидоренков А.В. Неформальные подгруппы в малой группе: социально-психологический анализ. Ростов н/Д: АПСН СКНЦ ВШ, 2003.
3. Arrow H., Poole M.S., Henry K.B., Wheelan S. & Moreland R.L. Time, change, and development: The temporal perspective on groups // *Small group research*. 2004. 35. № 1. P. 73-105.
4. Fisch R., Daniel H.D. & Beck D. Kleingruppenforschung – Forschungsschwerpunkte und Forschungstrends // *Gruppendynamik*. 1991. 22. № 3. S. 237-261.
5. Frey L.R. & Sunwolf The Symbolic-interpretive perspective on group dynamics // *Small group research*. 2004. 35. № 3. P. 277-306.
6. Hogg M.A., Abrams D., Otten S. & Hincle S. The social identity perspective: Intergroup relations, self-conception, and small groups // *Small group research*. 2004. 35. № 3. P. 246-276.
7. Katz N., Laser D., Arrow H. & Contractor N. Network theory and small groups // *Small group research*. 2004. 35. № 3. P. 307-332.
8. Mcleod P.L. & Kettner-Polley R.B. Contributions of psychodynamic theories to understanding small groups // *Small group research*. 2004. 35. № 3. P. 333-361.
9. Poole M.S, Holinngshead A.B, McGrath J.E., Moreland R.L. & Ronrbaugh J. Interdisciplinary perspectives on small groups // *Small group research*. 2004. 35. № 1. P. 3-16.
10. School W. Gruppenarbeit: Die Kluft zwischen sozialpsychologischer Theoriebildung und organisationspsychologischer Anwendung // *Gruppendynamic*. 1997. 28. № 4. S. 381-403.
11. Sell J., Iovaglia M.J., Mannix E.A., Samuelson C.D. & Wilson R.K. Investigating conflict, power, and status within and among groups // *Small group research*. 2004. 35. № 1. P. 44-72.
12. Wittenbaum G.M., Holinngshead A.B, Paulus P.B., Hirokawa R.Y., Ancona D.G., Peterson R.S., Jenh K.A. & Yoon K. The functional perspective as a lens for understanding groups // *Small group research*. 2004. 35. № 1. P. 17-43.

Психофизиология

Ермаков П.Н., Воробьева Е.В.

Исследование событийно-связанных потенциалов мозга и психометрического интеллекта близнецов

Событийно-связанные потенциалы (ССП) мозга и психометрический интеллект изучались у 53 пар близнецов. Регистрация SSP осуществлялась в трех пробах: по классической методике «oddball» и с актуализацией у испытуемого мотивации стремления к успеху или избегания неудачи. Диагностика психометрического интеллекта проводилась с применением тестов Р. Кеттелла (GFT 2) и «Прогрессивных матриц» Дж.Равена, для диагностики мотивации достижений использовался опросник А. Мехрабиана.

Актуализация мотивации избегания неудачи в условиях психофизиологического эксперимента связана с уменьшением амплитуды компонента N200 у обследуемых с преобладанием мотивации избегания неудачи, увеличением амплитуды компонентов N200 и P300 фронтальных областей головного мозга у обследуемых с преобладанием мотивации достижения успеха.

Выявлена общность генетической детерминации уровня психометрического интеллекта и амплитудно-временных параметров эндогенных компонентов событийно-связанных потенциалов.

Ключевые слова: *событийно-связанные потенциалы мозга, амплитуда, латентность, наследуемость, общая среда, индивидуальная среда, интеллект, мотивация достижений, близнецы.*

Запись событийно-связанных вызванных потенциалов (ССП) является неинвазивным электрофизиологическим методом исследования [3; 6]. Термин «событийно-связанные вызванные потенциалы» (event-related potentials), или как переводится в русскоязычной литературе данный термин «основные поздние компоненты» [7], используют для отделения их когнитивного аспекта от собственно вызванных потенциалов, которые отражают, в большей степени, сенсорную обработку [3].

Существуют различные теоретические модели психометрического интеллекта [4], однако сам определенный интеллектуальный уровень еще не гарантирует индивиду реальным

достижений в учебной или трудовой деятельности. Реальные достижения во многом определяются уровнем мотивации и, в частности, мотивации достижений. Теория мотивации достижений постулирует, что у индивида может преобладать мотивация избегания неудачи либо мотивация стремления к успеху или отсутствовать выраженная мотивация достижений [13; 14], также может различаться степень осознанности мотивов достижения индивидом [20]. Х. Хекхаузен впервые предложил модель «дополнительности», объясняющую соотношение интеллектуального уровня и мотивации достижений [13].

Психогенетическими исследованиями интеллекта показано, что наследуемость общего интеллекта составляет около 50% и остальные 50% фенотипической вариативности по интеллекту обусловлены действием факторов среды, а также взаимодействием факторов наследственности и среды [5; 11]. Показано также, что латентный период P300 отрицательно коррелирует с IQ, т.е. для субъектов с высоким показателем интеллекта характерно уменьшение латентного периода [19]. Вместе с тем остаются неясными особенности психофизиологических механизмов, обеспечивающих взаимодействие интеллекта и мотивации достижений, для их изучения в нашей работе была использована методика регистрации ССП [3].

Известно, что близнецовый метод в его классическом варианте (сравнение внутрипарных корреляций монозиготных (МЗ) и однополых дизиготных (ДЗ) близнецов) позволяет получить оценку компонентов фенотипической дисперсии изучаемых признаков [8].

Цель данного исследования состояла в определении генотип-средовой детерминации фенотипической вариативности показателей психометрического интеллекта, а также оценке степени общности генетической детерминации амплитудных и временных компонентов ССП мозга и показателей психометрического интеллекта в зависимости от актуализации мотивации достижений у обследуемых.

Основными задачами данной работы были:

1. Выявить зональные различия в активности ССП мозга при актуализации у испытуемого в ходе эксперимента мотивации достижений.
2. Определить величину генетических корреляций между уровнем психометрического интеллекта и отдельными его способностями и параметрами ССП.

В нашей работе в условиях психофизиологического эксперимента были смоделированы три ситуации: ситуация решения когнитивной задачи, связанной с распознаванием значимых слуховых

стимулов; ситуация, в которой наряду с решением прежней задачи у обследуемых актуализировали мотивацию стремления к успеху; ситуация, в которой у обследуемых актуализировали мотивацию избегания неудачи.

В исследовании приняли участие 53 пары близнецов, из них 27 монозиготных пар (МЗ) и 16 однополых дизиготных пар (ДЗ), 10 пар разнополых дизиготных близнецов. Возрастной диапазон 8-27 лет, из них обследованных мужского пола – 28 чел., женского - 78 чел. Все участники исследования практически здоровы, подписали добровольное согласие на участие в работе, правши, с нормальным слухом. Для определения зиготности близнецов использовался метод полисимптомного сходства [12]; пары с неясной диагностикой в исследование не включались.

Запись ЭЭГ проводилась по международному стандарту 10x20; для регистрации электрической активности использовались 21 отведение (Fp1, Fp2, Fpz, F3, F4, Fz, F7, F8, C3, C4, Cz, P3, P4, Pz, T3, T4, T5, T6, O1, O2, Oz) по монополярной схеме с ипсилатеральными ушными референтами (электроэнцефалограф «Энцефалан», версия «Элитная» производства «Медиком» г. Таганрог). Регистрация осуществлялась в изолированном помещении. Сопротивление электродов не превышало 10 кОм.

В ходе исследования ССП осуществлялись три пробы. В первой пробе (oddball) обследуемым необходимо было реагировать на значимый звуковой стимул (стимул-цель), давая моторный ответ (нажимать на кнопку). Значимый стимул - длительность тона 50 мс, мощность тона - 80 Дб, частота заполнения -2000 Гц. Вероятность предъявления значимого стимула -20%. Незначимый стимул - длительность тона 50 мс, мощность тона - 80 Дб, частота заполнения - 1000 Гц. Вероятность предъявления незначимого стимула -80%. Значимый и незначимый стимулы подавались бинаурально, в случайном порядке для профилактики монотонии. Длительность паузы между стимулами - 1000 мс. Девиация паузы – 20%.

Во второй пробе (СУ) перед регистрацией ССП, экспериментатором давалась инструкция по актуализации у испытуемого мотивации достижения успеха (материальное вознаграждение). Далее запись ССП проходила как и в первом случае.

В третьей пробе (ИН) перед регистрацией ССП, экспериментатором давалась инструкция по актуализации мотивации избегания неудачи (угроза удара током в случае совершения обследуемым ошибки в ходе распознавания значимого и незначимого стимула). Далее запись ССП проходила по методике «oddball».

Для отслеживания и подавления артефактов использовались регистрация электромиограммы, вертикальной электроокулограммы, электрокардиограммы, после фильтрации в диапазоне 0,5-70 Гц ССП усреднялись. Всего в каждой пробе выполняли 20-30 усреднений. Количество усреднений в трех пробах для каждого испытуемого было одинаковым. Отдельно усреднялись ССП на значимые и незначимые стимулы. Эпоха анализа составляла 1000 мс. Амплитуду ССП измеряли от нулевой линии.

Определение мотивации достижений близнецов осуществлялось с применением опросника А. Мехрабиана [10]. Для определения уровня психометрического интеллекта использовались: тест «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена (5 серий по 12 заданий) и «Культурно-независимый тест на интеллект» Р. Кеттелла (вариант GFT 2) [1].

Для статистической обработки применялась программа STATISTICA 6. Для оценки наследуемости и средовых влияний использовался коэффициент наследуемости Игнатъева, также производилась оценка генетических корреляций изучаемых признаков [5].

После регистрации ССП был проведен анализ усредненных значений амплитудных и временных характеристик компонентов P300 и N200 по всем отведениям для пробы «oddball», проб с актуализацией мотивации стремления к успеху (СУ) и с актуализацией мотивации избегания неудачи (ИН). Значимость различий средних показателей амплитуды и латентности компонентов ССП, полученных в пробах СУ или ИН по сравнению с пробой, проведенной по классической методике «oddball», определялась с использованием программы STATISTICA. Все участники исследования были разделены на три подгруппы, в зависимости от выраженности у них мотивации достижений, диагностированной с применением опросника А. Мехрабиана.

При актуализации мотивации избегания неудачи у участников исследования, имеющих высокий уровень мотивации достижения, наблюдалось увеличение абсолютной амплитуды компонента P300 ССП мозга в фронто-темпоральных отведениях: Fp2, F3, F4, F8, T5, при этом увеличивалась амплитуда компонента N200 в отведениях F4, Cz. Актуализация мотивации стремления к успеху у тех же обследуемых связана с увеличением латентного периода компонента P300 ССП мозга в задне-темпоральном правом отведении T6 (таблицы 1, 2, 3). В таблицах приведены амплитудно-временные характеристики ССП для тех отведений, в которых были получены

Таблица 1

Усредненные значения абсолютных амплитуд компонента P300 (* – $p < 0,05$, ** – $p < 0,001$)

Отведе- ние	Выраженность мотивации достижения по данным опросника А. Мехрабиана											
	СУ				ИН				СР			
	Oddball	СУ	ИН		Oddball	СУ	ИН		Oddball	СУ	ИН	
Fp2-A2	4,85 ± 0,52	6,1 ± 0,51	7,7** ± 0,98		8,1 ± 0,98	7,22 ± 0,81	7,17 ± 0,8		7,05 ± 0,8	6,82 ± 0,7	7,7 ± 1	
F3-A1	6,46 ± 0,64	7,1 ± 0,81	9,75* ± 1,4		9,61 ± 1,2	10 ± 1,2	8,68 ± 1		9,4 ± 0,93	8,17 ± 0,6	9,5 ± 1,4	
F4-A2	6,44 ± 0,64	8,31 ± 0,98	10,3* ± 1,4		10,4 ± 1,3	10 ± 1	9,65 ± 1,6		10,15 ± 1,1	8,76 ± 0,7	9,69 ± 0,2	
F8-A2	5,37 ± 0,51	5,48 ± 0,65	7,7* ± 0,85		7,16 ± 0,9	7,87 ± 0,83	6,86 ± 0,8		6,77 ± 0,67	6,53 ± 0,6	6,6 ± 0,95	
T5-A1	5,05 ± 0,38	4,81 ± 0,63	6,71* ± 0,7		7,52 ± 0,7	7,99 ± 0,86	8,51 ± 1		7,65 ± 0,75	8,66 ± 0,8	8,21 ± 1,2	

значимые различия в пробах СУ или ИН по сравнению с пробой, проведенной по методике «oddball».

Актуализация мотивации избегания неудачи у обследуемых, имеющих низкий уровень развития мотивации достижения, связана с уменьшением амплитуды компонента N200 событийно-связанных потенциалов мозга в фронтальных отведениях: Fp1, Fp2, F3, Fz, F4, F8 (таблица 2).

Актуализация мотивации избегания неудачи у обследуемых, имеющих средне выраженный уровень развития мотивации достижения, связана с уменьшением латентного периода компонента N200 событийно-связанных потенциалов мозга в окципитальном отведении Oz, актуализация мотивации стремления к успеху – с уменьшением латентности компонента P300 в отведении O2 (таблица 3).

Таким образом, при актуализации мотивации избегания неудачи у обследуемых с регистрируемой мотивацией стремления к успеху наблюдалось увеличение амплитуды позитивного потенциала P300 и негативного N200 во фронтальных отведениях, а у обследуемых с регистрируемой мотивацией избегания неудачи – снижение амплитуды негативного компонента N200 также во фронтальных отведениях. В целом актуализация у обследуемых мотивации избегания неудачи (отрицательное подкрепление) вызвала большую реактивность параметров эндогенных компонентов ССП, чем актуализация мотивации стремления к успеху (положительное подкрепление). У людей с преобладанием мотивации стремления к успеху возможное применение в экспериментальных условиях отрицательного подкрепления связано с увеличением абсолютных амплитуд компонента P300 в фронто-центральных отведениях. Это может быть интерпретировано таким образом, что в подобных условиях увеличивается интенсивность возбуждения мозговых зон, привлекаемых для решения когнитивной задачи. Известно, что при реакции на релевантный стимул амплитуда компонента P300 выше, чем на нерелевантный [3]. У людей с преобладанием мотивации избегания неудачи в подобной ситуации происходит уменьшение амплитуды компонента N200 в фронто-центральных отведениях, что может расцениваться как уменьшение интенсивности перцептивного синтеза. Амплитудные и временные характеристики компонента N200 событийно-связанных потенциалов мозга связаны с фазой опознания стимула, а амплитудные и временные характеристики компонента P300 событийно-связанных потенциалов мозга связаны с фазой принятия решения [3].

