

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Российское психологическое общество  
Ярославское региональное отделение

**Е.В. КОНЕВА**

**МЫШЛЕНИЕ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ  
И ЖИЗНЕННОМ ОПЫТЕ**

Ярославль 2011

УДК 159.92  
ББК Ю935.131  
К64

**Рецензенты:**

доктор психологических наук, профессор Национального  
исследовательского университета «Высшая школа экономики»  
Н.Л. Иванова;

доктор политических наук, декан факультета повышения  
квалификации и переподготовки кадров ЯГПУ им. К.Д. Ушинского  
О.А. Коряковцева

**К64** **Конева Е.В.** Мышление в профессиональном и жиз-  
ненном опыте / Е.В. Конева; ЯрГУ. – Ярославль,  
2011. – 384 с.  
ISBN 978-5-8397-0808-2

В монографии проанализированы коммуникативные ситуа-  
ции проблемности в профессиональной деятельности и в процес-  
се внепрофессионального общения. Представлена концепция  
пространства ситуаций проблемности как компонента опыта и  
предложены пути ее практического использования.

Книга предназначена для научных работников, преподава-  
телей вузов, студентов, аспирантов, практических психологов.

Рис. 16. Табл. 57. Библиогр.: 509 назв.

УДК 159.92  
ББК Ю935.131

ISBN 978-5-8397-0808-2

© Ярославский государственный  
университет им. П.Г. Демидова, 2011

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	<b>5</b>
<b>Глава 1. Профессиональный опыт субъекта как психологический феномен</b> .....	<b>9</b>
1.1. Понятие профессионального опыта .....	9
1.2. Когнитивные составляющие профессионального опыта .....	17
1.3. Профессиональные знания и профессиональный опыт .....	44
<b>Глава 2. Основные положения теории мышления в профессиональной деятельности</b> .....	<b>49</b>
2.1. История изучения практического мышления и современные представления о данном феномене .....	49
2.2. Проблемность в практическом мышлении: возникновение, этапы развития .....	62
2.3. Механизмы разрешения ситуаций проблемности .....	76
2.4. Специфика обобщений практического мышления .....	80
<b>Глава 3. Пространство ситуаций проблемности как феномен мышления и деятельности</b> .....	<b>89</b>
3.1. Понятие пространства ситуаций проблемности .....	89
3.2. Структура пространства ситуаций проблемности .....	113
3.3. Формирование пространства ситуаций проблемности .....	121
<b>Глава 4. Исследование особенностей пространства ситуаций проблемности, детерминант его формирования и функционирования</b> .....	<b>127</b>
4.1. Методы исследования .....	127
4.2. Структурные особенности пространства ситуаций проблемности в различных профессиях .....	135
4.2.1. Профессиональные особенности содержания ситуаций проблемности и направленности их решения .....	136
4.2.2. Оценка профессионалами особенностей, возникающих в деятельности ситуаций проблемности .....	149
4.3. Формирование пространства ситуаций проблемности в процессе обучения в вузе .....	168
4.4. Связь особенностей пространства ситуаций проблемности с эффективностью и успешностью деятельности .....	197
<b>Глава 5. Теоретические и практические обобщения в функционировании пространства ситуаций проблемности</b> .....	<b>215</b>

5.1. Связь теоретических и практических обобщений в функционировании пространства ситуаций проблемности студентов и профессионалов.....	215
5.2. Формы теоретических обобщений в функционировании пространства ситуаций проблемности.....	227
<b>Глава 6. Практическое применение концепции пространства ситуаций проблемности .....</b>	<b>256</b>
6.1. Пространство ситуаций проблемности и межличностное общение.....	256
6.2. Пространство ситуаций проблемности и практика обучения.....	265
6.3. Использование концепта «пространство ситуаций проблемности» в практике вузовского обучения.....	272
6.4. Применение концепции пространства ситуаций проблемности в практике судебно-психологической экспертизы .....	279
<b>З а к л ю ч е н и е .....</b>	<b>286</b>
<b>Список литературы .....</b>	<b>290</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>329</b>
Приложение 1. Опросники для получения ситуаций проблемности у разных категорий испытуемых .....	329
Приложение 2. Ситуации проблемности, полученные от школьных психологов-практиков.....	331
Приложение 3. Ситуации, оцененные как наиболее вероятные школьными психологами-практиками .....	335
Приложение 4. Ситуации проблемности, полученные от следователей.....	336
Приложение 5. Ситуации, оцененные как наиболее вероятные следователями.....	340
Приложение 6. Ситуации проблемности, полученные от испытуемых- врачей.....	341
Приложение 7. Ситуации проблемности, полученные от испытуемых- учителей .....	343
Приложение 8. Ситуации проблемности, полученные от испытуемых- преподавателей.....	346
Приложение 9. Семантические пространства ситуаций проблемности.....	350
Приложение 10. Оптимизация общения детей и подростков с особыми образовательными потребностями со сверстниками и взрослыми: Практическое пособие.....	360



## Введение

Категория «опыт» не является в строгом смысле слова психологической. Поэтому в научной психологической литературе используются словосочетания, отражающие ту часть многообразной реальности, которая интересует исследователей: индивидуальный опыт [69, 388], жизненный опыт [199], личностный опыт [26, 238], личный опыт [458], субъективный опыт [465], мнемический опыт [238], практический опыт [210].

В числе видов человеческого опыта наибольшую научную актуальность имеет опыт профессиональный. При этом в изучении опыта в современной психологической науке преобладает тенденция исследования феноменов, связанных в большей степени с жизненным, а не с профессиональным опытом. При наличии общих закономерностей функционирования жизненного и профессионального опыта существует специфика, характеризующая именно профессиональный опыт, в исследованиях которого имеется множество практически не затронутых аспектов.

Одна из крупных научных проблем, связанных с изучением профессионального опыта, – его презентация в психике субъекта профессиональной деятельности. Продуктивным подходом к решению этой проблемы является исследование когнитивных образований профессионального опыта.

Большинство исследователей, изучавших когнитивные компоненты профессионального опыта, отмечают роль мыслительных процессов в формировании этих образований. Однако внимание исследователей, работающих в сфере субъект-

объектных профессий, уделялось в большей степени роли зрительных и слуховых образов в формировании когнитивных составляющих профессионального опыта, а также участию в нем мнемических процессов (Д.А. Ошанин, В.Н. Пушкин, Ю.К. Стрелков), нежели мышления.

Таким образом, применительно к профессиям субъект-объектного типа исследованы и описаны когнитивные компоненты профессионального опыта в виде специфических ментальных структур, имеющих отношение к мышлению, но не базирующихся на нем как на основном психическом процессе, обслуживающем деятельность.

В отношении же профессий социономического типа проводились исследования мышления, но не выделялись соответствующие ментальные образования. В исследованиях функционирования мышления в социономических профессиях накоплен значительный по объему материал, относящийся к особенностям мышления, в частности, к особенностям проблемных ситуаций, характерных для различных видов деятельности (О.Р. Бусарова, М.М. Кашапов, Е.В. Красная и В.Н. Панферов, А.А. Потапкин и А.Г. Шмелев, О.Н. Ракитская, И.В. Серафимович, О.И. Щербакова, Р. Вагнер, Р. Стернберг и др.). Однако выделения и изучения конкретных ментальных структур, фиксирующих результаты разрешения проблемных эпизодов, в рамках этих исследований не осуществлялось.

Следовательно, можно констатировать наличие парадоксальной ситуации, когда профессиональный опыт отрывается от результатов функционирования мышления в профессиональной деятельности, а исследования как практического, так и профессионального мышления не вносят вклад в понимание структуры и функций профессионального опыта.

Концентрированным выражением участия мышления в обеспечении профессиональной деятельности являются проблемные ситуации или близкие к ним по психологическому содержанию ситуации проблемности. Мышление не только «начинается с проблемной ситуации» (С.Л. Рубинштейн), но и непосредственно участвует в их выделении, анализе и по-

следующей систематизации результатов разрешения ситуаций проблемности. Формы презентации в психике результатов разрешения субъектом проблемных эпизодов его деятельности в их совокупности, в определенной структурной организации, в процессе формирования и функционирования в настоящее время не изучены. Это обуславливает необходимость введения и изучения нового феномена, названного нами пространством ситуаций проблемности.

Пространство ситуаций проблемности – это когнитивное образование субъекта, включающее представление о ситуациях проблемности, типичных для его сферы деятельности, их признаках, некоторых их свойствах и примерных направлениях их разрешения.

В теоретическом аспекте изучение данного феномена вносит вклад в понимание проблемы функционирования человеческой психики в профессиональной деятельности. Практическая значимость обусловлена прежде всего необходимостью оптимизации процесса формирования опыта, учета закономерностей его становления и функционирования в процессе профессионального и послевузовского обучения. В современной психологии отмечается явный недостаток средств изучения и анализа событийной составляющей профессиональной деятельности, одним из проявлений которой являются ситуации проблемности. Их выделение в ходе деятельности и последующее разрешение находятся в прямой связи с качеством выполняемой деятельности и удовлетворенности субъекта труда ее осуществлением. Пространство ситуаций проблемности – феномен не только профессиональной деятельности. Аналогичное когнитивное образование формируется у человека в ходе его функционирования в бытовой сфере. В данной работе внимание в основном уделяется анализу пространства ситуаций проблемности профессионалов. В то же время относительно отдельных категорий испытуемых рассматриваются ситуации проблемности, выделяемые и разрешаемые субъектом в той сфере его внепрофессионального функционирования, которая связана с общением.

В данной монографии представлены результаты исследования пространства ситуаций проблемности как когнитивного психологического образования субъекта деятельности и мышления путем изучения субъективного представления профессионалов о ситуациях проблемности в социоэкономических профессиях, а также во внепрофессиональной коммуникации.

# **Глава 1.**

## **Профессиональный опыт субъекта как психологический феномен**

### **1.1. Понятие профессионального опыта**

Согласно определению опыта в «Философском энциклопедическом словаре», «опыт – это основанное на практике чувственно-эмпирическое познание действительности; в широком смысле – единство умений и знаний» [434, с. 462].

В научной литературе понятие «опыт» употребляется в различных словосочетаниях: индивидуальный опыт [69, 388], жизненный опыт [199], личностный опыт [26, 238], личный опыт [458], субъективный опыт [465], мнемический опыт [238], практический опыт [210]. В силу максимальной широты категории «опыт» в исследовательской практике представителей прикладных наук данное понятие конкретизируется в соответствии с интересующей исследователей и практиков областью. В результате выделяются феномены, подобные «личному социальному опыту» [385], «личному ментальному опыту» [363], «ментальному опыту» [444]. Отдельное широкое направление исследования опыта – изучение опыта в русле современной интегративной психологии [177 – 179]: «Предмет интегративной психологии – изучение ... опыта необычных (измененных) состояний сознания» [177, с. 79].

Вышеперечисленные словоформы, включающие понятие «опыт», относятся главным образом к той психической реальности, которую можно назвать жизненным опытом человека. Жизненный опыт – это те психические образования, которые приобретаются в ходе повседневной жизнедеятельности человека. Опыт, приобретенный человеком в результате освоения им профессии, называется профессиональным опытом. В отличие от жизненного опыта, профессиональный опыт – более узкая категория. Профессиональный опыт является составной частью всего опыта человека. Поэтому, в частности, невозможно рассматривать профессиональный опыт как отдельный, независимый фено-

мен. Кроме того, число конкретных исследований, посвященных проблеме профессионального опыта, неизмеримо меньше, чем количество работ, посвященных опыту субъекта в широком смысле слова. Поэтому, рассматривая проблемы, связанные с формированием, составом и функционированием профессионального опыта, мы закономерно будем обращаться и к аналогичным аспектам опыта как такового.