Таблица 2

Усредненные значения абсолютных амплитуд компонента N200 (* – $p < 0,05$, ** – $p < 0,001$)

Отв- дение	Выраженность мотивации достижения по данным опросника А. Мехрабиана											
	СУ				ИН				СР			
	Oddball	СУ	ИН	Oddball	СУ	ИН	Oddball	СУ	ИН	Oddball	СУ	ИН
Fp1-A1	-5,36 ± 0,67	-5,95 ± 0,68	-6,89 ± 1,13	-9,21 ± 1,17	-8,63 ± 1,3	-6,1** ± 0,9	-6,82 ± 0,63	-7,13 ± 0,75	-6,95 ± 0,8			
Fp2-A2	-5,67 ± 0,62	-4,74 ± 0,54	-7,15 ± 0,88	-8,76 ± 1,1	-6,99 ± 0,9	-6,47* ± 0,9	-6,03 ± 0,6	-6,63 ± 0,85	-7,68 ± 0,9			
F3-A1	-6,65 ± 0,73	-5,87 ± 0,57	-9,6 ± 1,64	-11,6 ± 1,5	-10 ± 1,63	-6,74** ± 0,8	-8,65 ± 0,94	-9,61 ± 1,13	-9,65 ± 0,9			
Fz-A1	-7,2 ± 0,68	-7 ± 0,58	-9,67 ± 1,45	-12,5 ± 1,3	-10,8 ± 1,53	-7,6** ± 0,99	-9,79 ± 1,07	-10,1 ± 1,08	-11,8 ± 1,6			
F4-A2	-6,1 ± 0,49	-6,12 ± 0,58	-8,32 ± 1*	-12,8 ± 1,3	-9,94 ± 1,35	-8,28** ± 0,98	-9,44 ± 1,03	-9,56 ± 0,9	-10,9 ± 1,4			
F8-A2	-5,09 ± 0,74	-5,28 ± 0,72	-6,61 ± 0,75	-9,12 ± 1,1	-7,06 ± 0,97	-6,22* ± 0,89	-6,22 ± 0,65	-5,92 ± 0,56	-7,66 ± 0,8			
Cz-A2	-5,74 ± 0,74	-7,74 ± 0,79	-9,13** ± 1	-10,9 ± 1,4	-10,1 ± 1,52	-10,1 ± 1,35	-8,82 ± 0,85	-9,81 ± 0,96	-11,7 ± 1,3			

Таблица 3

Усредненные значения временных характеристик (латентный период) компонента P300 (* – $p < 0,05$, ** – $p < 0,001$)

Отв- дение	Выраженность мотивации достижения по данным опросника А. Мехрабиана											
	СУ				ИН				СР			
	Oddball	СУ	ИН	Oddball	СУ	ИН	Oddball	СУ	ИН	Oddball	СУ	ИН
T6-A2	367 ± 12,35	422* ± 21,9	394 ± 24,32	405 ± 21,06	431 ± 20,42	398 ± 19,06	407 ± 18,18	390 ± 13,14	394 ± 15,42			
O2-A2	414 ± 31,16	423 ± 22,29	394 ± 26,03	407 ± 21,47	404 ± 21,47	383 ± 19,95	431 ± 18,59	383* ± 14,75	393 ± 16,63			

В то же время необходимо отметить, что у обследуемых с преобладанием мотивации избегания неудачи амплитуда компонентов N200 и P300 выше во всех трех пробах, чем у тех, у кого преобладает мотивация стремления к успеху. Таким образом, еще до актуализации у них мотивации достижений в психофизиологическом эксперименте, значения абсолютных амплитуд в первой пробе у людей с преобладанием мотивации избегания неудачи были выше, чем у людей с выраженной мотивацией стремления к успеху.

Сравнение амплитудно-временных характеристик эндогенных компонентов ССП с использованием статистического критерия Фридмана, полученных для трех проб, позволило выявить значимые различия между усредненными значениями амплитудных характеристик компонента N200 в отведении T4 ($p < 0.05$) и Oz ($p < 0.05$), а по латентности - в отведении F7 ($p < 0.01$) и P3 ($p < 0.05$).

В отведении Cz различия между усредненными значениями амплитудных характеристик компонента P300, полученными для трех проб, приближаются к уровню значимости ($p < 0.09$). По латентности P300 получены значимые различия для отведений T4 ($p < 0.01$) и Oz и Cz ($p < 0.05$).

По тесту Дж. Равена доля генетической составляющей в фенотипической вариативности варьирует для различных субтестов от 0 до 0,72. При оценке внутрипарного сходства по интеллекту была обнаружена высокая наследуемость серии D теста Дж. Равена (таблица 4).

Таблица 4

Оценка внутрипарного сходства МЗ и ДЗ, вклад генетической (h^2), общесемейной (c^2) и индивидуально-средовой (e^2) составляющих в фенотипическую дисперсию по тесту Дж. Равена (* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$)

Тест Дж. Равена	$r_{MЗ}$	$r_{DЗ}$	h^2	c^2	e^2
Серия А	0.35	0.27	0.16	0.19	0.65
Серия В	0.59*	0.23	(0.59)	0	(0.41)
Серия С	0.53*	0.44	0.18	0.35	0.47
Серия D	0.72*	0.4	0.64	0.08	0.28
Серия E	0.07	0.59*	0	-	-
IQ	0.79**	0.79**	0	0.79	0.21

Обозначения: $r_{MЗ}$ - корреляция монозиготных близнецов; $r_{DЗ}$ - корреляция дизиготных близнецов.

Данная серия составлена согласно принципу перестройки/перегруппировки фигур в матрице; решение требует проследить закономерную последовательность фигур и чередование фигур в целостной структуре. Таким образом, можно предположить, что способности улавливать количественные и качественные изменения носят наследуемый характер. Достаточно высокую степень наследования имеет и серия В, которая предполагает нахождение аналогии между двумя парами фигур, что позволяет говорить о наследовании способности линейной дифференциации и умозаключения на основе линейных взаимосвязей. В целом IQ по Дж. Равену детерминирован средовыми факторами. Как видно из таблицы 3, серии А и С также имеют генетический компонент дисперсии, хотя и невысоко выраженный.

Далее для оценки структуры генетических связей, характерных для психометрического интеллекта (оцененного с применением тестов Дж. Равена и Р. Кеттелла) и амплитуды и латентности компонентов Р300 и N200 был произведен расчет генетических корреляций.

В таблицах 5 и 6 приведены значения генетических корреляций между показателями психометрического интеллекта по тестам Р. Кеттелла и Дж. Равена и амплитудой и латентностью компонентов ССП мозга.

Таблица 5

Генетические корреляции между психометрическим интеллектом (тест Дж. Равена) и амплитудой и латентностью компонентов ССП

Пробы	ССП	Серии теста Дж. Равена						
		А	В	С	Д	Е	Сумма	IQ
«Odd-ball»	Р300 амп.	-0,5	-0,57	-0,51	-0,5	-0,31	-0,35	-0,29
	Р300 лат.	-0,56	0,29	-0,05	0,34	-0,51	-0,04	-0,05
	N200 амп.	0,88	0,65	0,71	0,36	0,2	0,44	0,39
	N200 лат.	-0,66	-0,1	-0,31	-0,03	-0,88	-0,22	-0,22
СУ	Р300 амп.	0,31	-0,06	0,06	-0,04	0,95	0,09	0,2
	Р300 лат.	0,06	0,82	0,46	-0,12	0,74	0,27	0,26
	N200 амп.	-0,47	0,02	-0,03	-	-0,91	-0,15	-0,25
	N200 лат.	-0,59	0,52	0,11	-0,19	-0,53	0,17	0,18
ИН	Р300 амп.	-0,06	-0,35	-0,17	-0,2	-0,64	0,02	0,04
	Р300 лат.	0,94	0,65	0,77	0,32	0,25	0,98	0,91
	N200 амп.	-0,28	-0,27	-0,1	-0,21	-0,86	-0,3	-0,34
	N200 лат.	0,4	0,99	0,59	-0,13	0,37	0,34	0,41

Таблица 6

Генетические корреляции между психометрическим интеллектом (тест Р. Кеттелла) и амплитудой и латентностью компонентов ССП

Пробы	ССП	Субтесты теста Р. Кеттелла				Сумма	IQ
		«Дополнение»	«Классификация»	«Матрица»	«Топология»		
«Oddball»	P300 амп.	-0,57	-0,71	-0,35	-0,75	-0,67	-0,62
	P300 лат.	-0,3	0,28	0,23	0,15	0,08	-0,06
	N200 амп.	0,87	0,91	0,7	0,82	0,69	0,71
	N200 лат.	-0,81	-0,65	-0,19	-0,16	-0,19	-0,38
СУ	P300 амп.	-0,55	-0,61	-0,62	-0,86	-0,5	-0,42
	P300 лат.	-0,41	-0,22	-0,32	-0,14	0,1	0,09
	N200 амп.	0,62	0,73	0,45	0,85	0,73	0,5
	N200 лат.	-0,71	-0,2	0,01	-0,48	-0,27	-0,29
ИН	P300 амп.	0,53	-0,26	0,57	-0,22	0,22	0,31
	P300 лат.	-0,48	-0,09	-0,23	-0,32	-0,48	-0,26
	N200 амп.	-0,8	-0,26	-0,74	0,24	-0,35	-0,39
	N200 лат.	-0,37	-0,18	-0,27	-0,5	-0,78	-0,87

Анализ таблицы 5 показывает, что на генетическом уровне интеллект по тесту Дж. Равена коррелирует (особенно, умственные способности, диагностируемые заданиями серий А, В, С) с амплитудой компонента N200 ССП. При актуализации мотивации избегания неудачи растет значение генетической корреляции теста Дж. Равена (особенно, серий А, В, С) и латентности компонента P300. Для серии Е теста Дж. Равена при актуализации мотивации стремления к успеху в условиях психофизиологического эксперимента обнаружены высокие прямые генетические корреляции с амплитудой и латентностью компонента P300 и высокая отрицательная (обратная) корреляция с амплитудой компонента N200. При актуализации мотивации избегания неудачи обнаружена отрицательная высокая генетическая связь между амплитудой компонента N200 и баллами обследуемых, набранными в серии Е теста Дж. Равена. В пробе «oddball» результаты по серии Е имеют высокую отрицательную генетическую корреляцию с латентностью компонента N200.

Учитывая, что задания серий А, В и С теста Дж. Равена выявляют способность к дифференциации основных элементов структуры и раскрытию связей между ними, идентификации

недостающей части структуры и сличению ее с представленными образцами, способность к установлению аналогии путем постепенной дифференциации элементов, способность улавливать сложные изменения фигур в соответствии с принципом их непрерывного развития, обогащения по вертикали и горизонтали, можно заключить, что данные способности на генетическом уровне контролируются по большей части теми же генами, которые детерминируют амплитуду компонента N200 ССП. При актуализации мотивации избегания неудачи растет значение генетической корреляции по данным субтестам с латентностью компонента P300. Задания серии E теста Дж. Равена позволяют оценить аналитико-синтетическую мыслительную способность. Согласно полученным данным, во многом те же гены, которые способствуют увеличению показателей аналитико-синтетических способностей, уменьшают латентность компонента N200 ССП.

Анализ таблицы 6 показывает наличие положительной генетической корреляции между показателем психометрического интеллекта по тесту Р. Кеттелла и амплитудой компонента P300 ССП мозга в пробе ИН (0,31), а также амплитудой компонента N200 в первой пробе (0,71) и амплитудой компонента N200 в пробе СУ (0,5). Таким образом, существует общая генетическая детерминация как уровня IQ, диагностированного по тесту Р. Кеттелла, так и амплитудных характеристик компонента P300 в пробе с актуализацией мотивации избегания неудачи.

Установлены отрицательные генетические корреляции между уровнем психометрического IQ по Р. Кеттеллу и латентностью компонента N200 (-0,38) (причем значение отрицательной генетической корреляции возрастает при актуализации мотивации избегания неудачи (0,87)), а также амплитудой компонента P300 как в пробе «oddball» (-0,62), так и при актуализации у обследуемых мотивации стремления к успеху (-0,42). 38% общих генов регулируют как рост уровня психометрического IQ по Р. Кеттеллу, так и уменьшение латентности компонента N200, особенно, при актуализации мотивации избегания неудачи (в этом случае оценка общности генетической детерминации обоих показателей увеличивается до 87%). Уменьшение амплитуды компонента P300 в пробе oddball и увеличение психометрического IQ по Р. Кеттеллу детерминировано 62% общих генов, в условиях актуализации мотивации стремления к успеху – 42% общих генов, а в условиях актуализации мотивации избегания неудачи генетическая корреляция меняет знак на положительный.

Генетические корреляции отдельных субтестов теста Р. Кеттелла с характеристиками компонентов ССП мозга, представленные в таблице 6, свидетельствуют о том, что максимальное значение генетических корреляций всех четырех субтестов наблюдалось с амплитудой компонента N200 в пробе «oddball» (0,7-0,91) и при актуализации у обследуемых мотивации стремления к успеху (0,45-0,85).

Для амплитуды компонента P300 наблюдались выраженные отрицательные генетические корреляции с продуктивностью решения обследуемыми всех четырех субтестов как для пробы oddball (-0,35 – (-0,75)), так и для условий с актуализацией мотивации стремления к успеху (-0,55-(-0,86)). Актуализация в условиях психофизиологического эксперимента мотивации избегания неудачи по-разному воздействует на генетические корреляции с амплитудой компонента P300 разных субтестов теста Р. Кеттелла: для субтестов 2 («Классификация») и 4 («Топология») значение генетической корреляции остается отрицательным, но существенно уменьшается по абсолютной величине (от 71% до 26% для субтеста 2 и от 75% до 22 % для субтеста 4); а для субтеста 1 («Дополнение») и субтеста 3 («Матрица») генетическая корреляция меняет знак на положительный и принимает довольно высокие значения (53% для 1 субтеста и 57% для 3 субтеста).

В целом по тестам Дж. Равена и Р. Кеттелла анализ генетических корреляций с характеристиками компонентов ССП показал, что существует общая генетическая детерминация как психометрического интеллекта, так и амплитуды компонента N200, количество общих генов, участвующих в детерминации этих показателей колеблется от 39 до 71%.

Существуют различия в генетической детерминации амплитуды и латентности компонентов ССП и уровня IQ по тестам Дж. Равена и Р. Кеттелла. Для теста Дж. Равена при переходе от пробы oddball к условиям актуализации мотивации избегания неудачи увеличивается доля общей генетической детерминации с латентностью компонента P300 и N200, а для теста Р. Кеттелла генетическая корреляция в обоих случаях имеет отрицательное значение. Т.е. одни общие гены детерминируют как увеличение показателей IQ по тесту Дж. Равена, так и увеличение латентности компонентов P300 и N200, и другие общие гены детерминируют как увеличение показателей IQ по тесту Р. Кеттелла, так и уменьшение латентности компонентов P300 и N200.

Успешность когнитивной деятельности определяется не только ресурсами субъекта, которые он может привлечь для ее реализации,

но также и в значительной степени предвосхищением конечного результата, образом «успеха» или «неудачи», который складывается у субъекта и определяет его мотивационную стратегию.

Анализ усредненных значений амплитудно-временных характеристик эндогенных компонентов ССП показал, что у обследуемых с преобладанием мотивации избегания неудачи амплитуда компонентов P300 и N200 выше, чем у обследуемых с преобладанием мотивации стремления к успеху. Это может быть связано с тем, что «избегающие неудачи» требуется проявить большую интенсивность нервного ответа для решения когнитивной задачи, чем «стремящимся к успеху». Актуализация у обследуемых мотивации избегания неудачи способствует большей реактивности параметров эндогенных компонентов ССП, чем актуализация мотивации стремления к успеху. У людей с преобладанием мотивации стремления к успеху в том случае, если в эксперименте актуализировалась мотивация избегания неудачи, наблюдалось увеличение амплитуды компонента P300 в фронто-центральных отведениях. У людей с мотивацией избегания неудачи в тех же экспериментальных условиях уменьшалась амплитуда компонента N200 в фронто-центральных отведениях. Можно предположить, что люди, с преобладающей мотивацией стремления к успеху в стрессовых условиях (какими, несомненно, являлись условия, угрожающие ударом током) интенсифицировали свою когнитивную деятельность. В тех же условиях люди с преобладанием мотивации избегания неудачи уменьшали сенсорный синтез, связанный с когнитивной задачей, опасаясь удара током.

Согласно данным, полученным Carrillo-de-la-Peña M.T. и Cadaveira F., введение дополнительной мотивирующей инструкции способствует увеличению амплитуды компонента P300 и уменьшению его латентности [15]. В работах Э.А. Костандова было показано, что актуализация в ходе эксперимента дополнительной мотивации у индивида, совпадающей с актуальной для него в жизненных условиях, способствует «облегчению» формирования волны P300 ССП (укорочению латентного периода и увеличению амплитуды) [7].

Donchin E., Coles M.G.H. считают, что P300 отражает нервную активность, отражающую смену представления [16]. Латентность P300 тогда соответствует скорости когнитивной переработки, а амплитуда показывает размещение мозговых энергетических ресурсов [18]. Амплитуда P300 также зависит от ожидания стимула, от

релевантности задачи [21], от избирательности внимания [17] и от эмоционального подкрепления и мотивации [15].

Обнаруженная нами положительная генетическая корреляция между продуктивностью решения субтестов 1-4 теста Р. Кеттелла и амплитудой компонента N200 ССП свидетельствует о том, что существует генетическая общность в обеспечении как роста интеллектуальной продуктивности в решении умственных задач на дополнение, исключение лишнего, обнаружение закономерностей по различным признакам, анализ пространственно-топологических закономерностей, так и интенсификации процесса сенсорного синтеза информации.

Отрицательные генетические корреляции между продуктивностью решения субтестов 1-4 теста Р. Кеттелла и амплитудой компонента P300 ССП мозга могут быть объяснены, если учесть, что данный компонент связан с принятием решения и, следовательно, можно сказать, что общие гены детерминируют рост интеллектуальной продуктивности и уменьшение амплитуды компонента P300.

Несмотря на кажущееся внешнее сходство стимульного материала обоих тестов (Р. Кеттелла и Дж. Равена), включающего невербальные задания, обнаруженные различия в общности генетической детерминации уровня IQ по двум методикам и показателей амплитуды и латентности ССП мозга могут быть объяснены неоднородностью состава обоих тестов и нетождественностью умственных способностей, диагностируемых данными тестами. Так, субтест E теста Дж. Равена (аналитико-мыслительная способность) имеет иную структуру генетических корреляций с характеристиками компонентов ССП мозга, нежели субтесты А, В, С, Д.

Создание в нашем эксперименте психофизиологической модели действия мотивации достижений на решение обследуемым когнитивной задачи различения значимого и незначимого стимула показало, что актуализация мотивации достижений способствует изменениям в оценке общности генетической детерминации, определяющей как показатели психометрического интеллекта, так и амплитудно-временные показатели эндогенных компонентов ССП. Согласно данным генетической психофизиологии, генотипобразующим фактором является стресс, т.е. действие стресса способствует экспрессии определенных участков генома [11]. Полученные данные могут найти объяснение в рамках концепции о стрессе, как о внутреннем механизме регуляции наследственной

изменчивости и эволюционного процесса. Согласно данной концепции, подтвержденной рядом экспериментальных данных, стрессирование способствует изменению и интеграции деятельности функциональных систем организма на генном, эндокринном, нервном и психическом уровнях [2]. Это может обуславливаться влиянием гормонов коры надпочечников (кортикостероидного комплекса), а также стероидов на активность (экспрессию) генов [9]. Стресс оказывает воздействие на активность генома посредством нейроэндокринной регуляции.

Таким образом, в экспериментальном исследовании была построена психофизиологическая модель, отражающая взаимосвязь интеллекта и мотивации достижений. Применение близнецового метода позволило выявить компоненты фенотипической дисперсии интеллекта, а также произвести оценку степени общности генетической детерминации амплитудных и временных компонентов ССП мозга и показателей психометрического интеллекта в зависимости от актуализации мотивации достижений у обследуемых.

Выявленная высокая наследуемость отдельных субтестов теста Дж. Равена (серии В и Д) свидетельствует о том, что способности улавливать количественные и качественные изменения, а также способности линейной дифференциации и умозаключения на основе линейных взаимосвязей являются высоко наследственно обусловленными.

Получены оценки общей генетической детерминации как психометрического интеллекта, так и амплитуды компонента N200, количество общих генов, участвующих в детерминации этих показателей оценивается в пределах от 39 до 71%.

Актуализация мотивации избегания неудачи в условиях психофизиологического эксперимента связана с уменьшением амплитуды компонента N200 у обследуемых с преобладанием мотивации избегания неудачи, увеличением амплитуды компонентов N200 и P300 фронтальных областей головного мозга у обследуемых с преобладанием мотивации достижения успеха.

Литература

1. Альманах психологических тестов. М.: КСП, 1996.
2. Беляев Д.К. Генетика, общество, личность // Человек в системе наук / Под ред. Фролова И.Т. М., 1989. С. 155.
3. Гнездицкий В.В. Вызванные потенциалы мозга в клинической практике. М.: МЕДпресс-информ, 2003. 264с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2-е издание. С.-Пб.: Питер, 1999.
5. Егорова М.С. Генотип. Среда. Развитие: Монография. М.: ОГИ, 2004. 576с.

6. Иванов Л.Б. Прикладная компьютерная энцефалография. М.: НМФ «МБН», 2000. 256с.
7. Костандов Э.А. Психофизиология сознания и бессознательного. СПб.: Питер, 2004, 167с.
8. Малых С.Б. Психогенетика: теория, методология, эксперимент. М.:Эпидавр, 2004.
9. Мертвцов Н.П. Гормональная регуляция экспрессии генов. М. 1986. 207 с.
10. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь, 2001.
11. Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л. Психогенетика. М.: Аспект-пресс, 1999. 447 с.
12. Талызина Н.Ф., Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Природа индивидуальных различий: опыт исследования близнецовым методом. М.:МГУ. 1991.
13. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. С.-Пб.: Речь, 2001.
14. Atkinson J.W. Motivational Determinants of Risk-taking Behaviour // Psychol. Review. 1957. V. 64. P. 359-372.
15. Carrillo-de-la-Peña M.T., Cadaveira F. The effect of motivational instructions on P300 amplitude // Neurophysiologie Clinique / Clinical Neurophysiology. 2000. V. 30. № 4. P. 232.
16. Donchin E., Coles M.G.H. Is the P300 component a manifestation of context updating? // Behavioral and Brain Science. 1988. № 11. P. 355-372.
17. Johnson R. Jr., Fedio P. P300 activity following unilateral temporal lobectomy: a preliminary report // Electroencephalography and Clinical Neurophysiology. 1986. V. 38. P. 552-554.
18. Kok A. Event-related potential (ERP) reflections of mental resources: a review and synthesis // Biological Psychology. 1997. V. 45. P.19-56.
19. McGarry-Roberts P.A., Stelmack R.M., Campbell K.B. Intelligence, reaction time and event-related potentials // Intelligence. 1992. V. 16. P. 289-313.
20. Thrash T.M., Elliot A.J. Implicit and Self-Attributed Achievement Motives: Concordance and Predictive Validity // Journal of Personality. 2002. V. 70. № 5. P. 769-774.
21. Wickens C., Kramer A., Vanesse L. and Donchin E. The performance of concurrent tasks: a psychophysiological analysis of the reciprocity of information processing resources // Science. 1983. V. 221. P. 1080–1082.

Когнитивная психология

Абакумова И.В., Макарова Е.А.

Содержание учебного процесса как семиотически неоднородный текст: взаимодействие схемы и фона

На протяжении нескольких десятилетий когнитивные и смысловые компоненты сознания анализировались достаточно дискретно, но уже в целом ряде отечественных работ показана возможность интродекции этих подходов (А.Ю.Агафонов, В.Ф.Петренко). Сопоставление методологических основ когнитивизма и отечественных последователей А.Н. Леонтьева, показывает их общность, особенно в проблематике связанной с познанием текстовых компонентов культуры, с идеей опосредующей роли языка (категоризации) в структурировании сознания и бытия человека. Схема как паттерн психологического конструкта синтезирующего когнитивное и смысловое в единую архитектуру индивидуального сознания, в единое субъективное семантическое пространство, позволяет увидеть дидактический ракурс принятия учебного содержания учеником как семиотически неоднородного текста. Схема, синхронизируя внешнее и внутреннее поле познающего субъекта, выступает как универсальный остов, определяющий границы всех контуров психики, а значит, и интенции смыслообразования, развития сознания и самосознания.

Ключевые слова: *смысловые образования личности, смыслообразование, интегральная смысловая регуляция, смыслоцентрированные подходы в дидактике, семиотика, текст, контекст, схема, виды схем, характеристики схем, когнитивные модели, информационный подход, интродекция, цели учебного процесса, содержание учебного процесса, репрезентация, операционализация.*

Содержание общеобразовательного процесса занимает совершенно особое место в его общей структуре. Все факты, находящиеся в пределах образовательного процесса, могут быть интерпретированы в той или иной мере как перевоплощенные формы содержания. Содержание учебного процесса, определяемое образовательной целью, как системообразующим фактором, само конкретизируется во всех других компонентах учебного процесса;

например, диалог учителя и учащихся рассматривается в педагогике и педагогической психологии не просто как технология обучения, а как диалог содержаний, проектирование квалифицируется как технология обучения («метод проектов»), т.е. как способ, посредством которого осваивается какой-то фрагмент содержания. Однако при этом осваивается и сам метод, который, таким образом, выступает в роли содержания образовательного процесса.

Изменения, по какой-либо причине происходящие в содержании, влекут за собой изменения других сфер и параметров образования. Источник многих инноваций, характерных для современного образовательного процесса, нужно искать в содержании, и справедливо, что исходным началом грядущего перехода к 12-летнему обучению и является, прежде всего, обновление содержания.

Что же следует понимать под содержанием образовательного процесса? В традиционной дидактике оно определялось как то, что подлежало усвоению: знания, умения, навыки. Этому пониманию содержания способствовала и психология, прежде всего ее когнитивное направление. Даже в рамках психологических концепций развивающего обучения (Давыдов В.В.) оно трактовалось указанным образом. В таком понимании содержания имеется определенный смысл. Знания, например, могут выступать как способ поведения человека. В то же время именно по отношению к человеку они имеют в целом отчужденный характер, будучи основной структурной единицей содержания в когнитивных парадигмах образования, далеко не исчерпывают сущности человеческого бытия. В условиях гуманистических тенденций общества, признания человеческой индивидуальности высшей ценностью, качество такого содержания не может считаться высоким.

Современное понимание содержания образовательного процесса следует вывести из его приоритетных целей, как они определяются в гуманистической педагогике и в различной степени реализуются в образовательных системах. Обращаясь к цели как детерминирующему фактору, мы исходили из известного классического положения о том, что цель как закон обуславливает собою характер деятельности. Определившись, следовательно, в общих педагогических целях, мы синхронным образом определяемся и в содержании, в понимании его как особого феномена образовательного процесса.

Психологи и педагоги почти единодушно считают, что стратегией современного образования является развитие ребенка, поскольку оно выступает как условие жизни человека [1].

Гуманизация образования, его ориентация на личностное, признаны наиболее актуальными для современного общества тенденциями. В различных дидактических моделях, ориентированных на инициацию личностного, таких как: «лично – ориентированная» (В.В. Сериков, И.С. Якиманская), «лично – деятельностная» (И.А. Зимняя), «персонализированная» (В.А. Беспалько), «развивающая» (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец), «инновационная» (В.Я. Ляудис), «гуманистическая, центрированная на мире детства» (А.Г. Орлов), «смысловая дидактика» (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко) при всем их многообразии отталкиваются от критики традиционного обучения и имеющих своей целью переход от «адаптивно – дисциплинарной модели унифицированного образования к личностно ориентированной детоцентристской модели вариативного образования» (А.Г. Асмолов, 1997), возводятся в ранг ценностей образования прежде всего целостность личности и ее индивидуальная жизненная траектория, психологическая безопасность всех участников педагогического взаимодействия. Глобальная цель у учебного процесса как центрального звена образования – личностное и духовное развитие обучаемого. При этом на языке психологии развитие означает психические новообразования, развитие субъектности, саморазвертывание внутренних, сущностных, природных, универсальных свойств человека, становление компонентов его смысло-жизненной концепции, интегральной смысловой ориентации личности. В теории самоорганизующихся систем оно выглядит как упорядочение, гармонизация хаотических состояний человека, интеграция неупорядоченного множества его свойств и отношений. Аксиология, естественно, видит в развитии свои ракурсы, истолковывая его как становление в человеке системы ценностей. В феноменологии – развитие есть выход человека за пределы собственного «Я».

На языке семиотики развитие звучит иначе – как переход индивидуума от одной знаковой системы к другой, и в таком подходе к развитию схватывается нечто, что отсутствует в психологическом восприятии развития. Именно этот исходный методологический конструкт напрямую вводит нас в тему текста, поскольку именно в семиотике текст определяется как единица культуры, а единица, как известно, несет на себе печать целого. Следовательно, если мы заявили о культуре как об исходном основании образовательного процесса, как о начале смыслообразующей деятельности учащихся, то с тем же основанием мы вправе это сделать и относительно текста как

ее «клеточки», как такой ее элементарной структуры, которая обладает свойствами этой самой культуры, имеющей смысловую природу. Если учебный процесс в единстве составляющих его компонентов (целей, содержания и способов его операционализации) находится в эпицентре культуры и является механизмом ее трансляции из прошлого в будущее, а сама она имеет «пористую» текстовую структуру, то образование как раз и выступает как механизм трансляции текстов. Более того, поскольку образование и его главный способ – обучение сами являются специальной формой культуры, в том смысле, что она здесь предельно сжата и особым образом структурирована, то и весь образовательный процесс, а не только его содержание, могут быть поняты как сложный, полиструктурный текст, в динамике его обновления и развития.