Помимо теоретического значения проблемы профессионального опыта субъекта, существует значительная практическая потребность изучения его структуры и закономерностей функционирования. Однако исследований профессионального опыта в психологической науке значительно меньше, чем работ, посвященных различным аспектам жизненного опыта. Это прежде всего объясняется тем, что и для теоретического, и для практического аспекта этого важнейшего психологического феномена актуальной является проблема методов его изучения. Этой проблемы так или иначе касались ученые, разрабатывающие различные аспекты профессиональной деятельности [94, 129, 140, 203, 390, 416, 508].

Тем не менее до сих пор исследования профессионального опыта, как и любого сложного явления, слабо обеспечены методически. Обычно в подобных случаях исследователи прибегают к более или менее косвенным методам изучения интересующего явления. Другой вариант – опросные методики, опирающиеся на вербальные способности испытуемых и их возможности осмысления собственной психологической реальности [139]. Комплекс методов для изучения профессионального опыта был разработан в русле исследования практического мышления А.Н. Ивановой, Ю.К. Корниловым и другими учеными [129, 140, 186, 201]. Данная система приемов позволяла получать сведения о непосредственных составляющих профессионального опыта: условиях, учитываемых профессионалом при построении деятельности, средствах, применяемых им для разрешения возникающих трудностей. Комплекс методических приемов, о котором идет речь, представляет собой различные вариации метода рассуждения вслух, или мышления вслух. Со времени своего возникновения в начале XX в. метод претерпел многочисленные изменения и усовершенствования. Один из методических приемов, сопровож-

дающих использование рассуждения вслух, – «письмо к преемнику» – оказался весьма продуктивным и в разных модификациях используется и в настоящее время [390]. Широкое распространение в изучении опыта получили и методы экспериментальной психосемантики [18, 94, 416].

В многогранном феномене профессионального опыта находятся аспекты, которые становятся предметом рассмотрения представителями различных теоретических направлений. В современной психологии существует несколько направлений анализа этого феномена.

Первый из них – генетический – заключается в рассмотрении профессионального опыта с точки зрения его формирования. Данное направление может быть также названо гносеологическим, так как в нем делается акцент на приобретение опыта субъектом профессиональной деятельности, на процесс познания реальности, который делает возможным его формирование. В работах по психологии мышления в профессиональной деятельности он определяется как индивидуализированное знание о различных сторонах рабочей ситуации. Прилагательное «индивидуализированное» обозначает то обстоятельство, что опыт – это не просто знание об объектах, с которыми имеет дело профессионал, но знание, «освоенное в терминах и единицах данного субъекта» [201, с. 69]. Генетический аспект профессионального опыта рассматривается также через призму общего развития личности человека, осваивающего профессиональную деятельность. В рамках этой точки зрения формирование профессионального опыта – это прежде всего развитие профессиональных смыслов, ценностей, потребностей и мотивов [402]. Данная точка зрения поддерживается и Ф.С. Исмагиловой, которая в качестве основной функции профессионального опыта рассматривает репрезентацию профессиональной жизни и деятельности субъекта [139]. При этом репрезентация – не что иное как выражение личностных смыслов человека, относящихся к его профессии. Таким образом, смысловая природа профессионального опыта может считаться одним из неоспоримых его свойств, доказанных современной психологической наукой.

Генетический аспект опыта представлен также в концепции индивидуального опыта А.Н. Лактионова, в которой опыт высту-

пает как превращенная форма жизнедеятельности. Превращение – это форма взаимодействия субъекта с реальностью, в ходе которого происходит отбор, принятие, эмоциональная оценка имеющихся у субъекта знаний. Только в результате прохождения данной процедуры «знаемое» становится опытом. Механизм формирования индивидуального опыта, описанный А.Н. Лактионовым, действует и применительно к развитию профессионального опыта, как показано Ю.К. Стрелковым [402].

Второй подход – структурный – тяготеет к рассмотрению профессионального опыта через призму составляющих его элементов.

Как пишет Л.И. Анцыферова, «весь опыт жизни, а также предвосхищаемое будущее закрепляется в минитеориях в виде систем значений и значимостей убеждений и ценностей – они-то и регулируют восприятие и представления человека, определяют интерпретацию окружающего мира и действия в нем субъекта. Свою теорию субъект стремится сделать упорядоченной, взаимосогласованной – теорией предсказуемого и понятного мира» [14, с. 6]. Аналогичным образом можно утверждать, что профессиональный опыт, по крайней мере, в некоторой его части, представляет собой своеобразную «минитеорию» профессиональной деятельности. Это обстоятельство, однако, не исключает необходимости ответа на вопрос, каковы составляющие данной «теории».

Разные ученые с различных позиций пытаются решить вопрос о содержании профессионального опыта. Профессиональный опыт по определению Ю.П. Поваренкова – это «система профессиональных знаний, умений и привычек» [320]. Фактически такие же компоненты называются А.К. Марковой при рассмотрении несколько иного, но связанного с профессиональным опытом понятия профессиональной компетентности учителя: профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания, профессиональные педагогические умения, профессионально-психологические позиции и установки, личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [259]. К профессиональному опыту могут быть применены составляющие опыта как подструктуры личности: знания, навыки, умения и привычки [317, 379]; знания, умения, навыки [238]. В последние десятиле-



тия совокупность соответствующих деятельности знаний и навыков принято называть компетентностями, набор которых, в свою очередь, и рассматривается как основная составляющая профессионального опыта [376, 479, 485]. Флэнаган [479] и Макклеланд [485], не проводя подробного теоретического анализа феномена компетентностей, рассматривают их как необходимые для успешного осуществления некоторой деятельности знания и умения. Заметим, что понятие компетентностей популярно не только в современной практически ориентированной зарубежной психологии. В последние годы оно широко используется и в отечественной психологической науке [20, 164, 166, 171, 219, 367, 435].

Ю.К. Корнилов [209] предлагает в качестве одной из составляющих опыта рассматривать «сформированные способности», в частности, способности разрешать трудные ситуации деятельности. Аналогичной точки зрения придерживается Д.Н. Завалишина [120]. Если понимать под компетентностями, в числе прочего, и профессиональные способности, взгляды данных авторов можно, как и представления перечисленных выше ученых, отнести к компетентностному подходу к рассмотрению структуры профессионального опыта.

По мнению Ф.С. Исмагиловой [139], содержание профессионального опыта включает в себя следующие компоненты:

- индивидуальные способы применения знаний в профессиональной сфере;
- события как интегративный феномен, включающий видение ситуации в целом, себя в этой ситуации, критерии эффективного поведения в ситуации, предвидение развития события, управление ситуацией;
- новые знания, рожденные в личной практике;
- представления о дифференциации жизненной и профессиональной практики;
- новое системное видение профессиональной среды и себя в ней, установление рангов, уровней, границ своего профессионального поля (зоны своих полномочий и компетентности);
- интуиция;
- индивидуальная система оценок и критериев;
- переживания, сопровождающие профессиональную деятельность в связи с ее удачами и неудачами.

Заметим, что положения, защищаемые Ф.С. Исмагиловой, прямо не указывают на продукты мышления и результаты разрешения проблемных эпизодов как компоненты профессионального опыта. Однако некоторые его составляющие, в трактовке автора, фактически представляют собой результат активной мыслительной деятельности, в том числе и в русле ситуаций проблемности, например, «события как интегративный феномен, включающий видение ситуации в целом, себя в этой ситуации, критерии эффективного поведения в ситуации, предвидение развития события, управление ситуацией; новые знания, рожденные в личной практике».

Некоторые составляющие профессионального опыта одновременно являются и частью жизненного опыта субъекта или каких-то его частей, например, социального опыта. Таковыми, в частности, являются социальные стереотипы, которые входят в багаж как социального опыта человека [238], так и его профессионального опыта, обогащаясь и изменяясь в ходе его накопления. В отличие от жизненного опыта, в профессиональном опыте отсутствуют врожденные элементы, роль которых в жизненном опыте выполняют, например, архетипы [238].

Ряд авторов, не ставя перед собой задачи выявления сколько-нибудь полной картины индивидуального или профессионального опыта, анализируют его отдельные составляющие, которые выступают, с точки зрения этих авторов, его важными элементами [35, 143, 145, 176, 303, 342, 356, 499].

Р. Вагнер и Р. Стейнберг [508] характеризуют профессиональный опыт главным образом с позиций так называемого молчаливого знания как основы профессионального опыта. Данное обозначение основной части опыта обусловлено тем, что, по мнению авторов, значительная часть психологического содержания профессионального опыта является не высказанной и не выраженной явно.

Невербализуемость компонентов профессионального опыта – феномен, активно рассматривающийся и в отечественной психологии. Профессиональная деятельность, – пишет Г.В. Акопов, – может успешно осуществляться вне связи со способностью субъекта к вербализации всех компонентов деятельности [7]. Это

свойство опыта представляет собой одно из обстоятельств, затрудняющих его изучение.

Некоторые составляющие профессионального опыта прямо диктуются особенностями той или иной профессии и не играют существенной роли в большинстве других профессий. Другими словами, существуют универсальные компоненты опыта и специфические, характерные для некоторой группы профессий, иногда довольно узкой. Так, Ю.К. Стрелков пишет о «чувстве самолета», имеющемся у летчиков [399]. Казалось бы, данная составляющая профессионального опыта не слишком специфична, так как известно и «чувство станка» у рабочего, «чувство автомобиля» у водителя, «чувство льда» у фигуриста [261]. Н.В. Кузьмина пишет даже о чувстве объекта (ученика) у учителя [231]. Однако только у летчиков эта смысловая единица представляет собой сложнейшую систему пространственно-временных представлений. Эта система уникальна тем, что пространство, в котором действует летчик, несопоставимо ни с каким другим. Другой по своему качественному составу, но также специфичной для определенной профессии системой профессионального опыта является субъективная картина болезни, формирующаяся у врача [424, 426].

Выделение компонентов профессионального опыта во многих профессиях представляет для исследователей особую сложность. В общем виде чем более квалифицированным является труд профессионала, чем сложнее профессиональное пространство, в котором он функционирует как профессионал, тем труднее определить, в виде каких образований аккумулируется его опыт. Так, Л.П. Урванцев пишет: «В медицинской литературе часто указывают на особую роль опыта в становлении врача высокой квалификации, но само понятие «опыт» глубоко не анализируется либо совсем не обсуждается» [425].

Третьим подходом к изучению сущности профессионального опыта может выступать, условно говоря, функциональный подход, представленный Ю.К. Стрелковым. Функциональные системы, обеспечивающие трудовую деятельность, включают четыре подсистемы. Каждая из них в ходе осуществления субъектом трудовой деятельности выполняет определенные функции: выбор цели, формулировку задачи, определение способа и реали-

зация действия; поддержание работоспособности; обеспечение спонтанной активности; объединение и интеграция деятельности трех других подсистем [399, 402].

В качестве четвертого подхода к изучению профессионального опыта можно рассматривать тенденцию, сформировавшуюся в русле когнитивной психологии. Эта тенденция заключается в выделении неких ментальных образований, являющихся результатом освоения субъектом выполняемой им профессиональной деятельности и в дальнейшем оказывающих влияние не только на функционирование субъекта внутри данной профессиональной деятельности, но и на другие сферы его жизнедеятельности. В определенном смысле когнитивный подход к изучению профессионального опыта синтезирует генетический и структурный подходы, описанные выше.