В тексте, таким образом, обнаруживаются вещественные компоненты (знаковая структура) и идеальная сторона [2]. Лишь в первом приближении, однако, можно сказать, что идеальная сторона текста представлена информацией. Информация соотнесена, прежде всего, с реальным бытием, его предметами, процессами, свойствами, тогда как в тексте имеется «информация» и другого рода. Текст, с одной стороны, несет на себе печать мира вовне, а с другой – печать человека, создавшего данный текст об этом мире, отношений к нему, называемых личностными смыслами. Философы характеризуют текст как «дух в плену знаков». «Смысл смысла в том, что направляет бытие» [8, с. 488]. Личность автора дана нам и как знаково-смысловая структура, и как явления одного порядка с родовой сущностью человека» [8].

Смысловое поле сознания познающего имеет определенную первичную архитектуру, формируемую под воздействием степени актуализации смысла, степени его вербализации, уровнем сформированности смысловой «вертикали» (от личностного смысла до смысложизненных стратегий). Инициация сознавания любой задачи, в том числе и учебной, от контролируемого к сознаваемому, является специфической в соответствии со структурой задачи и первичный смысловой паттерн как раз и актуализируется в ответ на эту схематическую антиципацию. Данная идея впервые была высказана в рамках когнитивной психологии, однако, не в информационных моделях (Г. Саймон, Дж. Андерсон), в которых предпринималась попытка описать механизм понимания текстов как формирование целостной репрезентации ситуации и операций над этой репрезентацией, не в коннекционистских моделях, рассматривающих переработку информации отрицая при этом

субстанциальность элементов, репрезентирующих те или иные части знания (знания сохраняются всей сетью в целом на уровне взаимодействия элементов), не были соотнесены когнитивные и смысловые контуры.

Наиболее близко к этой проблеме подошел Ж. Пиаже в генетической эпистемологии, несмотря на некоторые сложности в объяснении ряда эмпирических фактов. Для проблематики понимания сущности постижения в учебном процессе, принятия текста в качестве контекста познания, достаточно ценной является понятие схемы, введенному Ж. Пиаже в связи с исследованием сенсомоторного интеллекта. Схема при этом понималась как механизм осуществления семейства сходных действий, но не так жестко фиксированных как при реакциях в виде рефлексов [3]. В современных работах ряда представителей неоструктурализма, а также таких исследователей, как К. Бастьен или Ж. Верньо, область применения схем расширяется и охватывает также и репрезентативный интеллект, а взаимодействие схем понимается как определяющее динамику протекание когнитивных процессов. По мнению ряда авторов, в частности Д.В. Ушакова, по сравнению с информационным подходом, направление развивающее понятие схемы, позволяет более адекватно описать феномены умственного развития [4].

Как же именно схема проявляет себя в условиях множественного выбора познающего субъекта? В повседневной жизни люди руководствуются определенными правилами или типовыми сценариями для интерпретации событий в мире. Новая информация обрабатывается в соответствии с тем, насколько она подходит к этим правилам, называемым схемами как первичные когнитивные паттерны. Такие схемы могут быть использованы не только для объяснения уже случившегося, но и чтобы предсказать различные ситуации в будущем. Теория схем объясняет, что мы используем имеющуюся в памяти схему для догадки, что наш собеседник собирается сказать, исходя из подобных ситуаций в прошлом.

Информация, которая не подходит к имеющимся в памяти схемам, может быть не понята совсем или понята частично и неправильно. В этом причина, почему некоторые читатели тратят так много времени на понимание прочитанного, если они не знакомы с темой текста, даже если значения отдельных слов понятны.

Основой процесса принятия текста (а в учебном процессе – содержания) является смысловая установка, обусловленная общим уровнем личностного развития и смысловой актуализацией. Именно

смысловая установка определяет текст как целое, придает ему специфический звуковой вид, вообще – всю внешнюю форму. Следовательно, можно сказать, что, в сущности, она является тем, что выполняет роль так называемой «внутренней формы» языка, определяя особенности возникающего психосемантического образа.

Когда человек выступает в роли слушателя, слово у него в первую очередь актуализирует установку, фиксированную у него в результате многократного воздействия этого же слова в прошлом. На основе этой установки у него возникает соответствующее психическое содержание, которое он переживает как значение слова. Это и означает, что он понял слово. Слово всегда индивидуально, поскольку оно является реализацией установки.

Это касается не только иностранного языка, но и родного. То же можно сказать и о понимании на слух. Если тема разговора знакома обоим говорящим, то понимание происходит, даже если значения некоторых слов непонятны или слова неправильно услышаны. В том случае, если тема незнакома одному из участвующих в разговоре, даже знакомые слова в незнакомом контексте могут вызвать затруднения при понимании, коммуникации не произойдет, или она будет неполной и искаженной.

Прежде чем рассматривать, как можно практически использовать схему как основу различных гетерархий познающего в обучении, необходимо дать определения терминов, составляющих единиц и элементов, применяемых при описании схем.

Схема (схемы) – это единица, используемая в теории схем, обозначающая общие знания, обобщенные описания, планы или системы когнитивных структур, которые хранятся в памяти, а именно, абстрактные представления о событиях, предметах или отношениях в мире. Теория схем предлагает картину такой, какой она организована в памяти людей, в виде обобщенных знаний. Теория утверждает, что эти знания организованы в умственные (ментальные) структуры, называемые схемами. «По мере того, как люди учатся, они строят знания, создавая новые схемы или связывая вместе уже существующие схемы, но по-новому» (Anderson)[10, p. 54].

Фоновые знания – это тоже важное понятие в системе теории схем, так как оно определяет обобщенные знания о мире, которые уже приобретены студентом. Новый опыт обычно сравнивается с теми, что уже хранятся в памяти и помогают лучше понять, что происходит. Понимание – это объединенная функция текстового аспекта знаний студента, где характеристики текста и знаний студента существуют на различных уровнях абстрактности.

Основным положением теории схем является то, что большая часть смысла, которую читатель извлекает из текста, находится не в самом тексте, а в памяти читателя, в его фоновых знаниях. То, что понимается из текста (устного или письменного), это функция определенной схемы, которая приводится в действие во время обработки текста, то есть, чтения или восприятия на слух и понимания.

Процесс, с помощью которого схемы влияют на понимание, называется воспроизведением или воссозданием. Он относится к представлению общей схемы, которую читатель привносит в задание тогда, когда он включен в процесс создания соответствия между нужной схемой и данным сообщением [12].

Многие из схем, которые имеет каждый из нас, индивидуальны. У каждого свои, отличные от других, впечатления и жизненный опыт, поэтому каждый формирует свою собственную точку зрения и взгляд на мир. Однако все люди имеют также и общие знания. Поэтому многие схемы, которые формируются в индивидуальной памяти, являются общими. Именно они составляют важную часть общих культурных знаний и формируют основу для успешной коммуникации и интерактивного взаимодействия различных людей и народов.

Целью любого преподавания языка является научение умению общаться устно или письменно. Когда люди общаются, они фактически полагаются на эти общие схемы. Для того чтобы студенты имели возможность участвовать в межкультурной коммуникации, преподаватель должен убедиться, что они разделяют общий набор схем, который можно принять за общие фоновые знания априори и использовать для дальнейшего успешного обучения.

“Схема” выступает как междисциплинарное понятие, которое может использоваться как в психологии, так и в антропологии, педагогике, методике преподавания, и при том, является понятием открытым, не вполне сформировавшимся, многочисленные значения которого можно еще корректировать, дополнять и интерпретировать в разных областях науки. Исследователи в рамках разных дисциплин пришли к общему выводу, что адекватное описание культурных символов от словесного уровня до уровня широких систем познания требуют объяснения основных когнитивных схем, которые стоят за этими стимулами. Теория схем — это основная несущая конструкция для более сложного рода организаций.

Что же такое схема? Во-первых, надо сказать, что схема не является умственной картинкой. Скорее, это когнитивная структура,

внутри которой происходит интерпретация мира. Важной характеристикой схем является то, что они допускают определенный диапазон возможностей. Другой важной характеристикой схем является то, что они используют то, что называется отсутствующими ценностями — то есть позиции, которые должны быть заполнены, даже если они не ощущаются или не присутствуют, именно эта плоскость — смысловые образования личности. Самой важной характеристикой схем является то, что они могут быть сконструированы из других схем.

Когнитивные модели, часто называемые схемами, есть концептуальные абстракции, накапливаемые в мозгу, который служит связью между возбудителями, принимаемыми органами чувств и поведенческими реакциями — как определил их еще Уоллес.[17] Это абстракции, которые служат основой для всех человеческих информационных процессов, например, восприятия и понимания, категоризации и планирования, узнавания и отклика, разрешения проблем и принятия решений.

Схемы являются одновременно структурами и процессами. Когнитивные схемы представляют все наше концептуальное знание. Они строят наше знание объектов и ситуаций, событий, действий и их последствий. Основные и инвариантные аспекты концепций представлены на высших уровнях в схематических структурах, тогда как изменчивые (или “слоты”) аспекты, которые могут быть соединены со специфическими элементами во внешней среде, представлены на нижних уровнях. Схема является процедурным средством, которое человек использует, чтобы интерпретировать информацию. Когнитивная схема предполагает прямой путь связывания культурных и психологических процессов.

Культура является одним из важнейших источников человеческих схем, и схемы играют центральную роль в большинстве психологических процессов. Таким образом, схема является способом связи культуры с другими психологическими процессами, которые более или менее влияют на деятельность людей. То, что возможны коммуникация и взаимопонимание людей, говорящих на различных языках и принадлежащих к различным культурам, свидетельствует как о наличии общечеловеческого бытийного базиса, являющегося инвариантом жизнедеятельности людей, так и о высокой степени взаимопроникновения и взаимообогащения культур различных народов.

В то же время наличие «культурологической относительности» картины мира того или иного этноса, большая вариативность форм

категоризации обусловлены системой значений, вбирающих в себя в превращенной форме специфику жизнедеятельности и культуры данной социальной и национальной общности.

Инициатива введения в психологию понятий "схема" и "схематизм" принадлежит Ф.Ч. Бартлетту [11], впервые упомянувшему их в своем исследовании памяти. До этого термин «схема» был использован для отображения присущего человеческому сознанию представления о собственном теле или для представления отношения тела к миру. Ф. Бартлетт применил понятие схемы, чтобы показать, как можно построить некоторую организованную структуру знания, которой будут соответствовать новое знание и новый опыт. Такое понимание схемы рассматривалось и применялось далее Д.Е. Румельхартом [15]

Р. Скемп объясняет, что схемы играют ведущую роль в функционировании относительного понимания: "Понимание чего-либо означает его ассимиляцию в соответствующую схему" [16, с. 43]. Тем самым он поясняет, что такое понимание схемы представляет ее взаимосвязанными иерархическими отношениями. И наша цель как раз и заключается в анализе подобного представления.

С тех пор, как возник термин «схема», многие другие термины были использованы для ее описания, включая «фрейм», «сцену», «сценарий», «текст», и даже «модель» и «теорию». Ключевое теоретическое развитие теории схемы было сделано в нескольких областях, включая лингвистику, антропологию, психологию, искусственный интеллект. Расцвета теория схем достигла в семидесятых годах. Одной из главных движущих сил было развитие искусственного интеллекта, особенно попытки, направленные на чтение компьютером естественных текстов. Было очень быстро установлено, что большую часть информации, переданной в обычной газетной статье, невозможно понять без ссылки на огромное количество информации, в статье не упомянутой. Например, можно рассмотреть простой текст, приведенный в статье Р. Д'Андреа [12]:

John wanted to do well on the exam, but his pen ran out of ink and his pencil broke. He tried to find a pencil sharpener, but there wasn't one in the room. Finally he borrowed a pen from another student. By then he was so far behind he had to rush, and the teacher took off points for poor penmanship.

Чтобы понять эту историю, необходимо иметь схему письменной сдачи экзаменов в Великобритании и Америке, потому что сам текст оставляет неясным связь между тем, что у Джона

закончились чернила, и его неспособностью работать на экзамене и сдать его.

Схема действия «письмо» может служить как хорошее введение к идее схемы вообще. Р. Филмор противопоставляет «отношения связанности текста», включенные в английский глагол write и японский термин *kaiku* [13]. Эти два термина часто переводят как синонимы, но схемы, которые они обозначают, слегка различны. Обе схемы включают сцену, в которой кто-то водит заостренным инструментом по поверхности, оставляя след. Такая сцена включает писателя, инструмент, поверхность, на которой остается след, и сам продукт такого действия. Ни одна из схем не уточняет, какой точно инструмент используется, это может быть карандаш, ручка, кусок мела, печатная машинка, палка, и даже самолет, оставляющий след на небе. Точно также поверхностью может быть бумага, доска, участок мокрой земли или небо. Написанное может быть любым текстом, на любом языке, от единой буквы алфавита до огромной монографии. Единственным отличием является то, что в английской схеме то, что написано, это всегда текст (слова, числительные, лингвистические символы). В японской схеме даже это может варьироваться от небрежных каракулей до совершенного по точности рисунка. Таким образом, английская схема письма – это только частный случай японской схемы *kaiku*.

Гештальтпсихология выделяет целостные свойства в изучении умственной организации. Гештальт-идеи применяются особенно относительно зрительного восприятия. «В дополнение, или даже вместо, чисто зрительных образов существовали также общие типы или схемы с точки зрения того, как субъект конструировал свои ответы. Схема сама становится со временем еще более доминантной, первоначальные зрительные образы исчезают, детали, содержащиеся в оригинале, забываются и воспроизводятся неправильно (некорректно), хотя даже последнее воспроизведение обычно покажет устойчивое движение к изображению того типа или схемы, который был первоначально задуман» (Ф. Вульф) [18, р. 75].

Если цитировать классическое произведение Бартлета «Память» (Remembering), то термин «схема» относится к «активной организации прошлых реакций или прошлых знаний». Слово «активный» было предназначено для выделения того, что он видел как конструктивный, воспроизводящий характер запоминания, и противопоставлялось пассивному восстановлению «фиксированных и безжизненных» воспоминаний, другими словами, активное против пассивного запоминания [11].

Теория схем – это теория знаний, их репрезентации и использования. Согласно теории схем, все знания упакованы в определенные структуры (элементы), они-то и называются схемами. В дополнение к знаниям как таковым имеется еще и информация о том, как этими знаниями пользоваться. Схема – структура данных, репрезентирующая хранимые в памяти общие понятия. Существуют схемы, представляющие знания обо всех понятиях: объектах, ситуациях, событиях, последовательностях событий, действиях и их последствиях.

Роль фоновых знаний в понимании языка впервые была формализована в теории схем. Любой текст, написанный или произнесенный, сам по себе не несет значения. Скорее, в соответствии с теорией схем, текст только обеспечивает указания для читателя или слушателя, как лучше восстановить или создать значение, опираясь на свои собственные, ранее полученные знания. Эти знания называются «фоновыми знаниями читателя», а структурно оформленные ранее полученные знания называются «схемами». Согласно теории схем, понимание текста – это интерактивный процесс между фоновыми знаниями читателя (слушателя) и текстом (письменным или устным). Эффективное понимание требует способности соотнести (связать) текстовый материал с имеющимися знаниями. Понимание слов, предложений, и целых текстов требует больше чем просто лингвистических знаний, оно включает в себя все предыдущие знания индивида о мире.

Многочисленные примеры этого можно найти в литературе. Так, например, исследователи предлагали читателям отрывок, который явным образом не связывался с описываемой ситуацией – стиркой белья – и был довольно труден для испытуемых в плане понимания и интерпретации. Но стоило только намекнуть испытуемым, что речь идет о стирке, как, вооруженные соответствующей схемой, они без труда поняли предложенный текст. Интересно, что, в то время как большинство испытуемых называли отрывок непонятным, нашлись и такие, кто отыскал альтернативные схемы и проинтерпретировал его по-своему, совершенно оригинальным способом. Наиболее впечатляющей была интерпретация одного чиновника, который принял предложенный ему отрывок за точное описание его собственной работы и был крайне удивлен, узнав, что речь идет о стирке, а не о бюрократической циркуляции бумаг. Здесь как раз имел место тот случай, когда читатель «понял» текст, но не понял замысла автора [11].

Бартлетт утверждал, что центральным понятием в его теории является «обращение к собственным схемам». С тех пор термин «схема» часто используется в психологии. Это наиболее нейтральный и общий из терминов, он может относиться к любому виду знаний. Однако, обычно схема – это не индивидуальные знания, а мозаика, в которой отдельные кусочки знаний соотносятся друг с другом. Схемы представляют собой системы для интерпретации, хранения и воспроизведения информации и знаний.

В таком подходе к теории схем для нас наиболее важными являются следующие идеи: когнитивная схема связывает культуру и психологию человека, проникая в психику человека в процессе его социализации, направляет действия человека. Когнитивная схема является бессознательным средством интерпретации событий, заставляя человека видеть внешний мир под определенным, культурно-детерминированным углом зрения и действовать в соответствии со своей культурно-детерминированной интерпретацией происходящих в мире событий.

Когда новая информация совсем не подходит к познавательным схемам индивида, информация может быть отвергнута или же индивид может перестроить свою схему, чтобы она больше соответствовала его новым знаниям. Теория обучения рассматривает организованные, структурированные знания как сложную сеть абстрактных ментальных структур, которые представляют индивидуальное понимание мира.

Р. Андерсон, однако, расширил значение слова: схема может рассматриваться как набор ожиданий. Понимание происходит, когда эти ожидания наполняются особой информацией, которую происходящее или сообщение о происходящем поставляет органам чувств. Информация, которая почти удовлетворяет ожиданиям, может быть записана в памяти, чтобы впоследствии вызывать нужную ячейку в схеме. Информация, которая не соответствует ожиданиям, не кодируется в памяти, или же искажается так, чтобы лучше соответствовать имеющимся схемам. Пробелы в имеющейся информации могут быть заполнены догадкой, чтобы согласовать ее с ожиданиями. Позднее, те же самые ожидания, которые направляли кодирование информации, могут быть введены в игру для руководства воспроизведением и реконструкцией событий и фактов [9, р. 241].

Позднее Р. Андерсон переформулировал понятие схем: «Каждый акт понимания включает в себя знания о картине мира» [10, р. 369]. Взаимодействие схем означает одно из двух: во-первых, две схемы могут выполняться одновременно, решая различные части

проблемы или объединяя результаты в единое решение проблемы. Во-вторых, две схемы могут выполняться в разное время, каждая из них обрабатывает отдельные временные компоненты целого. Кроме взаимодействия, две схемы могут представлять совершенно различные решения данной проблемы, и конечное решение должно быть принято в соответствии с его уместностью в данной конкретной ситуации. Схемы могут входить друг в друга на различных уровнях абстрактности. Отношения между ними являются скорее похожими на паутину (сетку), нежели иерархическими, благодаря чему одна схема может взаимодействовать со многими другими.

С точки зрения Ж.Ф. Ришара, можно выделить четыре главные характеристики схем. Первая: схемы – это блоки знания, которые, с одной стороны, неделимы и восстанавливаемы в памяти как таковые, с другой, автономны относительно других знаний.

Вторая характеристика: схемы представляют собой комплексные объекты. Это означает, что они конструируются из элементарных объектов, то есть, концептов, действий и связей или из схем, являющихся более общими. Так событийная схема «визит к дантисту» есть частный случай более общей схемы «консультация у врача», состоящей из записи на прием, поездки на место приема, зала ожидания, оплаты и т.д.

Третья характеристика: схемы – это общие и абстрактные структуры, применимые к разному числу ситуаций. Следовательно, схемы содержат некоторое число переменных или свободных мест, предназначенных для того, чтобы быть заполненными специальными элементами ситуации, которая представлена данной схемой. Некоторые схемы относительно специфичны (они называются скрипты), другие, как, например, схемы, описывающие каноническую структуру какой-нибудь истории – экспозиция, кульминация, разрешение, оценка, мораль – относительно типичны.

Четвертая характеристика – схемы выражают декларированные знания, связанные не с частным конкретным использованием, а такие, которые могут быть использованы в самых различных целях: понимать, исполнять, делать умозаключение. Это происходит из-за того, что они описывают организацию части-целого [7].

Схема как паттерн психологического конструкта синтезирующего когнитивное и смысловое в единую архитектуру индивидуального сознания, в единое субъективное семантическое пространство, позволяет увидеть дидактический ракурс принятия учебного содержания учеником как семиотически неоднородный текст. Схема, синхронизируя внешнее и внутреннее поле познающего

субъекта, выступает как универсальный осто, определяющий границы всех контуров психики, а значит, и интенции развития сознания и самосознания. «Любой мир способен к познанию иного, а значит, и к расширению своего собственного образа мира» (Бахтин М.М.).

Содержание учебного процесса, как смысловое поле «кристаллизованных» ценностей постигаемой культуры, и сознание ученика, как смысловая субстанция, оказываются взаимно соотнесенными именно благодаря возникающему соответствию схем заложенных в постигаемых текстах и индивидуальном сознании учащегося, что и обеспечивает пересечение «смысловых полей» и «диалог культур» познаваемого и познающего, учебного содержания и личности ученика.

На протяжении нескольких десятилетий когнитивные и смысловые компоненты сознания анализировались достаточно дискретно, но уже в целом ряде отечественных работ показана возможность интроспекции этих подходов (А.Ю. Агафонов, В.Ф. Петренко). Сопоставление методологических основ когнитивизма и отечественных последователей А.Н. Леонтьева, показывает их общность, особенно в проблематике связанной с познанием текстовых компонентов культуры, с идеей опосредующей роли языка (категоризации) в структурировании сознания и бытия человека. Согласно концепции Леонтьева, субстратом сознания выступает система его значений, данных в единстве с личностными смыслами и чувственной тканью. Значения же представляют собой превращенную форму деятельности. «То есть в представлениях школы А.Н. Леонтьева реализуется своеобразная кольцевая причинность, где когнитивные структуры формируются в ходе филогенеза и онтогенеза в совместной деятельности ребенок – взрослый или учитель – ученик, а затем структурируют индивидуальную деятельность в актуал-генезе образа или поступка» [2, с 27]. Схема как категория психологии понимания и познания дает возможность смыслоцентрированным дидактическим подходам разрабатывать системы операционализации изучения текста как содержания учебного процесса в контексте семиотики – науки о разнородных знаковых системах, опосредующих различную деятельность человека, особенности его общения и постижения внешнего мира, во всех его разнородных проявлениях.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (психо – дидактический подход). Ростов – на – Дону: изд-во РГУ, 2003

2. Петренко В.Я. Школа А.Н. Леонтьева в семантическом пространстве психологической мысли. / Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. – М: Смысл, 1999.
3. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. – СПб.: Питер, 2004
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка М., 1994.
5. Пиаже Ж. Теория Пиаже/История зарубежной психологии 30-е--60-е годы. М, 1986
6. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005
7. Ришар Ж.Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. М., 1998.
8. Словарь философских терминов. М., изд-во ИНФРА – М., 2004
9. Anderson, J. Cognitive psychology and its implications. New York: W. Freeman and Co., 1990.
10. Anderson, R.C. The notion of Schemata and the Educational Enterprise. In Schooling and the Acquisition of Knowledge. R.C. Anderson and R.J. Spiro (Eds.). Hillsdale, N.J.:Erlbaum, 1977.
11. Bartlett, F.C. Remembering. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
12. D'Andrade R.G. The culture part of cognition. Cognitive Science 1981, # 5
13. Fillmore C.J. Topics in lexical semantics// Current Issues in Linguistic Theory/ Ed. By R.W. Cole. Bloomington, 1977
14. Kant I. Critique of Pure Reason. L., 1963
15. Rumelhart D.E. Notes on a schema for stories// Representation and understanding/ Ed. by D.G. Bobrow. Collins, N.Y., 1975
16. Skemp R.R. Psychology of learning Mathematics. 2nd ed. Middlesex, England, 1986
17. Wallace, M. J. Training foreign language teachers: A reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
18. Wulf, F. In Source Book of Gestalt Psychology (trans. and condensed), W.D. Ellis (Ed.). London: Routledge and Kegan Paul, 1938.

Феномен толерантности в процессе психотерапии

В статье предлагается структурно-динамическая модель толерантности в межличностном общении, раскрываются ее основные уровни и этапы. Авторские представления о толерантности в межличностном общении, ее формировании, развитии и проявлении рассматриваются на примере психотерапевтических отношений, описанных в одной из новелл И. Ялома «Толстуха».

Ключевые слова: толерантность, структурно-динамическая модель толерантности, этапы толерантности, эмоционально-когнитивный диссонанс, рефлексия, критический диалог.

Важность психотерапевтических отношений признается как теоретиками, так и практиками психотерапии.¹ Многие классики зарубежной и отечественной науки посвящали этому вопросу специальные работы, в которых описывались особенности исцеляющих отношений, возможности и трудности их создания, влияние на эффективность результатов терапии. Отношения, которые складываются между психотерапевтом и клиентом понимаются как одна из главных детерминант психотерапевтического изменения: изменению подлежат установки, убеждения, способы восприятия себя и мира, бессознательные переживания, поведение клиента. Исходя из представлений о целостности внутреннего мира, правомерно утверждать, что изменение в какой-либо одной области может породить эффект «снежного кома» и повлечет за собой изменения во всей системе в целом.

В процессе психотерапевтических отношений происходит изменение не только клиента: меняется и сам терапевт. Какие же внутренние психологические факторы влияют на процесс изменения психотерапевта? Какую роль в процессе построения исцеляющих

¹ В статье понятия «психотерапия» и «консультирование» понимаются как синонимы, поскольку используется психологическая модель психотерапии, в которой здоровой личности оказывается помощь психологическими средствами в решении проблем и затруднений, связанных, прежде всего, с личностным ростом и развитием.

отношений выполняет толерантность, проявляемая со стороны терапевта к клиенту? На эти и некоторые другие вопросы и будет дана попытка дать ответ в представляемой вниманию читателей статье.

Нами разработана модель толерантности в межличностном общении, а также схема этапов толерантного реагирования на партнера по общению. Для иллюстрации модели толерантности мы использовали выдержки из знаменитого психотерапевтического бестселлера Ирвина Ялома «Лечение от любви и другие психотерапевтические новеллы» (новелла «Голстуха»). Предлагаемая модель является всего лишь одной из возможных схем для интерпретации такого сложного феномена, как толерантность.

Несмотря на то, что проблема толерантности стала предметом научного исследования не так давно, интерес теоретиков и практиков привлекли разнообразные аспекты проблемы. В частности, рассмотрены общефилософские проблемы толерантности (Ю. Бромлей, Р.Р. Валитова, В.А. Лекторский, И.Б. Гасанов, М.П. Капустина, М. Мчедлов, Л.В. Скворцова и др.); сделана попытка психолого-педагогического анализа проблемы (Д.В. Зиновьев, П.Ф. Комогоров, О.Б. Скрыбина, К. Уэйн и др.). В психологических исследованиях толерантность рассматривается как неподверженность внешним воздействиям, неблагоприятным факторам, то есть как устойчивость (Ф.Б. Горбов, Ю.М. Забродин и В.В. Голубинов, В.И. Лебедев, Е.А. Милерян, Е.Г. Луковицкая, E. Frenkel-Brunswik, M. Comadena, R.W. Brislin и др.). Изучается устойчивость к манипуляции и противостояние влиянию (Е.В. Сидоренко, А.Ю. Панасюк, И.Б. Шебураков и др.), психологическая устойчивость в деструктивных и подавляющих ситуациях (Г.Ю. Платонов и др.), фрустрационная толерантность (Г.Ф. Заремба, Б.А. Вяткин, К.В. Судаков и др.), стресс-толерантность (А.А. Баранов и др.).

В контексте социальной психологии можно встретить понимание толерантности как терпимости к каким-либо отличиям (этническим, национальным, религиозным, расовым и др.) (Д. Бродский, А. Гербер, Е.Г. Луковицкая, Н.В. Мольденгауэр, В.Ф. Петренко и др.). Проблема толерантности анализируется в контексте процессуальных аспектов общения (В.А. Лабунская и др.), в связи с поиском фундаментальных условий толерантности (Т.П. Скрипкина и др.).

В контексте консультирования и психотерапии проблема толерантности тоже становится все более актуальной, особенно в связи с возрастанием роли различий в самых разных сферах жизнедеятельности (П. Педерсен и др.)

Вместе с тем, несмотря на повышенный интерес исследователей к проблеме толерантности в самых разных ее аспектах, до сих пор не существует общего понимания данной области проблематики в психологии, не сложился полноценный понятийный и концептуальный аппарат. В настоящей статье, как уже отмечалось, представлена еще одна попытка анализа проблемы толерантности как одного из условий, обеспечивающих эффективность психотерапия в частности, и межличностного общения в самом широком смысле.

В своих рассуждениях в качестве исходного понимания смысла толерантности были интегрированы представления о ней как об устойчивости к конфликтам (А.Г. Асмолов, 2000) и как генерализованной диспозиции, имеющей самый широкий круг проявлений (Д.А. Леонтьев, 2001). Кроме того, важными предпосылками структурно-динамической модели толерантности в межличностном общении явились некоторые идеи, которые наиболее четко показались нам сформулированными у философов. Во-первых, это представления П. Кинга о толерантности как отрицании нетерпимости. При этом толерантность заключается в сдерживании неприязни в сочетании или с отложенной негативной реакцией, или с заменой ее на более позитивную. Определение Кинга позволяет говорить о двух уровнях толерантности: первый подразумевает отсрочку негативной реакции, второй – предполагает готовность к пониманию, вступление в диалог с человеком, который вызывает негативную реакцию (P.King, 1971). Во-вторых, идея В.А. Лекторского, согласно которой толерантность возможна «как уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций (и даже в некоторых случаях изменение индивидуальной и культурной идентичности) в результате критического диалога» (1997, с.54).