Внутри когнитивного подхода к анализу опыта, в том числе и профессионального, можно выделить обширное направление, которое рассматривает связь профессионального опыта с образом мира (например, [59]). Данный взгляд на профессиональный опыт вполне закономерен, так как профессиональная деятельность – мощный фактор, влияющий на восприятие и преобразование реальности. В сущности, не будет преувеличением сказать, что профессиональный опыт становится частью образа мира. Перенос когнитивно-смысловых образований профессии на другие сферы жизнедеятельности человека – многократно описанное явление [17, 211, 379, 380]. И.Б. Ханина отмечает: «... профессионалы ... приобретают особое видение окружающего мира, особую его категоризацию, особое отношение к ряду объектов, а иногда и особые свойства перцепции, оптимизирующие взаимодействие с этими объектами» [439, с. 44]. По сути, мы в данном случае имеем дело с проявлением более общего феномена. Л.И. Анцыферова обозначает этот феномен следующим образом: «В актуальную жизненную ситуацию человек привносит как бы «осадок» всей своей индивидуальной истории» [14, с. 6].

В психологической науке анализируется и другое направление взаимодействия профессии и непрофессиональной активности человека. Ю.П. Поваренков пишет: «Между профессионализацией и жизнедеятельностью человека складываются устойчивые и достаточно определенные связи, отношения, которые дей-

ствуют как в прямом, так и в обратном направлении» [319, с. 269]. Это еще раз подчеркивает родство психологических образований жизненного и профессионального опыта.

Так как в контексте темы данной работы наиболее близким нам является когнитивный подход к формированию и структуре профессионального опыта, рассмотрим подробнее представления различных авторов о когнитивных образованиях, входящих в его структуру.

## **1.2. Когнитивные составляющие профессионального опыта**

Когнитивные компоненты профессионального опыта – это ментальные образования, сформировавшиеся у субъекта в результате профессионализации познавательных процессов и оказывающие регулирующее влияние на дальнейшее протекание профессиональной деятельности. Аналогичным образом определяет когнитивные аспекты профессионального опыта В.Е. Орел: «специфические когнитивные образования, формирующиеся в профессиональной деятельности и используемые для решения ее задач» [301, с. 46].

Рассматриваемый нами в данном параграфе круг явлений широк, многообразен и с трудом поддается систематизации и классификации. Еще более осложняет вопрос терминологическое разнообразие в обозначении этих явлений. По отношению к одному и тому же феномену (или очень сходным феноменам) порой используются различные термины и наоборот, одинаковым термином называются явления, различные по содержанию и механизмам протекания. Данное положение зафиксировано, в частности, Б.М. Величковским: «... некогда единая мнема оказалась разбитой на десятки блоков, заполненная у разных авторов атрибутами, маркерами, образами, ярлыками, коннотатами, денотатами, узлами, понятиями, поверхностными и глубинными структурами, программами, ассоциациями, пропозициями, правилами, следами, виньетками и т.д.» [55, с. 255–256]. Заметим, что подобная картина отмечена А.В. Карповым применительно к метакогнитивным процессам [148], что естественно, так как многие когни-

тивные образования опыта (не только профессионального) метакогнитивны по своей структуре и закономерностям функционирования.

Когнитивные образования профессионального опыта представляют собой разновидность ментальных репрезентаций, широко рассматриваемых в когнитивной психологии [267, 364, 470, 473, 494, 500]. Понятие ментальных репрезентаций в разных концепциях имеет разное содержательное наполнение. Т.А. Ребеко рассматривает их главным образом как форму хранения информации [340], А.В. Брушлинский и Е.А. Сергиенко подчеркивают и такой их формат, как зафиксированный в схемах способ получения информации [39]. Е.А. Сергиенко в то же время отмечает сущностное совпадение ментальных репрезентаций и знаний [367]. Ж. Ришар предлагает под собственно репрезентациями понимать ситуативную и легко изменяемую индивидуальную структуру, предназначенную для выполнения требований текущей задачи [344]. Это отличает репрезентации от знаний, которые представляют собой стабильные конструкции.

Чаще всего когнитивные образования опыта, в том числе и профессионального, выступают в виде схем [286, 315, 472 и др.] и моделей [62, 287, 497 и др.]. Становление и механизмы функционирования той и другой группы когнитивных образований опыта сходны, различаясь лишь сферой их проявления.

В процессе жизненного пути человека формированию когнитивных компонентов профессионального опыта предшествует образование когнитивных компонентов жизненного опыта, в контексте которого в основном и разрабатывались феномены схемы и модели.

Понятие «схема» вошло в психологический обиход, в частности, благодаря У. Найссеру [286]. Схемы, по У. Найссеру, – это особые средства активности субъекта, которые формируются в течение всей жизни человека и оказывают решающее влияние на восприятие предметов и событий. Они определяют содержание образа восприятия, а также продуктов деятельности других познавательных процессов. Разнообразие схем очень велико. Они включают в себя как простейшие средства сенсомоторной ориентировки, так и сложнейшие образования, формирующиеся в процессе обучения. Схемы в течение жизни меняются под влиянием

опыта, знаний и навыков субъекта [54]. «Схема принимает информацию, как только последняя оказывается на сенсорных поверхностях, и изменяется под влиянием этой информации; схема направляет движения и исследовательскую активность, благодаря которым открывается доступ к новой информации, вызывающей в свою очередь дальнейшие изменения схемы» [286, с. 73]. У. Найссером физиологические основы схемы представлены как части нервной системы: «Это некоторое активное множество физиологических структур и процессов; не отдельный центр в мозге, а целая система, включающая рецепторы, афференты, центральные прогнозирующие элементы и эфференты. Внутри самого мозга должны существовать какие-то образования, активностью которых можно было бы объяснить организацию схемы и ее способность к модификации: объединения нейронов, функциональные иерархии, флуктуирующие электрические потенциалы, а также другие, пока неведомые нам вещи» [286, с. 73]. Т.А. Ребеко рассматривает подобную трактовку функционирования схемы как общий момент для большинства концепций, связанных с рассмотрением ментальных репрезентаций: «Ментальная репрезентация может быть описана как паттерн активации, охватывающий сеть, которая в свою очередь состоит из узлов и связей между ними. Узлы принимают поступающую активацию и трансформируют ее в состояние активации. Посредством тренировки все связи между узлами могут изменяться, что изменяет в целом распределение активации по сети» [342, с. 39]. Надо заметить, что физиологические основы функционирования моделей и схем были еще в 1970 году проанализированы отечественным ученым Ю.Н. Кулюткиным [232].

Схемы (так же, как и модели) начинают формироваться в раннем онтогенезе. Ж. Пиаже указывал на наличие у человека двух видов опыта: один является результатом непосредственных действий с объектами, другой связан с анализом действий субъекта с этими объектами. Соответственно имеется простая и рефлексивная абстракция. С помощью первой из них ребенок извлекает знания из объекта, познает его пространственно-временные, физические свойства. В ходе второй (рефлексивной) абстракции субъект извлекает информацию из координации собственных действий с объектом. Именно этот процесс формирует у субъекта

познавательные схемы, которые в дальнейшем способствуют приобретению новых знаний.

Схемы, в трактовке ряда авторов [315, 402], неразрывно связаны с движением, действием. Именно при повторном действии с предметом, собственно, и происходит формирование схемы как своеобразного обобщения опыта взаимодействия с предметами. Это положение, однако, не объясняет в полной мере особенности функционирования схем, скорее, ставит новые вопросы, которые отчетливо сформулированы Ю.К. Стрелковым: что обобщает схема: предметы, значения их для субъекта, окружающую обстановку? Возможно ли возникновение схемы в результате однократного действия с предметами или одиночного столкновения с ситуацией? Если нет, то в какой степени вторая встреча с ситуацией может отличаться от первой, чтобы схема все же сформировалась? Все эти вопросы в полной мере можно отнести не только к схемам, но и к другим когнитивным компонентам опыта, что еще раз подтверждает сложность и неразработанность данной области психологической науки, несмотря на значительное количество авторов, посвятивших ей свои труды.

В отечественных научных публикациях прошлых лет можно обнаружить анализ когнитивных образований, выполняющих в познании роль схем, но получивших иное название. Таковы, например, репродуцирующие структуры у М.С. Роговина [350], изучавшиеся автором на материале профессиональной деятельности врачей-психиатров. Следовательно, понятие схемы применимо к анализу не только жизненного, но и профессионального опыта. Однако в качестве самостоятельной задачи такой анализ в психологической науке не ставился.

Схемы как феномены психики подвергаются сомнению в теории прямого восприятия Дж. Гибсона. В ней роль внутренних психических процессов сведена к минимуму, поскольку воспринимающий непосредственно собирает ту информацию, которую предлагает ему окружающий мир [73, 369, 433]. Гибсон отмечает, что его теория относится в основном к зрительному восприятию и не настаивает на ее расширительном токовании применительно к мышлению: «Мы не будем пытаться объяснить, как нам ... удастся *визуализировать* атом или галактику. ... Эта способность



относится не столько к проблематике восприятия, сколько к проблематике мышления» [73, с. 35].

Существенно, что Дж. Гибсон распространяет свою теорию на восприятие не только физических объектов, но и так называемых событий. К событиям относятся любые изменения объектов, в том числе и те действия, которые совершают другие люди. Автор считает ошибочными все теории восприятия, построенные на признании роли прошлого опыта в этом процессе, отмечая, что положения его теории «делают ненужными старые, избитые постулаты о прошлом опыте, памяти и мысленных образах» [73, с. 374].

С нашей точки зрения, даже если понимать теорию Дж. Гибсона как относящуюся не только непосредственно к зрительному восприятию, но и к более сложным познавательным ситуациям (например, к восприятию событий), нет необходимости преодолевать противоречие между функционированием схем и непосредственным восприятием, поскольку психология как недизъюнктивная наука допускает признание действия обоих механизмов, особенно в отношении такого сложнейшего процесса, как человеческое познание.

Столь же широким, как схема, когнитивным образованием опыта является модель. Появление первых моделей в онтогенезе следует относить к очень ранним этапам развития человека. Младенец, по мнению Е.А. Сергиенко, – «индивид, наделенный способностью структурировать и упорядочивать мир» [370, с. 14–15], соответственно уже в этом возрасте образуются некие конструкторы – предшественники будущих ментальных моделей.

Концепт «ментальная модель» вошел в психологический обиход благодаря работам А. Нгуен-Ксуан [287], в которых убедительно показано, что человек строит свои представления о физическом мире не на основе теоретических знаний, а на базе собственного бытового опыта. Вербальная презентация этих представлений звучит очень причудливо и противоречиво (электрический ток куда-то течет, как вода; при электрическом заземлении ток уходит в землю и там каким-то образом накапливается), тем не менее люди пользуются этими представлениями в своей практической деятельности. Факты такого рода представлены также в работе А.Ш. Тхостова [419]. Автор отмечает, что в субъективной

картине болезни у многих людей присутствуют компоненты, отражающие функционирование собственного организма. Распространенными являются водопроводные и гидравлические объяснения, которые в последние годы дополняются или заменяются компьютерными аналогами. Важно, что эти представления серьезно влияют на деятельность больных по восстановлению здоровья, то есть, как и все модели, играют регулирующую роль.

У больных вырабатывается, кроме этого, своеобразная «концепция» собственного нездоровья, представляющая собой причудливое соединение научных положений и житейских представлений о функционировании этих закономерностей. Разнообразие этих «концепций», как показывают исследования [8], довольно велико: все мои болезни оттого, что кто-то «вампиризирует», «высасывает» жизненную энергию; болезни оттого, что кто-то «навел порчу», «сглазил»; все мои болезни за мои грехи и т.д.

Лечение и профилактика заболеваний в образе жизни многих людей занимает по трудозатратам и эмоциональной вовлеченности место полноценной профессиональной деятельности. К тому же, заметим, многие компоненты опыта, накопленного в этой деятельности, охотно вербализуются больными. Поэтому естественно, что в психологии так много работ, посвященных изучению внутренней картины болезни [86, 290, 503]. Изучается также внутренняя картина здоровья [8]. Не менее интересны и так называемые «обыденные экономические представления» людей, в частности, россиян, мало изученные в настоящее время [295, 296].

Когнитивные образования житейского опыта не только не соотносятся с научными данными о соответствующей реальности, но и отличаются внутренними противоречиями. Обнаружено, например, что обыденные психологические представления о морали противоположны представлениям об успешном поведении в профессиональном социуме [181].

Таким образом, в жизнедеятельности индивида когнитивные образования опыта формируются в процессе взаимодействия с предметной и социальной реальностью. Возможно целенаправленное воздействие на процесс формирования когнитивных образований со стороны заинтересованных в этом лиц и социальных структур. Имидж физического объекта (например, некоторого то-

варного бренда), физического лица (например, кандидата в депутаты), организации (например, фирмы) является одной из составляющих соответствующей ментальной модели. Для влияния на процесс формирования имиджа разработаны многочисленные психотехнологии [135, 296].

В трактовке И.Ю. Владимирова [61, 62, 63] ментальная модель – это особая форма эмпирического обобщения, отражающая представления субъекта о явлении, объекте, совокупности объектов, отличающаяся изначально слабой вербализуемостью, экономичностью (представлена в сознании не более полно, чем требует актуальная ситуация), отражающая не только содержательную характеристику явления, объекта, но и принципы, лежащие в его основе, взаимосвязь элементов структуры, а также аффективно окрашенное отношение субъекта к объекту [62].

Строго говоря, модель выступает не только как способ «упаковки» опыта индивида, что следует из вышеприведенного определения, но и задает направление исследования реальности, так как именно с позиций модели осуществляется отбор и анализ поступающей информации. В трактовке Р. Солсо научные концепции, разрабатываемые учеными, представляют собой не что иное, как когнитивные модели: «Ученый может подобрать удобную метафору, чтобы по возможности изящно и просто выстроить свои понятия. Но другой исследователь может доказать, что данная модель неверна, и потребовать пересмотреть ее или вообще отказаться» [393, с. 40].

Понятия «модель» и «схема» породили целый ряд так или иначе связанных с ними понятий, например, скрипт [344, 497]. В трактовке разных авторов понимание скрипта имеет некоторые вариации. Так, с точки зрения Р. Вейсберга [509], это ментальное образование имеет отношение непосредственно к решению задач. Скрипты – это представления о назначении вещей и их свойствах, о нормах, формах и правилах поведения, организованные в определенные блоки соответственно той или иной конкретной ситуации. Подобное понимание скрипта мы встречаем и у Ж. Ришара, который понимает скрипт как модель какого-либо события (например, визита к дантисту) [344]. То есть понятие скрипта в этих трактовках приближается скорее к модели, чем к схеме, что еще раз подчеркивает сложность дифференциации данных когнитив-

ных образований. В отличие от скрипта, такое когнитивное образование, как фрейм, по содержанию ближе к схеме, чем к модели [55]. Например, фреймы решения – это представления принимающего решение человека о действиях, результатах и обстоятельствах, связанных с его выбором [393].

Многообразие когнитивных компонентов опыта позволяет классифицировать их по различным основаниям. Мы отдаем себе отчет в неполноте и приблизительности этой классификации, что является следствием недостаточной изученности вопроса.

Основываясь на анализе литературных источников и результатах собственных исследований, Л.П. Урванцев выделяет по меньшей мере две группы когнитивных образований профессионального опыта (в трактовке автора – обобщений): ситуационные обобщения (или модели) и образные обобщения, представляющие собой более частные образования, чем модели [425]. На этом основании можно предположить наличие такого основания классификации обобщений практического мышления, как назначение. Например, ментальная модель [62, 415] обычно служит задаче отбора информации в ситуации деятельности. В некоторых случаях, не обозначая обобщенного названия тех образований, о которых идет речь, авторы описывают именно выполняемую ими функцию отбора информации в деятельностной ситуации: «Носители определенных форм деятельности обладают своей системой значений, организующихся в «эталоны» и «стереотипы», образующих категориальную сетку, сквозь которую выделяются значимые для деятельности признаки ситуаций, других людей» [384, с. 70].

Более частные структуры в большинстве случаев влияют на принятие решения в данной ситуации (не обязательно проблемной). В сущности, именно о таких обобщениях практического мышления писал Б.М. Теплов, когда вводил понятие «заготовок синтезов» [408]. По Б.М. Теплову, заготовки синтезов – это некие готовые блоки будущего решения, в частности, схемы сбора информации о ситуации, которые никоим образом не отменяют необходимость мышления, но определенным образом организуют его.

Организирующую роль в процессе разрешения ситуаций проблемности играет и такой вид обобщений, как прогнозируемый

субъектом результат решения будущей мыслительной задачи. Наличие прогноза результата не означает, что профессионал не использует мышление для выхода из сложившейся ситуации. В случае прогнозирования результата предметом мыслительного поиска становится способ его достижения. Будущий результат накладывает также отпечаток на сведения, которые субъект собирает в ситуации деятельности и на относительную значимость для него этих сведений. То есть прогнозируемый результат во многом определяет отбор и оценивание получаемой информации. Об этом говорит, в частности, наличие в субъективных классификациях партнеров по общению, включенных в ситуацию проблемности, таких категорий, как «нетрудоустраиваемые» (у работников службы занятости). Возникающие с такими клиентами ситуации проблемности принимаются к решению, но поиск решения происходит на базе заранее предполагаемого негативного для субъекта мышления результата [188].

К обобщениям практического мышления, без сомнения, относятся и приемы выхода из затруднений, которые неоднократно приносили профессионалам успех в разрешении предыдущих ситуаций проблемности, в силу чего анализ новой ситуации проблемности осуществляется с позиций того, насколько адекватен в ней испытанный прием решения. В соответствии с меняющимися условиями происходит его корректировка, своеобразная адаптация к новой ситуации при сохранении основы, сути выработанного приема. Обозначая некоторые категории партнеров по общению, наши испытуемые [188] нередко называли и группу способов, которые позволяли им разрешать ситуации проблемности, возникающие с данными клиентами. Например, выделяя среди подследственных и свидетелей группу «богом обиженные» (у других испытуемых – следователей соответствующая группа называется «старики», хотя объединяет не только лиц преклонного возраста), испытуемый описал группу приемов, которую можно обозначить как «присоединение». Для улучшения контакта с партнером данный испытуемый рассказывает о каких-то собственных жизненных невзгодах. Наличие у решающего задачу определенного приема или группы приемов диктует поиск определенной информации. Способ решения ситуации, во всяком случае, представляет собой значимый для субъекта параметр рас-

смотрения ситуации проблемности. В.К. Солондаев описывает классификацию ситуаций на основе способа их разрешения как один из двух основных путей классификации проблемных эпизодов деятельности профессионалами [390]. Эта мысль прослеживается и в трактовке восприятия ситуации И. Мюслера, С. Стайнингера, П. Вюр [486], которые утверждают, что в состав психологической ситуации входит и репертуар способов действия, а модус будущего действия способен повлиять на процесс восприятия.

Основная функция когнитивных образований профессионального опыта – структурирование и упорядочивание единиц опыта, сведение элементов ситуации к более общему значению [344]. По-другому эту же функцию можно обозначить как снижение неопределенности ситуации, в которой находится субъект, происходящее, по Т.В. Корниловой, в том числе и «посредством активного использования профессионально сложившихся схем мышления» [216, с. 219]. Когнитивные образования профессионального опыта снижают неопределенность ситуации в таких ее проявлениях, как завуалированность для субъекта искомого задачи [301], как появление событий, которые нельзя предотвратить [176, 499], как недостаточность релевантной информации для выбора альтернатив в процессе принятия решения [145].

Внутри этой общей функции моделей выделяется более частная – заполнение когнитивных «белых пятен» [344, 362], что означает, в том числе, и компенсацию «недовоспринятого», «недопонятого», восполнение фрагментов, не вошедших в объем внимания.

Фактически о реализации этой же упорядочивающей функции, не связывая ее с функционированием каких-то конкретных образований психики, писал Л.С. Выготский: «Вся психика построена по типу инструмента, который выбирает, изолирует отдельные черты явлений; глаз, который видел бы все, именно поэтому не видел бы ничего» [67, с. 347].

Еще один аспект, связанный с функциями, выполняемыми моделями, подчеркивает Д. Брунер [35]. С его точки зрения, модели играют важную роль в обеспечении соответствия действий человека действительности. Благодаря моделям, мы не просто познаем объекты, но и вступаем с ними в адекватное взаимодей-

ствие, поскольку модели позволяют строить прогнозы о том, «что можно делать» с воспринимаемым объектом.

Некоторые когнитивные образования опыта выполняют в основном прогнозирующую функцию (что не исключает наличия у них и некоторых других функций). К таким образованиям относятся, например, образ будущей профессиональной деятельности [234].

Рассмотренные функции когнитивных образований профессионального опыта, по сути, реализуют основную функцию опыта субъекта, которой является адаптивная функция [238].

Как следует из вышеизложенного, возможна **классификация когнитивных элементов опыта по их функциям**.

**Степень обобщенности когнитивных образований** также позволяет выделить их виды по данному основанию. Максимально обобщенную когнитивную модель, являющуюся результатом накопления как жизненного, так и профессионального опыта, представляет собой образ мира. Как часть образа мира выступает образ профессии [234, 279, 464], а также концептуальная модель профессиональной деятельности [78, 106, 269]. В русле представлений человека о профессиональной деятельности анализируются и такие образования, которые не трактуются авторами в контексте когнитивной психологии, однако по сути представляют собой разновидности моделей. Степень обобщенности этих образований примерно аналогична таковой относительно образа профессии. Это, например, субъективная картина профессиональной жизни человека, которая включает пространственно-временную, мотивационно-эмоциональную и когнитивную составляющую [215]. Несколько более узкое образование представляет собой образно-концептуальная модель, широко представленная в работах, относящихся к области инженерной психологии [124, 127, 243, 405, 406]. Еще более частное, по сравнению с образом профессии и образно-концептуальной моделью, образование – образ клиента в определенной профессиональной деятельности [188], представление бизнесменов и менеджеров об экономической и организационной ситуации [107, 242], представление консультантов о ситуации консультирования [197, 441]. Можно предположить, что у профессионалов существует некая модель функционального пространства (представление о том, что входит в его профессиональ-

ные обязанности), модель функционального пространства коллег и т.д. Промежуточное по широте образование, занимающее место между образом профессии и, например, образом клиента, представляет собой социальный стереотип [6, 108, 343, 459, 502, 506], который так же играет роль модели партнера по общению, как и ментальная модель, описанная И.Ю. Владимировым [62].

По степени общности выделены также детальные и интегральные модели [101], первые из которых содержат информацию, необходимую оператору технических систем для решения частных, конкретных задач, а вторые создаются на высших уровнях больших систем управления, где принимаются принципиальные решения, касающиеся всей системы.

Степень обобщенности когнитивных образований опыта может рассматриваться и под иным углом зрения. Так, данные различных исследований указывают на наличие структур, которые имеют общие черты в различных профессиях, а также тех, которые формируются и функционируют в рамках какой-либо конкретной профессии (Ю.К. Корнилов называет их соответственно метакогнициями и когнициями) [206, 496, 497]. Метакогницией, в рамках данного понимания, является стереотипия – представление субъекта об общих «правилах» и закономерностях функционирования мышления в учебной или профессиональной деятельности [185].