Вначале мы предлагаем описание модели, а затем ее иллюстрацию и описание этапов толерантного реагирования с помощью анализа психотерапевтических сессий с Бетти (И. Ялом, «Толстуха», 1997).

Структурно-динамическая модель включает в себя три основных уровня существования и проявления толерантности. *Первый уровень – диспозиционный* – это уровень фундаментальных базовых установок, сформированных на основе ценностно-смысловой системы личности, включая систему отношений с Миром и другими людьми. Данное структурно-динамическое образование, относясь к устойчивым ядерным слоям внутренней психической жизни, в то же время, открыто потоку новой информации из внешней

действительности. *Второй уровень – рефлексивный* – представляет собой поле непосредственного интрапсихического реагирования на внешнюю ситуацию «здесь и сейчас». Этот уровень включает слои как бессознательных установок, когниций, стереотипов и т.п., так и поле осознания, рефлексивные процессы.

Третий уровень характеризуется проявлением поведенческих реакций: собственно, это и есть разворачивание конкретного акта *толерантного реагирования*.

Важным фактором актуализации толерантности мы рассматриваем личностную зрелость, проявлением которой она (толерантность) и является. Зрелую личность, помимо многих важных качеств, которые мы не станем перечислять, характеризует высокий уровень рефлексии и развитая способность к самоопределению и самосовершенствованию.

Рассмотрим достаточно схематично наиболее важные моменты динамики отношений Ялома и его пациентки в контексте проблемы толерантности.

Следует подчеркнуть, что с самого первого момента знакомства с Бетти, Ялом испытывает яркие отрицательные чувства по отношению к пациентке. «Толстые женщины вызывали у меня отвращение. Я нахожу их омерзительными... Откуда взялись эти недостойные чувства? Они уходят так глубоко в прошлое, что мне и в голову не приходит считать их предрассудками. Но если бы от меня потребовали отчета, возможно, я сослался бы на свою семью, на толстых, властных женщин, окружавших меня в детстве, в число которых входила и моя мать» [4, с. 95-96]. Из этого описания самоанализа можно сделать вывод о наличии устойчивого предрассудка. Стереотипное негативное отношение к толстухам, сформировавшись в раннем детстве, усиливается и тем эталоном, в который в течение жизни превратился образ Женщины. Ялом пишет: «Я могу высказать одно предположение. Меня всегда восхищало женское тело – возможно, больше, чем других мужчин. И не просто восхищало: я возвышал, идеализировал, превозносил его сверх всякой разумной меры. Возможно, толстые женщины раздражали меня тем, что оскверняли мою мечту, были насмешкой над прекрасными чертами, которые я боготворил» (с. 96). Таким образом, при восприятии «объекта» производится его категоризация, оценивание: контраст между эталоном и реальностью, несовпадение ожиданий и действительности пробуждает отвращение, омерзение и целый ряд негативных эмоций.

Следовательно, *первый этап* проявления толерантности в межличностном общении может быть охарактеризован как *антагонизм в отношениях* (явный или скрытый), основанием для которого являются *негативные эмоции и чувства* по отношению к партнеру, его *категоризация и оценивание*.

Как уже отмечалось, зрелость личности предполагает развитую способность к проявлению толерантности, поскольку она включена в ее диспозиционную структуру как спонтанно (или целенаправленно) сформированная в течение жизни. В этом смысле, толерантность предстает как результат осознанных усилий и внутренней работы, преодоления себя и своих, с точки зрения самооценки, негативных качеств. Более того, адекватная рефлексия наличного уровня тех или иных личностных особенностей позволяет четко формулировать цель саморазвития. Зрелость как личностная, так и профессиональная предполагает не только и не столько уже готовые, «застывшие» структуры, но, что самое важное, принятие ответственности и направленность на самоизменения. Ялом пишет: «Исцеляет отношение, отношение и еще раз отношение – вот мой профессиональный девиз. Я часто говорю об этом студентам. Я говорю также и о другом – о том, как нужно относиться к пациенту: о безусловной положительной оценке, принятии, искренней заинтересованности, эмпатическом понимании» [4, с. 99]. Как далеки эти идеальные отношения от тех отрицательных чувств, которые Ирвин Ялом пытается скрыть: «Вероятно, пытаясь скрыть свои отрицательные чувства, я слишком усердствовал и допустил ошибку новичка, начав предлагать ей варианты» [там же, с. 102].

Вот на что обращает внимание Ирвин Ялом, осознав особенности своего отношения к Бетти: «Я всегда очень серьезно отношусь к заключению терапевтического контракта с пациентом. Когда я берусь лечить кого-то, то принимаю на себя обязательство поддерживать этого человека: потратить столько времени и сил, сколько будет необходимо для улучшения состояния пациента, и, прежде всего, относиться к пациенту с теплотой и искренностью.

Но мог ли я так относиться к Бетти? Честно говоря, она меня отталкивала. Мне требовалось усилие, чтобы заставить себя смотреть на ее лицо, настолько оно заплыло жиром. Ее глупые комментарии также были мне неприятны... Мне было трудно представить себе человека, с которым мне *еще меньше* хотелось бы сблизиться. Но это была моя проблема, а не проблема Бетти» [там же, с. 98-99].

Рефлексия помогает Ялому поставить перед собой четкую и конкретную цель: «После двадцатипятилетней практики настало

время измениться» (выделено нами – Г.К.) [там же, с. 99]. Таким образом, второй этап толерантности, по нашему мнению, заключается в рефлексии особенностей отношений, и, в частности, осознания рассогласования осуществленной категоризации и негативных эмоций к пациенту с тем образом психотерапевта, который должен быть профессионалом в построении особого рода взаимоотношений. Мы условно назвали такое рассогласование эмоционально-когнитивным диссонансом, поскольку важным элементом его является сравнение Я-реального «здесь-и-сейчас» и Я-реального, но, вместе с тем, эталонно-профессионального. В результате появляется негативное самоотношение, которое, видимо, и побуждает к постановке цели изменения. Кроме того, осознание рассогласования в форме эмоционально-когнитивного диссонанса инициирует принятие ответственности: «Первым шагом в любом терапевтическом изменении является принятие ответственности» [4, с. 102].

Итак, на *втором этапе* проявления толерантности *рефлексия эмоционально-когнитивного диссонанса* побуждает принять *ответственность* на себя за «отрицание» другого человека, что влечет за собой постановку цели *изменения* самого себя.

Каким же образом осуществляется изменение – та самая работа над собой, в результате которой отрицательные чувства и негативные оценки к другому человеку трансформируются в проявления безусловной положительной оценки, принятия, искренней заинтересованности, эмпатического понимания?

Отвечая на этот вопрос, для объяснения мы используем понятие совладания. По нашему мнению, толерантное реагирование основывается на интрапсихической совладающей реакции. В настоящее время наиболее популярным является подход, рассматривающий совладание как динамический процесс, специфика которого определяется не только ситуацией, но и степенью активности личности, направленной на решение возникших проблем при столкновении со стрессовым событием. Совладание многими авторами понимается как процесс мобилизации и управления внутренними и внешними ресурсами и их адекватное использование в ситуации (С. К. Нартова-Бочавер, А. Либина, А.В. Либин, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, J.C. Coyne R.S Lazarus., S. Folkman, D.J. Terry, A.G. Bikkings, и Moos R.N.; Merphy L.B., Moriarity A., Snyder C.R., Ford C.E., Harris R.N. и др.).

Ялом задает себе вопрос: «Что я хотел от нее? С ее точки зрения, она была очень откровенна. Я должен был точно сформулировать, что меня не устраивало. Что в ее признаниях

оставляло меня равнодушным? Меня раздражало то, что она все время признавалась в чем-то, случившемся в другое время и в другом месте. Бетти была не способна или не готова раскрыться в настоящий момент, в котором мы оба присутствовали. Отсюда ее уклончивые ответы «хорошо» и «О`кей», которые появлялись каждый раз, когда я спрашивал о ее чувствах здесь-и-теперь» [4, с. 105]. За этим признанием стоит потребность в установлении глубоких истинных отношений, ожидание «основной встречи», которая оказывает исцеляющее воздействие, как на клиента, так и на психотерапевта. Это те самые психотерапевтические отношения, которые изменяют. Можно предположить, что актуализация потребности в истинных отношениях, приводит, в свою очередь, к *мобилизации* внутренних и внешних ресурсов, которые связаны с фундаментальными ценностно-смысловыми образованиями личности, ее системой отношений к Миру, другим людям, самому себе. В данном случае базисом таких отношений являются уже упоминавшиеся безусловная положительная оценка, принятие, искренняя заинтересованность, эмпатическое понимание и другие. Кроме того, для того, чтобы другой человек мог предстать как полноценный собеседник диалогических отношений, должна произойти *децентрация* со своего внутреннего мира, на внутренний мир партнера по общению. В данном примере децентрация является неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности психотерапевта, свидетельствующей и об уровне его мастерства.

Как уже подчеркивалось, фундаментальным ресурсом в акте толерантного реагирования являются, с нашей точки зрения, ценностно-смысловые образования личности и система отношений к людям и миру. Таким образом, *третий этап* толерантности может быть понят через осуществление *мобилизации и управления ресурсами* (прежде всего ценностно-смысловыми образованиями), а также *децентрацией* с себя на внутренний мир партнера по общению с целью установления глубокого межличностного контакта.

Есть еще и четвертый этап, который предполагает реализацию в поведении толерантного реагирования. Как же решает эту задачу в рамках психотерапевтического процесса Ирвин Ялом?

Вот как он анализирует состояние скуки, которое переживает в процессе общения с Бетти. «Мне нужно было быть точным и конструктивным. Я спросил себя, что именно было скучным в Бетти, и выявил две очевидные характеристики. Во-первых, она никогда не говорила о себе ничего личного. Во-вторых, эти ее дурацкие ухмылки, форсированная веселость, нежелание быть по настоящему серьезной.

Было трудно помочь ей осознать эти ее свойства, не ранив ее. Я выбрал такую стратегию: моя основная посылка будет состоять в том, что я хочу приблизиться к ней, но ее поведение мешает мне. Я думал, что в этом контексте ей будет трудно обидеться на критику в адрес своего поведения» [там же, с. 103-104]. Из этой цитаты можно сформулировать несколько выводов: во-первых, опасение обидеть, то есть не разрушить позитивные отношения; во-вторых, все-таки показать с помощью критических замечаний Бетти особенности ее поведения, воспринимаемые как затрудняющие истинный контакт с ней; в-третьих, стремление сделать критику точной, то есть основывающейся на фактах, и конструктивной. Далее Ялом продолжает анализ причин, мешающих взаимопониманию: «Это непосредственно вело к пониманию другой причины, по которой Бетти казалась мне такой скучной: она играла передо мной свою роль – в наших разговорах она никогда ни была сама собой, она все время притворялась и бравировала фальшивым весельем» [4, с. 105].

В нашей интерпретации, на *четвертом этапе* – толерантного реагирования – *используется критический диалог*, целью которого является реальное изменение поведения в ситуации «здесь-и-сейчас» за счет взаимного самораскрытия партнеров по общению. Переход на глубинный уровень общения изменяет участников и партнер из неприятного и вызывающего отвращение превращается в интересного уникального собеседника. Вот еще две цитаты, свидетельствующие о произошедших переменах в отношении: «Не было больше и необходимости отгонять мешающие мне мысли о ее внешности. Вместо того, чтобы обращать внимание на ее тело, я смотрел ей в глаза. Теперь я с удивлением заметил в себе первые ростки эмпатии» [4, с. 107]; «Теперь каждую минуту сеанса мое внимание было целиком приковано к Бетти. Кто бы мог подумать, что эта женщина, бессмысленная болтовня которой так утомляла меня, превратится в пронизательного, непосредственного и чуткого человека?» [там же, с. 114].

Подводя итоги сказанному, еще раз выделим этапы толерантного реагирования в процессе межличностного общения.

Первый этап толерантности в межличностном общении может быть охарактеризован как *антагонизм в отношениях* (явный или скрытый), основанием которого являются *негативные эмоции и чувства* по отношению к партнеру, его *категоризация и оценивание*.

Второй этап характеризуется *рефлексией эмоционально-когнитивного диссонанса*, которая побуждает принять

ответственность на себя за «отрицание» другого человека, и, как результат, формулировку цели *изменения* самого себя.

Третий этап толерантности может быть понят через осуществление *мобилизации и управления ресурсами* (прежде всего ценностно-смысловыми образованиями), а также *децентрацией* с себя на внутренний мир партнера по общению. Только центрация на взаимоотношениях, на диалоге, со-беседовании, децентрация с себя на другого человека обеспечивает истинную толерантность, способствующую совместному развитию участников общения.

Наконец, четвертый этап толерантного реагирования представляет собой проявление толерантного отношения в разных формах. В частности, в *форме критического диалога*. При этом критический диалог предполагает наличие установки на позитивное общение, выявление фактов, затрудняющих общение, взаимность обмена замечаниями.

Изложенные представления о проявлении феномена толерантности в межличностном общении (на примере анализа психотерапевтических отношений), позволяет сформулировать определение *психологической сущности толерантности* субъекта межличностного общения как *готовности воспринимать другого человека и вступать с ним в отношения посредством критического диалога как с Собеседником, в результате преодоления эмоционально-когнитивного диссонанса*.

Кроме того, согласно Л.И. Божович, критерием сформированности личностного образования является приобретение им мотивационной силы. Поэтому основанием для суждения о сформированности толерантности может явиться ее проявление в качестве сложной динамической системы, которая становится мотивом общения как субъектной активности.

Толерантность проявляется в стремлении личности достичь взаимного понимания и согласования мотивов, установок, ориентаций, не прибегая к насилию, подавлению достоинства другого человека, но используя гуманитарные возможности: диалог, разъяснение, сотрудничество. В связи с этим, особый статус в проблемном поле исследований толерантности приобретает тема диалога, диалогического мышления и взаимодействия. По мнению В.А. Лекторского, как уже отмечалось, толерантность возможна как уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций в результате критического диалога. Именно критический диалог, как представляется, может рассматриваться в качестве одного из ведущих способов реализации толерантной

позиции в процессе межличностного общения. Толерантность в рамках критического диалога становится свойством открытости свободного мышления. Диалог и диалогическое мышление выступают одним из существенных механизмов формирования и развития подлинной толерантности, а диалогизм превращается в принцип толерантного мышления.

Литература

1. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме. *Вопр. филос.* 1997. № 11. С. 46 -54.
2. Век толерантности. М., 2001. № 3-4.
3. На пути к толерантному сознанию /Отв. ред. А.Г. Асмолов. М.: Смысл, 2000. – 255 с.
4. Ялом И.Д. Лечение от любви и другие психотерапевтические новеллы. М.: независимая фирма «Класс», 1997. – 288 с.
5. King P. The problem of tolerance Government and opposition // J.G. London: School of economics and political science, 1971. №2. P. 172 – 207.

Психология - современной России

Уважаемые коллеги!

14-18 сентября 2007 г. в Ростове-на-Дону будет проводиться Четвертый съезд Российского Психологического Общества «Психология – современной России».