Таким образом, система когнитивных компонентов опыта имеет как минимум двухуровневую структуру, первый уровень которой составляют приобретенные в ходе жизнедеятельности особенности функционирования познавательных процессов, второй – метакогниции, являющиеся результатом системного функционирования различных познавательных процессов.

**Классификация когнитивных образований опыта по форме обобщения.** Учитывая, что понятие «обобщение» выступает в психологии в двух формах: обобщение как процесс и обобщение как результат, можно представить две различные классификации. Во-первых, классификация когнитивных образований опыта может строиться на основании тех психических элементов, которые главным образом подвергаются обобщению. Во-вторых, возможно построение классификации по характеру фиксации обобщений в психике субъекта, когда они функциони-



руют в более или менее зрелом виде. Необходимо, однако, иметь в виду, что и то и другое деление в известной степени условно, поскольку когнитивные образования профессионального, а также житейского опыта нередко имеют смешанный характер. С точки зрения элементов, выступающих материалом для обобщения, можно выделить следующие виды обобщений.

1. Образные когнитивные образования. Иногда они (или некоторые их разновидности) называются наглядными обобщениями [424]. С точки зрения Ж. Ришара, такие обобщения предпочтительны при решении мыслительных задач, во-первых, потому что отражают важные для субъекта пространственные связи, во-вторых, позволяют «сделать заключение очень экономным способом» [344, с. 69]. Образный характер компонентов профессионального опыта подчеркивает, например, Д. Дернер: «Водитель держит в голове картину всей ситуации, которая постоянно модифицируется и дополняется новыми впечатлениями. На основании этой картины он знает, когда, где и на чем следует сконцентрироваться. ... Картина обстановки у водителя должна иметь образный характер. Иначе не будет обеспечена ее упорядочивающая функция» [96, с. 151].

В сложных видах деятельности образные обобщения выступают не в чистом виде, а в комплексной форме, представляющей собой не просто образ-представление, а некий синтез результатов работы восприятия и мышления, позволяющий делать прогноз дальнейшего развития ситуации и результатов действий. Подобные образования, представляющие разновидность схем, описывает У. Найссер: «Одной из отличительных особенностей хорошего шахматиста является способность собирать информацию с шахматной доски. ... Опыт способствует образованию у него огромного множества схем, соответствующих встречающимся в шахматных партиях позициям» [286, с. 190]. Об обобщениях комплексного (с точки зрения их презентации в психике) характера писал М.С. Роговин, анализируя некоторые когнитивные единицы диагностического мышления врачей-психиатров [350]. Речь идет о так называемых позитивных и негативных значениях – признаках, которые профессионалы выделяют в изучаемом объекте (психике пациента). Позитивное значение фиксирует наличие некоторого признака, негативное – его отсутствие. Такого

рода когнитивные образования фигурируют и в мышлении рентгенологов, но, в отличие от психиатров, у них негативные и позитивные значения одномодальны и представляют собой зрительные образы.

2. Действенные когнитивные образования. Таковыми являются, например, схемы действия Ж.Ф. Ришара [344]. (Понятие схемы в данном случае используется в несколько ином значении по сравнению с проанализированным ранее. Схемы, в понимании Ришара, могут функционировать и как инструмент сбора информации, и как способ построения действия в ситуации). Автор ссылается на эксперименты, в которых испытуемые описывали типичные действия, связанные с посещением ресторана. В арсенале любого человека имеется множество таких последовательностей действий, сложившихся в результате неоднократного повторения каких-либо событий. В этих описаниях есть элементы, инвариантные для многих людей и некоторые фрагменты, имеющие индивидуальный характер.

3. Событийные когнитивные образования, представляющие собой определенное сочетание первых двух. Ситуационные когнитивные образования, о которых пишет Л.П. Урванцев [425], в рассматриваемом аспекте аналогичны событийным.

Говоря о событийных когнитивных образованиях, необходимо иметь в виду, что событие как элемент опыта включает в себя множество компонентов. Помимо основных (время, место, инструмент), событие отличается также степенью истинности. Полный перечень элементов состоит из 12 позиций [246]. Обобщение может быть сформировано на основании любого из этих элементов. В результате одно и то же событие может помещаться индивидом в разные группы

4. Атрибутивные обобщения, образующиеся в результате приписывания объектам определенных свойств, в результате чего в одну категорию попадают различные, казалось бы, непохожие друг на друга элементы.

Формирование классов обобщений, объединенных субъективно общей формой, иногда в значительной степени определяется эмоциональной окраской входящих в один класс объектов. Поэтому, с теоретической точки зрения, внутри одного класса могут находиться несовместимые элементы. Для субъекта же –

носителя данных обобщений – они схожи именно по той причине, что взаимодействие с ними сопровождалось одинаковыми эмоциями. Данное явление хорошо иллюстрирует в одной из своих статей Дж. Лакофф [237]. Статья Дж. Лакоффа представляет собой отрывок из книги «Женщины, огонь и опасные предметы». «Я подозреваю, – пишет автор, – что для многих читателей название этой книги предполагает, что в женщинах, огне и опасных вещах есть нечто общее. ... В силу этого большинство феминисток, которым я это название предлагал, встретили его с пониманием. ... Идея о том, что категории определяются общими свойствами, исходит не просто от нашей наивной теории категоризации – это прежде всего важнейший практический инструмент, являющийся принадлежностью нашего мышления на протяжении более чем двух тысячелетий. ... Свойственная человеку категоризация основывается на принципах, далеко отстоящих от тех закономерностей, которые воплощены в классической теории» [237, с. 143]. С подобным явлением мы столкнулись в одном из наших исследований, в котором оказалось, что профессионалы (следователи) в одну категорию социальных объектов (клиентов), с которыми они взаимодействуют, объединяют людей преклонного возраста и матерей несовершеннолетних правонарушителей [188].

Эмоциональная окраска воспринимаемой реальности (в частности, ситуаций), с точки зрения Н.В. Гришиной, представляет собой одну из методологических проблем изучения ситуаций. В ее исследовании конфликтные ситуации воспринимались испытуемыми именно на основе их аффективной окраски, а не в соответствии с их содержательной наполненностью. То, что это именно методическая проблема, несомненно: эмоции трудноуловимы, подвержены изменению, не всегда вербализуются, и в реальных психологических исследованиях затрудняют интерпретацию полученного материала.

С точки зрения функционирования уже сформировавшихся когнитивных образований могут быть выделены, в сущности, те же их формы, однако в «готовом» виде они могут функционировать иначе по сравнению с этапом их формирования. В частности, на первичном этапе формирования наглядных обобщений они могут выступать в виде чувственных образов, а на этапе

функционирования приобретать вид мысленных образов [72]. Данный процесс выступает как своего рода аналогия формирования значений в индивидуальном развитии субъекта, как его характеризует В.П. Серкин: в процессе освоения деятельности «набор признаков, характеризующий развитые формы значения, является существенно иным, чем набор признаков, характеризующих ступени его развития» [369, с. 27]. Однако различие развитых и формирующихся форм когнитивных компонентов опыта на данный момент может формулироваться скорее как гипотеза, чем как доказанное положение, и этот вопрос требует специального исследования.

Своеобразными обобщениями, организующими дальнейшую деятельность субъекта, могут выступать и обобщения, зафиксированные в метафоре [25, 468]. По своей сути они являются смешанными, и их можно назвать образно-лингвистическими. А.Н. Янов, ссылаясь на Дж. Лакоффа, отмечает, что метафора – не столько языковое, сколько концептуальное явление. Понятийная система человека, согласно теории метафоры Дж. Лакоффа, метафорична.

На примере различных трактовок содержания информационной модели, описанных выше, можно говорить о, возможно, самом существенном с научной точки зрения делении когнитивных образований опыта – по **психологическим механизмам их функционирования**, что можно показать на примере моделей. По этому основанию модели разделяются на модели-концепты и модели-инструменты. Модели-концепты, к которым принадлежат ментальные модели [62, 287, 419], являются по своей сути образами-представлениями и служат в основном для упорядочивания воспринимаемой и мыслительно обрабатываемой информации. Модели-инструменты (схема У. Найссера, модель В.Н. Пушкина) организуют процесс получения и отбора информации об объекте и ситуации за счет особой организации психических структур, отвечающих за этот процесс. К более частным образованиям того же класса относятся «карты», описанные У. Найссером, а также Г. Бейтсоном.

Возможна классификация когнитивных образований опыта **по познавательным процессам, которые легли в основу этих образований**. В этой главе мы рассматриваем главным образом

мыслительные когнитивные образования. Это обстоятельство не исключает, что и в формировании, и в функционировании данных образований участвует память [145]. Можно представить когнитивные образования, основанные и собственно на мнемических процессах. Они могут входить в более сложные, метауровневые мнемические образования опыта, но могут действовать и самостоятельно.

**Классификация когнитивных образований опыта по основанию «объектность – субъектность»** необходима по той причине, что этот аспект в очень разной степени учитывается авторами, описывающими модели. Казалось бы, очевидно, что человек, взаимодействующий с некоторой реальностью, включает в концепты, отражающие эту реальность, и себя как важнейшую сторону взаимодействующей системы. Тем не менее в определениях и описаниях моделей их взаимодействующий характер подчеркивается не всегда. Неожиданным выглядит объяснение этого факта с культурологических позиций [4]. Представление россиян о себе в большей степени соотнесено с представлением об обществе, чем у носителей других культур. Точнее, это соотнесение более непосредственно, тогда как в других ментальностях оно опосредовано множеством правовых и институциональных звеньев. Если исходить из этого положения, человек российской культуры склонен в своих моделях отражать как объективную реальность, так и себя. Следовательно, модели, изученные на российском материале, более «субъектны», на западном – менее. Н.В. Гришина, описывая модели ситуаций, рассматривает их «субъектный» характер как одну из методологических трудностей их изучения: «Восприятие ситуаций представляет собой процесс, в котором на основе категоризации и интерпретации индивид создает «когнитивные соответствия» этих ситуаций, при этом «ситуационные модели», по результатам исследований, являются скорее «лично-окрашенными» образами «человека - в - ситуации», чем самой этой ситуации» [85, с. 488].

По данным А.В. Панкратова [310], свойством мышления успешного профессионала (руководителя) является способность создавать различные, в том числе и смешанные, формы репрезентации, сочетать, например, «объектное» и «субъектное», «образное» и «действенное» восприятие ситуации. Смешанную фор-

му когнитивного образования представляет собой так называемый музыкальный концепт, являющийся одной из единиц музыкального мышления [413].

В реальном функционировании, кроме этого, когнитивные формирования профессионального опыта могут приобретать более теоретизированный вид, нежели на этапе формирования. Также вполне вероятно изменение эмоциональной окраски элементов, выступивших в качестве базы обобщения. В результате происходит перекомбинация элементов когнитивных образований опыта. Элементы могут перемещаться из одного когнитивного образования в другое, за счет чего эти образования приобретают иную компонентную наполненность [187].

В современной психологии существует понятие, максимально близкое по своему содержанию к когнитивным компонентам опыта. Речь идет о ментальном опыте [363, 443, 445]. По М.И. Холодной, ментальный опыт – это активная и гибкая система психических механизмов, разворачивающихся в ментальных репрезентациях. Существует три уровня ментального опыта. Первый из которых – когнитивный – по сути совпадает с когнитивными компонентами опыта.

Как можно судить по вышеприведенным классификациям когнитивных компонентов опыта, бóльшая их часть касается не профессионального, а жизненного опыта, хотя традиция изучения функционирования познавательных процессов в ходе профессиональной деятельности насчитывает несколько десятилетий.

В контексте профессиональной деятельности когнитивные образования профессионального опыта (в виде моделей) впервые появились в области инженерной психологии. В этой отрасли психологической науки модель изучалась в виде ряда сходных феноменов, присутствующих в операторской деятельности: информационная модель (ИМ), образно-концептуальная модель (ОКМ) [31, 65], оперативный образ [136, 305, 306]. Существует несколько трактовок понятия информационной модели, причем некоторые из них практически не имеют отношения к профессиональному опыту. Не анализируя специально данный вопрос, отметим, что информационная модель понималась и как представление оператора о ситуации, составленное на основе информации, которая поступает к нему по различным каналам связи

[244]. Информационная модель может иметь оперативный характер (формироваться «здесь и теперь»), и этот ее аспект имеет отношение лишь к образованию когнитивных компонентов профессионального опыта, а не к их функционированию. В то же время существует трактовка информационной модели как психологического инструмента, помогающего оператору осуществлять функции управления техническими системами [283]. В таком виде информационная модель, безусловно, входит в арсенал профессионального опыта оператора и способствует решению характерных для деятельности мыслительных задач [218].

Информационной модели аналогичен по своей психологической сущности оперативный образ: «информационный комплекс, в котором сосредоточена и организована адекватно задачам и условиям операторской деятельности вся информация об объекте управления, могущая стать значимой при решении различных операторских задач» [136, с. 136]. Связь данного когнитивного образования с профессиональным опытом не вызывает сомнений. То же самое касается и более сложного когнитивного образования – концептуальной модели (или образно-концептуальной модели – ОКМ), под которой в классическом варианте понимается «совокупность представлений оператора о реальном и прогнозируемом состоянии объекта деятельности» [333]. Характеризуя ОКМ, Б.Ф. Ломов отмечает: «...эта модель включает в себя не только трансформированные сигналы, воспринимаемые в данный момент, но и прошлый опыт» [249, с. 223]. Роль опыта как детерминанты модели подчеркивается и А.Н. Леонтьевым: «... каждый человек строит ту модель, которую он способен построить в силу своего опыта, знаний, профессионализма, потребностей, мотивов и проч.» [243, с. 37].

Дальнейшее развитие феноменологии образно-концептуальной модели создало условия для появления ее новой ветви – концептуальной модели профессии, изучение которой разворачивается на более сложных и менее структурированных, чем операторская, видах деятельности, например, педагогической. Концептуальная модель профессиональной деятельности педагога, по А.П. Мережникову, – это личное образно-понятийное образование, формирующееся и развивающееся в ходе обу-

чения и работы [270]. При такой трактовке модели роль мышления в ее формировании и функционировании очевидна.

Образно-концептуальная модель, в отличие от информационной, в качестве обязательного механизма требует включения мышления как на этапе образования, так и в ходе функционирования. В отличие от связи ОКМ с профессиональным опытом, на ее связь с мышлением обращается гораздо меньше внимания. Между тем развернутая структура ОКМ включает в себя: набор образов реальной и прогнозируемой обстановки; знание совокупности управленческих и исполнительских действий; представление о свойствах системы управления и задачах системы; представление о сигналах правильных и ошибочных действий; готовность к маловероятным событиям и др. [173]. Очевидно, что формирование таких когнитивных образований требует активного функционирования процессов обобщения и прогнозирования, то есть включения мышления. «Наличие модели, – пишет В.Н. Пушкин, – является индикатором того, что осуществляемая человеком в ходе управления объектом деятельность есть именно мышление» [337, с. 27].

Позднее модели (в несколько иной содержательной модификации) были описаны В.Н. Пушкиным [338]. Модели, о которых пишет В.Н. Пушкин, формируются «здесь и теперь», в условиях непосредственного взаимодействия субъекта с познавательной или творческой задачей. Подлинными компонентами профессионального опыта они становятся, пройдя через операцию обобщения, приобретая качественно новые черты за счет объединения повторяющихся свойств ситуации.

Анализ перечисленных выше работ показывает, что в подавляющем большинстве тех случаев, когда предметом изучения становятся профессии операторского труда или другие профессии, входящие в группу субъект-объектных, мышление рассматривается как участвующее в формировании когнитивных образований опыта **наряду** с другими познавательными процессами. Внимание исследователей уделялось в большей степени роли зрительных и слуховых образов в формировании когнитивных составляющих профессионального опыта, а также участию в нем мнемических процессов (Д.А. Ошанин, В.Н. Пушкин, Ю.К. Стрелков), нежели мышления. Исключением является обра-



зование, названное В.Н. Пушкиным «мозговая модель управляемого объекта» [337]. Будучи подлинным компонентом профессионального опыта, основанным главным образом на мыслительных процессах, данный феномен специально не изучался автором с точки зрения его разновидностей, закономерностей формирования, структуры и функций.

Иначе говоря, когнитивные компоненты профессионального опыта, связанные преимущественно с функционированием мышления, специальным предметом исследования применительно к профессиям типа «субъект – объект» не являлись.

Отчасти это объясняется сложностью и многоаспектностью мышления как познавательного процесса, что особенно отчетливо проявляется в так называемых социномических (субъект-субъектных) профессиях

Данная группа профессий, в отличие от тех видов труда, которые основаны на предметных действиях, обладает рядом специфических особенностей. В частности, в социномических профессиях ниже, чем в субъект-объектных, роль чувственных компонентов в восприятии деятельностной ситуации. Это обуславливает наличие у субъекта такого рода профессиональной деятельности самостоятельной и сложной задачи выделения, вычленения проблемных эпизодов в структуре деятельности. Кроме того, при возникновении в этих профессиях проблемных эпизодов, по определению требующих участия мышления, субъекту неизвестно конечное состояние объекта, то есть мыслительные задачи, решаемые субъектом социномических профессий, относятся к группе так называемых нечетко поставленных [245] или открытых [176]. Это обстоятельство коренным образом меняет структуру когнитивных компонентов профессионального опыта по сравнению с группой профессий субъект-объектного труда. Наконец, включенность в процесс деятельности других, по сравнению с субъектом решения, людей, психологические особенности и субъектные позиции которых неизбежно влияют на содержание структур профессионального опыта, обуславливает разнообразие и качественное своеобразие когнитивных образований опыта в социномических профессиях. Таким образом, применительно к субъект-субъектным профессиям необходимо описание и изучение тех когнитивных образований профессионального

опыта, которые основываются на результатах функционирования мышления и обладают структурной и функциональной спецификой, отражающей особенности данных видов деятельности.

В исследованиях функционирования мышления в социально-экономических профессиях накоплен значительный по объему материал, относящийся к особенностям мышления, в частности, к особенностям проблемных ситуаций, характерных для различных видов деятельности [158, 160, 166, 198, 224, 325, 416, 418, 501, 508]. Однако выделения и изучения конкретных ментальных структур, фиксирующих результаты разрешения ситуаций проблемности, в рамках этих исследований не осуществлялось. Классификации же проблемных ситуаций профессиональной деятельности, известные в настоящее время, базируются на содержательном анализе деятельности, проведенном самими авторами, в силу чего собственно когнитивными образованиями профессионального опыта они не являются. Аналогичные классификации разработаны и в рамках изучения субъект-объектных профессий [337]. Так же, как и в социально-экономических профессиях, эти классификации являются результатом логико-психологического анализа деятельности, проведенного автором, и не представляют собой в собственном смысле когнитивное образование профессионального опыта.

Одним из продуктивных подходов к решению проблемы содержания профессионального опыта является выделение в нем представлений о ситуациях проблемности в деятельности. В пользу этого можно привести несколько соображений.

Во-первых, ситуация проблемности – относительно локализованный элемент деятельности, имеющий некоторые границы, пусть нечетко и субъективно определенные. Вследствие этого ситуации проблемности можно выделить, подвергнуть статистической обработке.

Во-вторых, в ситуациях проблемности профессиональный опыт выступает наиболее отчетливо по причине их высокой значимости для качественного выполнения деятельности.

В-третьих, восприятие ситуаций проблемности имеет определенную динамику, вплетено в процесс профессионализации человека, что позволяет изучить формирование профессионального опыта в развитии.

Последний аспект ранее подчеркивался А.В. Панкратовым: «Одним из способов изучения профессионализации может служить анализ развивающегося отражения субъектом ситуации своей деятельности» [308, с. 57]. Рассмотрение в качестве одной из составляющих профессионального опыта некоторых значимых ситуаций и событий предлагается также М.М. Кашаповым [158], А.Г. Исмагиловой [139], Ю.К. Стрелковым [398], Ю.А. Тукачевым [416, 418] и др. Выделение и анализ различных профессиональных ситуаций широко распространены также как инструмент исследования и формирования профессиональной компетентности [83, 158, 160, 166]. За рубежом ситуационный подход активно используется для изучения функционирования жизненного опыта и сохранности познавательных процессов в контексте возрастного развития [474, 475, 482, 492].

И, наконец, рассмотрение «ситуационной оформленности опыта» или «ситуационных форм структурирования опыта», по выражению А.В. Карпова [145], открывает широкие теоретические перспективы, так как ситуация соединяет в себе объективные и субъективные, деятельностьные и личностные, внешние и внутренние стороны взаимодействующей системы «человек – объект труда».

Защищая возможность рассмотрения профессионального опыта через разрешаемые субъектом ситуации проблемности, мы опираемся на уже сложившуюся традицию подхода к сложным явлениям через анализ ситуации (в данном случае речь идет не о проблемной, а об обычной ситуации). В определении ситуации как феномена наиболее дискуссионными, на наш взгляд, являются два вопроса. Первый заключается в следующем: ситуация преимущественно объективное или субъективное образование? Наиболее адекватной представляется нам точка зрения С.А. Трифоновой, по мнению которой ситуация – «субъективный образ, который является результатом сложного взаимодействия и взаимовлияния индивидуального, социального и физического» [414, с. 21]. Преимущественно субъективный характер ситуации подчеркивает Л.И. Анцыферова. Анализируя теорию Ханса Томэ, она приводит точку зрения этого ученого, согласно которой «поведением управляет, скорее, воспринимаемая (понимаемая, истолкованная), чем объективная ситуация. Разумеется, действи-

тельные свойства ситуации получают свое отражение в индивидуальном мире человека, но особенности их восприятия в сильной степени обусловлены доминирующими «темами» – его центральными устремлениями, господствующими значимостями» [14, с. 6].

Второй вопрос касается содержания ситуации, которое отражается субъектом. А.В. Варенов настаивает на том, что ситуация – отражение событий, составляющих ее [45, 46]. При этом событие понимается как «обнаруженное субъектом положение и/или изменение в существующем положении дел (как в материальном плане, так и в идеальном), обычно связанное с воплощением замыслов (планов) какого-либо лица (группы лиц)» [46, с. 105].

Для мышления практика, по мнению А.В. Варенова, такая форма отражения более естественна, чем отражение структурных элементов ситуации. Аналогичным образом характеризует ситуацию В.А. Барабанщиков: «это система событий, развертывающаяся во времени, т.е. имеющая начало, кульминацию и конец» [22, с. 145]. Ряд авторов в то же время не разделяют точку зрения о непременно событийном содержании ситуации. Например, Ю.К. Корнилов характеризует ситуацию как «совокупность обстоятельств» [207, с. 6]. И этот взгляд на ситуацию представляется нам не менее убедительным. Многие авторы, однако, не делая предметом своего рассмотрения событийность ситуации, отмечают, что она носит не статический, а динамический характер. Ю.П. Поваренков, например, пишет, что «сочетание и взаимодействие всего комплекса условий, в которых протекает деятельность, создает специфическую динамическую обстановку, традиционно называемую ситуацией» [321, с. 125].