Основные задачи Съезда – проведение научных и просветительских мероприятий, подводящих итоги работы российских психологов за прошедший период, и поиск новых ориентиров в их научной и общественной деятельности. Работа съезда будет проводиться по следующим направлениям: «Психология – обществу», «Психология – личности», «Психология – государству», «Психология – древняя наука с новым лицом».

В преддверии съезда Российский психологический журнал открывает новую рубрику по его тематике и предлагает российским психологам на страницах журнала высказать свое мнение о значении, роли и функциях психологической науки в современном обществе.

О развитии фундаментальных психологических исследований

Проблемное поле современной отечественной психологической науки определяется принципиальными изменениями, которые произошли в человеческом сообществе вообще, в российском обществе в частности.

Эти изменения, носящие, по сути, характер цивилизационного слома, качественно преобразили все стороны человеческой жизни – демографическую, этнополитическую, технологическую, социальную, экономическую, обусловив новую культурно-историческую ситуацию нашего бытия.

При этом психологически важно, что сегодня не только мир стал другим – открытым, в котором массы людей свободно перемещаются, а живущие за десятки тысяч километров друг от друга, тем не менее, находятся в едином информационном пространстве, но, главное, современный человек по-новому понимает, осмысливает и этот мир, и себя в нем.

Именно эти изменения самого человека являются наиболее значимыми среди всех критических изменений в мире, обществе. Имеются в виду изменения восприятия, сознания, мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер человека, его жизненных ритмов, пространства деятельности, структуры отношений, душевных переживаний, этических и ценностных аспектов бытия.

С одной стороны, создавшаяся ныне острая ситуация существования человека стимулирует развитие критического мышления, творческой инициативы, социальной ответственности, способствуя саморазвитию человека как личности. С другой стороны, тревожное расслоение общества, рост сепаратизма, фундаментализма, национализма, неустойчивость экологической, идеологической, социальной и экономической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров, манипулирование сознанием человека через СМИ вызывают не просто дезориентацию людей, а массовый социально-психологический стресс, который сказывается на их духовном и физическом здоровье.

«Каждый век, кроме нашего, имел свой идеал, – отмечает американский психолог Абрахам Маслоу, – ...святой, герой, джентльмен, рыцарь, мистик. А то, что предложили мы, – хорошо приспособленный человек без проблем – это очень бледная и сомнительная замена».

Особенно сомнительная и опасная для растущих людей, т. к. противоречия развития, свойственные детским и юношескому возрастам, значительно усилились в нынешней ситуации, которая приводит к искусственной задержке личностного развития, интенсифицирует рост квазипотребностей, квазиинтересов, отклонения в поведении, нарушения психической жизни, повышенную тревожность, агрессивность, существенные сдвиги в межличностных, межгрупповых отношениях.

К чести психологической науки надо заметить, что наши ученые довольно быстро реагируют на сложившуюся ситуацию, нащупывая адекватные пути, возможности сохранения человеческого в человеке.

Однако задачей данного доклада не является анализ состояния проводимых сегодня психологических, психофизиологических, дефектологических работ.

Речь идет о перспективе развертывания научного поиска, имеющего целью построение фундаментальных – теоретических и экспериментальных психологических исследований современного человека, его психических феноменов и процессов, новых норм его психического, психофизиологического, личностного развития, объективно обусловленных гигантским скачком, который совершило общество.

На первый план в сегодняшней обстановке выходит, требуя углубленного исследования, проблема самоопределения человека, понимания, осознания им своей Самости – кто я в этом мире – и тесно взаимосвязанные с ней проблемы идентичности и идентификации себя как представителя определенной группы, региона, этноса, страны, современного человеческого сообщества.

Во весь рост перед психологами встают сложнейшие вопросы.

- Каков ныне характер развития самоопределения растущих людей?
- Какова специфика их самосознания?
- Как они реально изменяются в разных возрастах и в разных условиях, изменяются именно сегодня?
- С кем и с чем идентифицируются в наши дни дети, подростки, молодые, зрелые люди, люди не только разных поколений, но и разных культур, разных социальных структур?

Проведение фундаментальных исследований, направленных на решение данного комплекса задач, требует совместных усилий психологов, педагогов, возрастных физиологов, социологов. При этом возникает жесткая необходимость разработки и новых парадигм психологических исследований, и новых методов анализа вновь

возникающих сложнейших процессов развития, саморазвития, самоопределения человека, его отношений.

Проблема отношений, их содержания, механизмов, структуры развертывания становится сейчас одной из главных в психологии.

Прежде всего, отношений человека к себе и к другим людям, отношений между людьми, где, к сожалению, нарушены ныне многие формы, утеряны важнейшие чувства, даже такие, как чувство доверия, чувство сопереживания.

Как сохранить, вернее, возродить эти глубинные подлинно человеческие чувства – личностные качества – прямой вопрос к специалистам-психологам, обязанным интенсифицировать фундаментальные исследования системы отношений, взаимоотношений людей, которые сегодня особенно обострились.

Естественно, среди проблем отношений особую значимость имеют взаимоотношения людей «по вертикали»: дети – взрослые, молодые – пожилые. Здесь важно и определить роль каждого поколения, и выявить применительно к людям разных поколенческих рядов функциональную нагрузку, ценности, стереотипы поведения, которые сдвинулись, изменились.

Тем более что до сих пор взрослый человек, изменяющийся с годами физически и социально, как бы исключается в исследованиях психологов и из процесса развития в его социально-психологическом значении, и из истории развития самого конкретного человека как реально действующего субъекта, развития его сознания, самосознания, включая проблемы бессознательного, под- и надсознательного, личностных качеств и особенностей, что «закрывает» многие чрезвычайно важные проблемы онтогенеза.

Специальное внимание необходимо обратить на организацию психологических исследований, направленных на определение оснований и принципов построения многоплановых и многоуровневых форм развертывания отношений взаимодействия взрослых и детей.

Данная проблема обостряется в силу многих обстоятельств, в числе которых, с одной стороны, нарастающее отчуждение между взрослыми и детьми, которые существенно повзрослели, с другой – углубление по ряду параметров их социального инфантилизма. При этом индивидуально локально разорванно дети взрослеют не личностно, не субъектно, а лишь в плане показного поведения. Исследование данной проблемы необходимо для установления путей укрепления преемственности поколений. Тем более что сегодня

имеется и нарастает опасность деструктивования всей системы культурно-исторического наследования.

Речь идет не о проблеме «отцов и детей в ее привычной оценке, а о широком социокультурном аспекте взаимодействия поколений.

К сожалению, проблема взаимодействия (не просто отношений, а именно взаимодействия) взрослых и детей фактически до сих пор не только в должной степени не проработана, но даже четко не поставлена на соответствующем научном уровне. В этом плане представляется чрезвычайно важным, с одной стороны, определить сущность, содержание позиций Взрослого мира и мира Детства именно как специфических субъектов взаимодействия; с другой – выделить и раскрыть пространство (структуру, характер) их взаимодействия.

Имеется в виду не воздействие взрослых на детей, а именно взаимодействие, в том числе и взаимовлияние, включая и влияние детей на взрослых.

Вспоминаются замечательные строки из стихотворения воронежского автора – кандидата технических наук – Владимира Семеновича Плутеса:

*Нахожусь ли в предчувствии боя,
Осязаю ли отдыха миг,
Поверяю я, детство, тобою
Безупречность поступков своих.*

*Не покинь меня, детство, останься
Справедливости чистый сосуд,
Наиверховнейшая из инстанций,
Дел и совести праведный суд.*

В Детстве очень тонко и зримо воспринимается справедливость – несправедливость, правдивость – лживость, честность – бесчестность.

И проблема того, как это восприятие, это детское понимание развивается, как формируется личностная позиция ребенка на разных этапах Детства и какие социально-психологические структуры обеспечивают глубинное самоопределение, четкое отношение растущего человека к себе и к другим, – эта и многие другие проблемы настоятельно требуют проведения развернутых теоретических и опытно-экспериментальных исследований, которые позволят выдвинуть и обосновать новые продуктивные концепции.

Не менее важна и задача разработки проблемы проникновения в сложные взаимоотношения людей и, так сказать, «по горизонтали»:

различные социальные группы, структуры, общности. Тем более что в современной ситуации резкого обострения обстановки во всем мире выявляется не только многогранность и чрезвычайная сложность, но и малая изученность психологических характеристик, например этнических общностей, их взаимопроникновения, с одной стороны, и, с другой – самоопределения; изменяющихся, усложняющихся их взаимоотношений, а также тесно взаимосвязанная с этим острейшая проблема профилактики этно- и ксенофобии, воспитания толерантности.

Актуализируется, в частности, задача разработки психолого-педагогических основ формирования у детей, подростков, юношества личностных качеств, кумулирующих в единстве лучшие черты конкретного этноса, российского народа в целом и общечеловеческие ценности.

В вашей аудитории не надо объяснять, какую роль приобретает проведение фундаментальных психологических исследований, направленных на решение проблем модернизации образования.

Здесь психологи сталкиваются, прежде всего, с необходимостью выявить, в тесном союзе, конечно, с педагогами и физиологами, особенности и закономерности развития современного Детства, установив их направленность, динамику, интенсивность изменений, приводящих к появлению новых характеристик.

Для этого предстоит определить систему координат, в которых раскрываются главные смыслы осуществляющихся в пространстве Детства процессов: физического и психического созревания, вхождения в социум, освоения социальных норм, ролей, позиций.

Сегодня остро необходимы комплексные психологические, психофизиологические, физиологические исследования характера и уровня соотношения физиологического и психологического возрастов в процессе онтогенеза, что предполагает в том числе и глубинную корректировку периодизации Детства как научной основы совершенствования системы образования.

Именно от психологов ждут выдвижения новых концепций, раскрывающих характер и особенности сложного процесса усвоения, присвоения современными детьми знаний в условиях изменения самого знаниевого пространства, ответа на основополагающие вопросы о характере их систематизации, об уровне, о широте на разных ступенях обучения, о возможностях оптимизации умственной и речевой деятельности детей, об особенностях овладения ими мыслительными операциями, действиями, о резервах и условиях развития и целенаправленного формирования познавательных

процессов, о психологических механизмах усвоения отдельных учебных предметов, обеспечения, в частности, языковой и математической грамотности, видения, восприятия исторического пространства.

Вычленим и уточним для примера из этой группы вопросов несколько еще более конкретных:

- Как сегодня психологически грамотно приблизить к подростку произведения Грибоедова или Льва Толстого, понять которые на современном уровне он объективно не может?
- Как ввести современного юношу в понимание ситуаций исторических событий XVIII, XIX, XX веков? Достаточно вспомнить, что в последние годы сдвинуто восприятие даже переплетений Второй мировой войны.
- Как в нынешнем идеологическом хаосе сохранить потребность в духовном росте, совершенствовать запросы растущего человека?
- Как в наш век, названный французским психологом Московичи веком толпы, исследуя эмоциональные состояния и энергетический потенциал молодежи, определить возможности обратить их на пользу растущему человеку и как сохранить его индивидуальность?

Таких вопросов перед психологами встает сейчас множество.

Наряду с ними исключительно важной, особой проблемой выступает в настоящее время разработка научных – психологических, психофизиологических, психолого-дидактических – основ построения учебников нового поколения, выявление их взаимосвязи с новейшими информационными технологиями, включая Интернет. При этом предстоит определить возможности действия учебной книги в нынешних условиях глобализации информационной среды,

Именно психологи призваны найти пути сочетания стабильного учебного материала и соответствующей рефлексии на «поставки» средств массовой информации, «поставки» разного качества и потенциала.

Здесь во весь рост встает проблема совмещения разных схем восприятия информации: с одной стороны, получаемой из учебников и от учителей, а с другой – из огромных информационных потоков, содержащихся в телепередачах и Интернете, которые расширяют пространство встречи с виртуальной реальностью.

В связи с этим возрастает значимость экспериментального изучения психофизиологических механизмов когнитивной

деятельности на разных этапах возрастного развития как теоретической основы разработки новых методических подходов к обучению и воспитанию.

И поскольку сегодня подтверждается концепция О. Тоффлера, утверждающего, что современный мир четко движется к постиндустриальному обществу, в котором на смену энерго- и материалоемким производствам приходит производство идей и информации (показательно, что в США, например, более 60 % трудоспособного населения сейчас занято в сфере информатики – это при том, что в сельском хозяйстве этот процент не превышает трех, а в промышленности составляет около 13 %), причем человек все более запаздывает по отношению к постоянно меняющимся, самовоспроизводящимся техническим схемам, психологи призваны осуществить фундаментальные исследования, направленные на раскрытие путей, возможностей выработки у школьников и студентов, во-первых, маневренности в освоении новых средств; во-вторых, избирательного отношения к информации, умения ее ранжировать в процессе самостоятельного присвоения знаний.

Вместе с тем необходимо теоретически обосновать и экспериментально проверить: как, где и до каких пределов должна осуществляться компьютеризация обучения, чтобы работа учащихся с компьютером не снижала инициативности их мысли, не обедняла деятельности их творческого воображения и в то же время не уводила от реального мира, способствуя более интенсивному развитию у них качеств активных субъектов.

В тесном взаимодействии с дидактами и методистами психологи просто обязаны направить свои исследования на то, чтобы выявить опережающие возможности растущих людей, условия развития их мобильности, подвижности в освоении, присвоении и понимании новых технико-технологических систем и современного уровня культуры общества, в формировании познавательных потребностей, условий и механизмов развития интеллектуального потенциала.

Современный человек живет в новых ритмах жизни, работы, передвижения, в новых временных структурах, которые изменяют его психику, ее устойчивость.

Изменяется, в частности, характер и принципы общения людей – непосредственное уступает место опосредованному – телефонному общению, а также общению с помощью Интернета.

Что при этом происходит в интеллектуальной и эмоциональной сферах психики человека, как изменяется его речевая деятельность?

Эти и многие другие вопросы настоятельно требуют проведения новых психологических исследований.

Исключительно значимое место в нашей науке должны занять теоретические и экспериментальные работы, направленные на определение психологических возможностей собственно воспитания растущего человека – ребенка, подростка, юноши (девушки).

На первый план здесь выходят работы, призванные выявить, раскрыть закономерности не только когнитивного, но и социального, а также духовного развития с целью проникновения в тайны внутреннего мира растущего человека, его переживаний, стремлений, сомнений; общих и специальных, в том числе и творческих, способностей детей; специфики заданного формирования системы духовных потребностей; развития мотивов многоплановой деятельности – игровой, учебной, трудовой, художественной, спортивной; общения и других типов и форм человеческой деятельности – индивидуальной и групповой.

Следует признать, что в нашей психологии, где тщательно и глубоко проработана предметно-практическая сторона деятельности человека, особенно человека растущего, значительно слабее рассмотрена другая сторона деятельности – деятельность мотивационно-эмоционального типа. Между тем именно эта сторона деятельности становится сегодня наиболее активным фактором развития современного человека и общества.