Понятием, близким к понятию ситуации, является понятие события [3, 76, 247, 248]. Выделение авторами событий как единицы анализа психологического времени личности [76] или жизненного пути личности [247, 248] продиктовано необходимостью каким-то образом структурировать сложный и протяженный во времени процесс, то есть примерно теми же мотивами, что и выделение другими авторами ситуации как единицы анализа трудовой деятельности, общения и т.д. Общим у понятий «ситуация» и «событие» является их локализованность во времени и простран-

стве. Различает их то обстоятельство, что событие по определению представляет собой не любую ситуацию, а субъективно значимую для дальнейшего развития личности. Ситуация же может выделяться и формулироваться наблюдателем или исследователем относительно независимо от субъекта, включенного в эту ситуацию и без учета ее субъективной значимости для субъекта. В этом смысле событие ближе по своей психологической сущности не к ситуации в широком смысле слова, а к ситуации проблемности.

Как отдельная область психологии ситуаций рассматриваются социальные ситуации [85]. Методически продуктивным в некоторых областях психологии оказывается выделение в контексте жизнедеятельности «повседневных» и «трудных» ситуаций [331]. На основе ситуаций общения разработана, например, методика выявления параметров социального взаимодействия в семье М. Перри (перевод и адаптация М.В. Чумакова) [453].

Использование ситуаций как исследовательского концепта сталкивается с методологической трудностью, связанной с определением стратегии и принципов их подбора в соответствии с целями исследования и с концептуальными установками автора. Обычно авторами не описываются эти аспекты формирования стимульного материала. Противоположным примером может служить конструирование ситуаций педагогической деятельности, предпринятое Е.Ю. Коржовой [198]. За теоретическую основу автором была принята концепция функциональных компонентов педагогической деятельности Н.В. Кузьминой, согласно которой в деятельности педагога присутствует пять компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный. Для изучения стратегий поведения в различных ситуациях были составлены эпизоды деятельности педагога пяти типов в соответствии с данными компонентами.

Другой вариант предлагается А.А. Потапкиной и А.Г. Шмелевым [325]. Авторы при составлении набора проблемных ситуаций профессиональной деятельности риэлторов выделили этапы этой деятельности. Далее в результате бесед с опытными риэлторами было подготовлено 12 модельных ситуаций (по три на каждый из этапов). Готовые ситуации были сформулированы следующим образом (пример): «Вы работаете с клиентом – покупа-

телем. Вы подобрали ему квартиру, был внесен аванс, были собраны и проверены все документы. Однако за три дня до нотариального удостоверения договора купли-продажи квартиры выяснилось, что у продавца квартиры есть бывшая жена, а продаваемая квартира была приобретена в период брака. Продавец не говорил об этом, так как думал, что свое согласие жена даст без проблем, а выяснилось, что просто так она этого делать не хочет. Ваши дальнейшие действия?»

В статье Е.В. Красной и В.Н. Панферова [224] представлены основные типы проблемных ситуаций в работе воспитателей детского сада. Типология составлена на основе противоречий, которые послужили причиной появления проблемной ситуации, например, несоответствие поведения детей общественным нормам и требованиям.

Таким образом, существует три основных технологии создания стимульного материала при использовании авторами ситуаций проблемности реальной профессиональной деятельности. Во-первых, это конструирование самими исследователями проблемных эпизодов с опорой на некоторую теоретическую схему [13, 198]. Во-вторых, это разработка определенной «решетки», в которую вписываются эпизоды, полученные путем опросных методов от профессионалов. В третьем случае массив ситуаций собирается путем бесед с профессионалами, а затем упорядочивается с использованием некой схемы, разработанной авторами [31, 43, 224, 341, 366, 462].

Второй вариант представляется более адекватным, чем первый, благодаря его большей близости к реальности. Однако вызывает вопросы та «решетка», в которую включаются полученные ситуации. Так, А.А. Потапкиным и А.Г. Шмелевым [325] в результате анализа деятельности риэлторов были выделены следующие этапы деятельности риэлторов по купле-продаже жилых помещений: ориентировка и планирование сделки; подбор варианта; проверка юридической чистоты приобретаемого или продаваемого жилья, сбор необходимых документов; оформление сделки. Затем для каждого этапа было подобрано одинаковое количество проблемных ситуаций. В реальности, однако, этапы могут быть неоднородными с точки зрения возможности появления проблемности. Ряд проблемных ситуаций, кроме того, вполне мо-

гут возникнуть вне какого-либо этапа, а сами этапы в представлении профессионалов могут выглядеть по-другому.

Третий путь анализировать обычно сложно по той причине, что, как правило, авторы очень бегло описывают (или вообще не описывают) процедуру получения от профессионалов анализируемых этими авторами ситуаций проблемности. Если же авторами такая процедура упоминается, становится очевидным, что основной трудностью на данном пути является фиксация самими профессионалами тех эпизодов деятельности, которые можно рассматривать как проблемные ситуации. Можно привести примеры тонких и остроумных примеров решения исследователями этой проблемы [272], но они немногочисленны.

Справедливости ради надо отметить, что существует и четвертый путь комплектования исследовательского (или дидактического) материала с использованием конкретных ситуаций профессиональной деятельности. Это заимствование ситуаций из литературных (в том числе зарубежных) источников [251, 469]. Продуктивность и целесообразность этого приема вызывает сомнения по нескольким причинам. Во-первых, высоко вероятно, что пространство ситуаций проблемности – феномен культурно обусловленный. В нем отражаются реалии именно той культурной среды, в которой они получены или составлены, и они трудноузнаваемы в иной среде. Косвенно на это указывают уже приведенные данные К.А. Абульхановой-Славской [4]. Во-вторых, «чужие» ситуации проблемности необязательно являются таковыми для субъекта, которому они предъявляются. Это несовпадение проблемности может обнаруживаться даже внутри одного предприятия или подразделения, не говоря о межкультурных переносах.

Ситуации профессиональной деятельности индивида, в том числе и ситуации проблемности, в результате их выделения, анализа и решения индивидом составляют особое когнитивное образование, которое мы называем пространством ситуаций проблемности. Наличие такого образования, в частности, согласуется с представлением о составляющих профессионального опыта, защищаемым В.Е. Орлом [301], с точки зрения которого в профессиональный опыт включаются образы профессиональной деятельности разной степени обобщенности.

Пространство ситуаций проблемности не только отражает черты когнитивной сферы профессионального опыта, которая выступает для него метасистемой, более частной, чем профессиональный опыт в целом. Эта метасистема второго порядка (профессиональный опыт) находится под влиянием пространства ситуаций проблемности, что позволяет ей быть открытой, восприимчивой к изменениям. Не вызывает сомнений, например, воздействие пространства ситуаций проблемности на ту сферу когнитивных образований опыта, которая обусловлена функционированием памяти. Под влиянием пространства ситуаций проблемности изменяются не только единицы памяти (хранящиеся в памяти события), но и, например, такое свойство памяти, как селективность, то есть отбор наиболее значимых единиц. Взаимодействие функционирующей в процессе профессиональной деятельности памяти и пространства ситуаций проблемности могло бы стать темой отдельного масштабного исследования. Здесь мы ограничиваемся лишь упоминанием о наличии данной проблемы.

### **1.3. Профессиональные знания и профессиональный опыт**

Анализируя понятие «профессиональный опыт», необходимо соотнести его с другими, смежными понятиями, в частности, с концептом «профессиональные знания». Этот вопрос представляется тем более закономерным с учетом того, что каждый профессионал проходит этап профессиональной подготовки, включающий в себя, в частности, и получение специальных знаний. Следовательно, отражение знаний в профессиональном опыте в той или иной форме неизбежно. Однако анализу связи этих понятий и особенно изучению форм представленности учебных знаний в профессиональном опыте в психологической науке уделено недостаточно внимания. В отдельных случаях одно понятие просто подменяется другим: «При характеристике структуры интеллекта взрослого человека вместо понятия «знания» чаще употребляется понятие «опыт», позволяющее объединить разнообразные результаты жизненной и профессиональной практики человека» [123, с. 38].



В трактовке многих ученых феномены знания и опыта анализируются как закономерно связанные между собой. Как уже отмечалось в п. 1.1. данной главы, ряд исследователей подчеркивает одно и то же положение: опыт – это индивидуализированное, «присвоенное» человеком знание, наделенное личностным смыслом.

По мнению Т.В. Корниловой, профессиональные знания представляют собой более широкий феномен по отношению к профессиональному опыту. В профессиональные знания входят две составляющие: базовые (или конвенциональные) знания, то есть те сведения, которые субъект получает в процессе обучения, и собственно профессиональный опыт, который приобретается в ходе профессиональной деятельности [217]. Выделение в профессиональном потенциале субъекта конвенциональной и индивидуальной составляющей отмечается также Г.Л. Ержемским [115], анализирующим структуру профессиональных действий дирижера симфонического оркестра. Эти действия включают в себя, во-первых, конвенциональную систему, которая объединяет комплекс профессиональных навыков и приемов, отражающих метроритмическую структуру музыкального произведения. Конвенциональная система поддается тренировке и формируется, как правило, в ходе специального обучения. Во-вторых, существует экспрессивная система, которая объединяет многообразные выразительные движения, жесты и другие эмоциональные проявления. Данная система является результатом личного опыта профессионала, как жизненного, так и профессионального.

Своеобразный критерий различения опыта и знаний предлагает Ж. Ришар, характеризуя различие между репрезентациями и знаниями [344]. По его мнению, знания, чтобы быть использованными в практике (быть действенными), должны быть активизированы, а репрезентации действенны непосредственно. Правда, репрезентации, по Ж. Ришару, – не вполне опыт, они по своему содержанию близки к операциональным схемам, рассматриваемым в отечественной инженерной психологии. Однако сам по себе предложенный принцип сопоставления различных психических элементов, участвующих в действии индивида, представляется продуктивным. Действительно, между знаниями и опытом имеется различие, связанное с особенностями их извлечения.

Опыт – легко и непосредственно извлекаемые из психического арсенала когнитивные единицы. Это происходит под влиянием сложившейся в конкретный момент деятельности ситуации и определяется ею. Особую роль в извлечении профессионального опыта играют ситуации проблемности в силу их высокой значимости для осуществления деятельности. Актуализация знаний в ситуации профессиональной деятельности не является непосредственной. Знания актуализируются в той степени, в которой они способны интегрироваться с опытом или трансформироваться в него. Высокая мотивация субъекта в условиях ситуации проблемности является фактором, способствующим такой трансформации.

Проблема соотношения профессиональных знаний и профессионального опыта чрезвычайно важна в практическом отношении, так как обеспечение оптимальных условий усвоения знаний и развитие способности обучающихся применять полученные знания на практике всегда считались важнейшими задачами обучения. Этим проблемам в середине прошлого века был посвящен значительный массив отечественных психологических исследований. Они касались почти исключительно применения полученных школьниками знаний при выполнении ими учебных заданий или в ходе занятий техническим творчеством [27, 141, 142, 268, 269]. Применительно к «школьному» переносу разработанная уровневая классификация его видов. Она включает перенос знаний в ситуацию, идентичную ситуации обучения (первый уровень переноса); перенос в аналогичную ситуацию (второй уровень); перенос на более широкий круг ситуаций (третий уровень) [457].