Отсюда актуализируются фундаментальные психологические исследования творческой, в частности художественной, деятельности – деятельности постижения мира посредством переживания. И естественно, особый статус в этой связи приобретают психологические исследования искусства, созидающего «переживаемые реальности», дающего человеку возможность «пережить непрожитое».

Предстоит, опираясь на исследование подвижек в развитии личности, раскрыть, во-первых, возможности усиления эмоционально-волевой стабильности растущих людей, их психологической устойчивости к возникающим трудностям; во-вторых, активизировать поиск путей использования новых форм молодежных увлечений, в том числе музыкальных, и на базе соучастия определить условия развития в растущих людях сострадания, сорадости; в-третьих, выявить средства оздоровления в целом и семейной, и школьной среды. Ибо их неблагополучие ведет, как показывают данные психологов и социологов, к нарастанию

личной тревожности детей, дидактогенным неврозам, психическим отклонениям, развитию пограничных состояний.

Светлым представлениям ребенка, его героям (начиная с героев детских сказок), его устремленности в будущее противостоит сейчас взрослое сообщество, где повседневные рассуждения родителей о том, как бы выжить и заработать, цинично дополняются сценами насилия и эротики, непрерывно «льющимися» с экранов телевизора.

Поэтому определение средств, механизмов изменения социокультурной среды составляет важнейшую проблему фундаментальных психологических исследований, включая раскрытие условий формирования ценностной базы растущих людей, их нравственных установок и ориентации.

При этом психологам и педагогам важно самим четко, наконец, определить: к чему мы стремимся готовить растущего человека – к основным ценностям Запада: конкуренции, успеху, власти, деньгам? Или к осознанию ответственности за себя и других людей, за безопасную жизнь на Земле, стимулируя совершение поступков, достойных человека?

В этом отношении актуальным становится поиск эффективных и неожиданных путей профилактики наркозависимости, противодействия наркомафии с ее разветвленной, хорошо отлаженной и хорошо оплачиваемой сетью, нацеленной, помимо прочего, на сексуально-психическое порабощение молодежи.

Важнейшая задача современной психологии, всех ее областей: педагогической, детской, возрастной, социальной, дифференциальной, общей и др., состоит в том, чтобы на новом уровне организовать фундаментальные исследования тех кардинальных проблем, без которых не могут быть решены и вышеназванные, проблем, к сожалению «провисших» в последние годы, – это проблемы сознания, мышления, речи, поведения, что требует, в частности, специального изучения коллективного, распределенного сознания, обобщенного интеллекта, ставшего результатом того, что благодаря вхождению в Интернет и учащиеся, и учителя могут получать новые знания одновременно.

Одной из ключевых проблем, ждущих наших целенаправленных исследований, является разработка новых психологических, психолого-педагогических оснований построения многогранного процесса подготовки современного учителя и как профессионала, и как личности и тесно взаимосвязанная с этим проблема раскрытия содержания и основных направлений деятельности школьной психологической службы – не как «Скорой помощи» при

возникновении сложных ситуаций, а как особой психолого-педагогической деятельностью, когда практический психолог выступает в качестве промежуточного звена между психологической наукой и педагогической практикой, способствуя выработке четких позиций и адекватных приемов работы с детьми и их родителями, с одной стороны; с другой – определяя актуальные вопросы развития психологической отрасли знания.

Наряду с преодолением данных проблем необходимо в более широком плане определить теоретические основания и структурировать оказание разнообразной психологической (не медицинской, не доводя до нее, а собственно психологической) помощи людям разных возрастов в связи с усилением депрессии, ростом нервно-психических, в том числе посттравматических, расстройств, а также обострением социальной фобии – стойкого страха общения, что особо актуализирует вопросы развития психотерапии, психологического консультирования, создания системы действенной психологической и социально-педагогической реабилитации, нивелирования последствий природных, техногенных и социальных катастроф.

Эта работа требует глубокого изучения психофизиологических и психологических механизмов возникающих нарушений, условий, способов их компенсации и коррекции.

Постановка и решение всех вышеназванных задач настоятельно требует исследования проблем методологии психологии, включая уточнение понятийного аппарата, поиск новых категорий, разработку концептуального строя, механизмов психических явлений, определение принципов, моделей соотношения классической и постнеоклассической парадигм в психологии, раскрытие ее места, возможностей в системе других наук о человеке.

Разумеется, круг актуальных психологических проблем, требующих проведения фундаментальных исследований, не ограничивается названными выше, он значительно шире.

Сегодня перед нами открывается многомерное пространство новых задач, новых тем, предполагающих и глубинное теоретическое осмысление, и значительное расширение экспериментальных работ. Например, по вопросам эмоциональных переживаний, по преодолению стресса, по условиям развития детской одаренности, по основам реабилитации детей с особыми нуждами, а также по раскрытию причин саморазрушающего поведения, по проблеме психологической поддержки беспризорных ребят, социальных сирот, по психологии девиантного поведения, психопрофилактике

подростковой агрессивности и молодежного вандализма, по многим, многим другим вопросам, ждущим своего решения.

Причем это решение настоятельно требует ликвидации мелкотемья, локальной проработки отдельных вопросов при концентрации сил на раскрытии главных проблем, что предполагает создание новых комплексных программ проведения фундаментальных исследований в сочетании с экспериментальными разработками, определение необходимости, помимо прочего, создания новых методов психодиагностики для нужд возрастной, педагогической, дифференциальной, социальной психологии, психологического консультирования и психологической реабилитации.

При этом психологическая наука не может игнорировать своеобразного вызова со стороны других областей научного знания, изучающих человека и его развитие: экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, культурологии, понимающей социологии, семиотики, физиологии, информатики... Актуализировалась необходимость не только выработать определенное отношение к полученным в этих научных областях представлениям, но и обеспечить энергичную работу «на стыке» этих областей, конечно, при понимании возможностей и характера разных наук. И, разумеется, заново должно быть пересмотрено отношение психологии и педагогики, т. к. цель фундаментальных психологических исследований состоит не только в познании человека, но и в поисках путей его развития через реальное овладение, освоение, присвоение им достижений материальной и духовной культуры. При всем этом психология должна резко отмежеваться от расплодившихся сейчас околопсихологических шарлатанов.

Здесь мы обязаны, конечно, учитывать и тот факт, что сегодня в самом состоянии научных знаний произошли глубинные изменения, связанные с расшатыванием характеристик классического мышления, в частности монологичности подходов, окончательности истин и т. д. Наука, современное научное знание как таковое совершенствуется, укрепляет свои позиции, расширяет возможности, впитывая наиболее конструктивные принципы подхода к познанию и действительности, и человека, его сознательного и бессознательного, что предопределяет необходимость серьезного повышения качества всей нашей научной работы.

Ее результативность зависит, помимо прочего, от координации наших усилий как внутри академии, так и с сотнями кафедр психологии, которые функционируют в педагогических и классических университетах, институтах страны.

К сожалению, все эти кафедры, как и лаборатории НИИ, работают по своим планам, как правило связанным с тематикой заведующего этим подразделением. А он, будем откровенны, как бы внешне ни видоизменялась, ни варьировалась тематика, развивает через своих сотрудников, преподавателей, аспирантов, докторантов обычно ту тему, которая лежала 15–20 лет назад в основе его собственной диссертации.

Далее такое положение терпимо быть не может. Остро необходимо всем научным сообществом выйти на преодоление комплекса ключевых для развития науки проблем. Часть из них сегодня представлена на рассмотрение – уточнение, дополнение. Но именно часть.

Давно назрела потребность создания координационного совета по приоритетным направлениям психологических, психолого-дидактических, психолого-физиологических исследований. Однако его деятельность в нынешних условиях будет малоэффективной, если ее не поддержат соответствующие подразделения Минобрнауки, Агентства по образованию и Службы по надзору.

Кроме того, представляется важным обратиться ко всем научным фондам, начиная с Российского гуманитарного фонда научных исследований, с предложением изменить существующую практику проведения конкурсов и распределения грантов. Надо не только выбирать из присылаемых заявок, но и заранее объявлять (обнародовать) хотя бы половину актуальных тем и проблем, по которым будут приниматься заявки. И на разработку заранее определенных приоритетных направлений выделять гранты.

То же самое касается приема работ на соискание премий правительства страны в области образования. Целесообразно указывать, каким важнейшим проблемам должны быть посвящены работы и как они будут оцениваться.

Именно так можно реально скоординировать усилия всех отечественных психологов на преодоление перспективных проблем, обеспечив прорыв в этой важнейшей области человекознания.

Информация о конференциях

**Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Тамбовский государственный университет
им. Г.Р.Державина»
Институт психологии**

проводят 7-9 июня 2006 г.

Пятую Всероссийскую INTERNET- конференцию

"ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ: КОМПЛЕКСНАЯ ПРОБЛЕМА"

Научные направления конференции:

- Психологические и социально-психологические аспекты развития личностного потенциала.
- Психофизиологические аспекты реализации потенциала человека.
- Личностно-профессиональный потенциал. Самореализация личности в учебной и профессиональной деятельности.
- Психическое, соматическое и социальное здоровье человека, как условие реализации его личностного потенциала.
- Возможности реализации личности в условиях болезни (проблемы психосоматики, специальной психологии).
- Проблемы зависимостей в контексте потенциала личности.
- Субъект в условиях социального и личностного кризиса.

**Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов
проводит 15 июня 2006 года в г. Санкт-Петербурге
Межвузовскую научно-практическую конференцию**

**«СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ СЕГОДНЯ:
НАУКА И ПРАКТИКА»**

Конференция имеет целью: анализ современного состояния и особенностей развития социальной психологии.

**Пленарное заседание:
«Актуальные проблемы современной
социальной психологии»**

Планируется работа следующих секций:

Секция 1. Теория и методология социальной психологии.

Секция 2. Психология общения.

Секция 3. Практическая психология.

Будут проанализированы актуальные для современной социальной психологии проблемы.

В том числе:

- История отечественной социальной психологии.
- Тенденции развития социальной психологии.
- Социальная психологии личности.
- Социальная психологии общности.
- Социально-психологические проблемы профессиональной деятельности.
- Психология СМИ.
- Психология менеджмента
- Организационная психология.
- Социально-психологические методы диагностики, управления, коррекции и контроля.
- Другие проблемы.

**Международная Академия психологических наук
Российское психологическое общество
Администрация Ярославской области
Ярославский государственный университет
Институт психологии РАН
Межрегиональная эргономическая ассоциация России
Ярославский государственный педагогический университет**
проводят 14–17 сентября 2006 года в г. Ярославле
Международный Конгресс

«Психология XXI столетия».

Работу Симпозиума планируется организовать по следующим основным направлениям:

- Фундаментальные проблемы психологии.
- Организационная психология и менеджмент.
- Психология в образовании.
- Психология в здравоохранении.
- Психология в системе государственной службы.
- Психосоциальная работа с населением.
- Современные психологические проблемы общественного развития.
- Психология профессионального становления и реализации личности.
- Психолог-консультант: теория и метод.

Наряду с секционной работой по основным направлениям, планируется организация внесекционных форм – симпозиумов, дискуссий, круглых столов, воркшопов ведущих групп-лидеров России, а также вечерних лекций по основным проблемам психологии и ее прикладным направлениям. В структуре Конгресса предполагается обсуждение задач и перспектив Международной Академии Психологических Наук.

Памяти ученых



**Петровская Лариса Андреевна
(13.11.1937 – 19.03.2006)**

Деканат факультета психологии МГУ и кафедра социальной психологии с глубоким прискорбием сообщают, что 19 марта 2006 года после тяжелой болезни скончалась Лариса Андреевна Петровская, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Заслуженный профессор Московского университета, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

Лариса Андреевна Петровская работала на кафедре социальной психологии с 1972 года – с момента ее основания. Все эти годы она отдавала много энергии и душевных сил преподаванию и научной работе, в которую вовлекала студентов и аспирантов. За 33 года работы на кафедре читала общий курс «Социальная психология», спецкурсы «История социальной психологии», «Зарубежная социальная психология XX столетия» (совместно с коллегами), «Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга», «Психология педагогического общения», «Социальная психология здоровья» и «Социальная психология повседневной жизни». Лариса Андреевна была любимым преподавателем для многих поколений студентов кафедры социальной психологии. В 2006 году Л.А. Петровская награждена Ломоносовской премией за педагогическую работу. Под ее руководством было подготовлено 36 кандидатов наук, выполнено более 200 курсовых и дипломных работ.

Л.А. Петровская стояла у истоков социально-психологического тренинга в нашей стране. Ее книги – «Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга»

и «Компетентность в общении: социально-психологический тренинг» – посвящены осмыслению этой области практики, исключительно значимой для развития компетентного общения представителей человекоориентированных профессий и коррекции трудностей повседневного общения людей. В сферу ее научных интересов входили также проблемы межличностного общения – педагогического, семейного, повседневного. Ей принадлежит более 70 научных публикаций, среди них – монографии, учебные пособия, учебники.

Лариса Андреевна была членом двух ученых советов факультета психологии МГУ, членом ученого совета факультета психологии ГУ-ВШЭ, экспертом Российского государственного научного фонда, членом экспертного совета отделения возрастной физиологии и психологии Российской академии образования.

Лариса Андреевна была очень светлым человеком, она вкладывала душу во все, что делала, не жалела сил для реализации в собственной жизни принципов гуманистической и помогающей психологии, всегда приходила на помощь окружающим – коллегам, ученикам и тем людям, с которыми сталкивалась ее жизнь. На протяжении многих лет она неустанно занималась социально-психологическим просвещением людей, объездив с лекциями всю нашу огромную страну и оставляя всюду, где бывала, частички своей души. Помогать людям было смыслом ее жизни, и даже тяжелая болезнь не смогла ей в этом помешать. Коллеги, друзья и многочисленные ученики Ларисы Андреевны, горячо ее любившие, глубоко скорбят о ее кончине. Память о Ларисе Андреевне Петровской всегда будет согревать сердца тех, кому посчастливилось ее знать.

Сведения о порядке подачи публикаций

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы на дискете в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом не более 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи через точку с запятой; цитируемые страницы – через запятую. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.).

Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисовочных подписей. Допускается представление графических рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 страницы и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, домашний почтовый адрес с индексом, телефон, специальность, ученое звание, место работы и должность, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi либо фотокарточка размером не менее 10×15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском.

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 218а,
редакция журнала «Российский психологический журнал».
Тел. (863) 243-07-67; факс (863) 243-08-05; E-mail: rpj@psyf.rsu.ru.

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2006

ТОМ 3 № 1

Сдано в набор 17.02.2006. Подписано в печать 10.03.2006.
Формат 62×94¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура AGForeigner.
Печать офсетная. Усл. п. л. 11,16. Уч.-изд. л. 10,59.
Тираж 1000 экз. Заказ № 74.

Оригинал-макет и диапозитивы изготовлены ООО Фирма «Ирбис».

Отпечатано с готовых диапозитивов в типографии ООО «Талер».
344011, г. Ростов-на-Дону, пер. Гвардейский, 13.