Очевидно, что данные сферы применения учебных знаний – не единственные, а с практической точки зрения даже не главные. Для образования, особенно профессионального, более актуальной проблемой является использование получаемой информации в последующей профессиональной деятельности. Будучи тесно связанной с вопросами эффективности профессиональной подготовки, эта проблема актуальна в любых социально-экономических условиях. Соответственно в задачи учебного заведения входит создание условий для последующего эффективного применения на практике получаемых учащимися знаний.

Традиционно достижению этой цели служат разнообразные методики и методические приемы обучения, так или иначе погружающие обучающихся в ситуацию профессиональной деятельности. Используются всевозможные активные формы обучения, например, тренинги и групповые дискуссии.

Тем не менее проблема переноса учебных знаний в практическую деятельность не становится менее острой, а задача адаптации молодого специалиста к требованиям профессии не становится более разрешимой. В той или иной форме данная проблема ставится многими авторами [175, 196, 246, 382]. А.А. Смирнов и Л.В. Фефилина в контексте вопроса подготовки педагогов анализируют соотношение знаний, полученных будущими учителями по учебному предмету, и содержания их профессиональной деятельности: «Практические педагогические задачи существенно отличаются от учебных предметных задач, и неизвестно, способствует ли обучение решению предметных задач формированию субъективного опыта, способствующего решению педагогических задач» [382, с. 93].

Характерной особенностью рассматриваемого вопроса является его чрезвычайно слабая теоретическая проработка. В отечественной науке практически отсутствуют хотя бы самые общие сведения о том, что происходит с учебными знаниями выпускника учебного заведения после его окончания, в какой мере и форме они применяются, какие факторы влияют на эффективность сохранения и использования знаний. По-видимому, перенос учебных знаний в практическую деятельность представляет собой не что иное, как трансформацию знаний в опыт. Механизмы такого превращения описаны нами ранее как развитие профессиональных смыслов, ценностей, потребностей и мотивов [405], отбор, принятие, эмоциональная оценка имеющихся у субъекта знаний [238], освоение знания в терминах и единицах субъекта [200, 201]. При этом остается неясным, каковы детерминанты начала и протекания этого процесса, что способствует эффективности его развития, какие из этих детерминант поддаются воздействию и регуляции и т.д.

Анализ этих и других, смежных с ними, проблем, необходим для изучения функционирования пространства ситуаций проблемности, так как в этом функционировании, безусловно,

участвуют как учебные знания, так и обобщения, сформировавшиеся в процессе освоения субъектом профессиональной деятельности. Частично исследованию этих вопросов на материале теоретических и практических обобщений посвящена глава 5.

## **Глава 2.**

# **Основные положения теории мышления в профессиональной деятельности**

### **2.1. История изучения практического мышления и современные представления о данном феномене**

Основы разработки методологии изучения практического мышления заложены в классических теориях отечественной психологической науки. Так, связь познавательных процессов и деятельности представляет собой одно из фундаментальных положений психологии. Оно отражает методологический принцип единства психики и деятельности. С.Л. Рубинштейном обозначена генетическая связь мышления и практической деятельности: «в ходе исторического развития человек сначала решал встающие перед ним задачи в плане практической деятельности; лишь затем из нее выделилась деятельность теоретическая» [356, с. 56]. Эта связь характеризует и мышление современного человека, являясь, по мнению С.Л. Рубинштейна, одним из методологических оснований психологического исследования мышления: «мышление разворачивается как процесс, совершающийся в специфических для него формах взаимодействия совершаемых субъектом действий и объекта, который, преобразуясь этими действиями, в свою очередь обуславливает дальнейшее движение мысли» [356, с. 57]. Данный методологический принцип конкретизировался С.Л. Рубинштейном в положении, прямо относящемся к практике исследования мышления: «Человек и его психика формируются и проявляются в изначально практической деятельности и потому должны изучаться через их проявления в основных видах деятельности (в труде, познании, традициях, культуре и т.д.)» [358, с. 326]. Положение о том, что практическое мышление не может быть изучено иначе как в конкретных обстоятельствах деятельности, было принципиальным и для Б.М. Теплова [408].

На методологических позициях, разработанных С.Л. Рубинштейном, базируется взгляд на проблему соотношения мыш-

ления и деятельности представителей школы Б.Ф. Ломова (см. [21]). Б.Ф. Ломов также исходил из принципа единства сознания и деятельности, подчеркивая, что психику (в частности, познавательные процессы) следует рассматривать не как особую внутреннюю деятельность, а как регулятор деятельности. В то же время и деятельность выступает как детерминанта психических явлений. «Психологию интересует, ... каковы роль и место системы процессов субъективного отражения действительности в деятельности индивида (или группы людей), будь то деятельность производственная, политическая, научная и любая другая. С одной стороны, она рассматривает деятельность, как **детерминанту системы психических процессов, состояний и свойств субъекта**. С другой стороны, она изучает влияние этой системы на эффективность и качество деятельности, т.е. рассматривает психическое как **фактор деятельности**» [248, с. 205].

Основываясь на положениях С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинский подчеркивал те взаимоотношения мышления и деятельности, которые вытекают из сложности, неоднозначности и многосторонности обеих сторон этого взаимодействия. Мышление, по А.В. Брушлинскому, отличается недизъюнктивным единством процессуального и деятельностного компонента. Мышление невозможно (и нет необходимости) определять только как познавательный процесс или только как деятельность, поскольку оно может выступать в обеих ипостасях. Во втором своем качестве мышление предстает всякий раз, когда оно включается в экспериментальное исследование, даже если в этом исследовании перед ученым стоит цель изучить процессуальную сторону мышления. «Для того чтобы экспериментатор мог изучать мышление как процесс, для испытуемого оно должно выступить как деятельность» [284, с. 30]. Это положение доказывается хотя бы тем обстоятельством, что в эксперименте принимают участие испытуемые, так или иначе замотивированные на это участие, т.е. для испытуемых эксперимент по исследованию мышления – не что иное, как деятельность со всеми ее атрибутами.

Основные положения, содержащиеся в трудах С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Ломова, А.В. Брушлинского, сохраняют свое значение и в настоящее время.

В исследованиях практического мышления в отечественной и зарубежной психологии отчетливо выделяются несколько этапов, отличающиеся друг от друга задачами этих исследований, объектом исследования и применяемыми методическими процедурами. Хронологически эти этапы частично накладываются друг на друга, тем не менее прослеживание определенной динамики возможно<sup>1</sup>.

Начало первого этапа совпадает по времени с периодом становления научной психологии в начале XX в., а окончание относится примерно к 1940-м гг. Практическое мышление в этот период рассматривалось как один из видов повседневного мышления субъекта (не профессионала), отличающегося от мышления теоретического. Методический аппарат психологической науки на том историческом этапе не был готов к исследованию собственно профессиональной деятельности. Практический запрос со стороны общества и государства также не был сформулирован. Поэтому задачами данного этапа изучения практического интеллекта было установление специфики функционирования мышления, вызванного к жизни практическими, бытовыми затруднениями, а также особенностей тех этапов становления мышления детей, которые связаны с их освоением окружающего физического мира. Исследования В. Келера, О. Липмана и Х. Богена, которые, по мнению Ю.К. Корнилова [208], представляли собой своеобразный прорыв во взглядах на мышление, позволивший познать его практическую сущность, тесную связь с действием, деятельностью, не случайно оказались тупиковыми. Экспериментальные ситуации, создаваемые в тот период исследователями, а также тот факт, что испытуемые в этих экспериментах были дети (максимум – подростки), не позволяли ученым получить сведения о «зрелом» и профессионализированном практическом мышлении.

По мере развития психологической науки в Советском Союзе и за рубежом накапливалась определенная исследовательская база, позволяющая отвечать на потребности совершенствования производственного обучения в школе, в системе профессиональ-

---

<sup>1</sup>Подобная периодизация исследования практического мышления представлена Ю.К. Корниловым [208].

ной подготовки рабочих кадров в специальных учебных заведениях и непосредственно на предприятиях. Это вызвало к жизни обширный спектр исследований технического мышления, внесших заметный вклад в изучение практического мышления [230, 280, 281, 427]. Интерес именно к техническому мышлению был неслучаен по той причине, что, с одной стороны, оно представляет собой часть мышления в реальной профессиональной деятельности, с другой – имеется явное родство технического мышления с теоретическим. В силу последнего обстоятельства к анализу технического мышления легче было применить методический аппарат, выработанный в традиционных лабораторных исследованиях мышления. Изучение технического мышления остается в повестке дня и современных исследователей [78, 174].

Хронологически этот (второй) период исследования практического мышления располагается примерно между 50-ми и 70-ми гг. XX в. Помимо исследования технического мышления, данный этап ознаменовался первыми попытками изучения собственно мышления в профессиональной деятельности [323, 351, 409, 449]. Данному спектру исследований предшествовала работа Теплова «Ум полководца» [408], написанная несколько ранее и ставшая без преувеличения эпохальной в исследовании практического мышления, так как впервые поставила проблему своеобразной «теории», функционирующей в мышлении практика. Однако, заложив теоретические основы дальнейшей разработки проблем практического мышления, работа Б.М. Теплова не предлагала методов изучения мышления профессионала, так как не была экспериментальной и основывалась на анализе военно-исторических документов. Тем не менее она способствовала началу решения тех задач, которые стояли перед вторым этапом исследования практического мышления: выявить закономерности функционирования мышления в конкретных видах профессиональной деятельности, чтобы оптимизировать процесс профессионального обучения.

Созданная в эти годы база позволила ученым приступить к серьезной разработке теоретических проблем практического мышления с одновременным созданием методических процедур исследования данного феномена в профессиональной деятельности. Основу для этих исследований во многом обеспечила моно-



графия В.Н. Пушкина [337]. Последующие работы Д.Н. Завалишиной и ученых школы Ю.К. Корнилова отличались серьезными экспериментальными исследованиями *процессуальной* стороны практического мышления. Данный (третий) этап исследования практического мышления как таковой продолжался примерно с 70-х гг. прошлого века до начала XXI в.

В настоящее время, наряду с продолжением и развитием линии, наметившейся на третьем этапе исследований практического мышления, начала набирать силу другая тенденция, которая, возможно, станет началом нового этапа. Речь идет об изучении практического мышления в контексте концепта «компетентности». Появление данной традиции объясняется запросом к психологам представителей организаций различных форм собственности на разработку методик оптимизации деятельности руководителей и персонала. Традиционные тренинги общения, интенсивно использовавшиеся для достижения аналогичных целей в последней трети прошлого века, показали довольно низкую эффективность. Теория практического мышления может рассматриваться как основа для выделения отдельных компетентностей, выработка которых возможна с помощью специальных процедур.

Несмотря на внешнюю привлекательность развития теории практического мышления в данном направлении, на этом пути имеются многочисленные проблемы. Во-первых, размытым и неопределенным является само понятие компетентностей. В разных трактовках они выступают как способности, как знания, как умения, как адекватные обстоятельствам поступки, как возможности индивида решать проблемы в данных обстоятельствах [184, 445]. Существует также тенденция понимать под компетентностями некие метапроцессы, обеспечивающие контроль, оценку и прогноз деятельности индивида [339, 361, 447, 481, 485].

Даже если удастся найти нечто общее в многочисленных концепциях компетентности, абсолютно нерешенной остается проблема психологических механизмов, обеспечивающих функционирование данных качеств индивида, хотя соответствующие попытки в науке делаются [339, 447]. Тем более проблематично выделить те компетентности, которые являются составляющими именно практического мышления. На наш взгляд, необоснованно рассмотрение в качестве компетентности целостного феномена

практического мышления [164, 367]. Более продуктивным выглядит анализ тех сторон данного феномена, которые обеспечивают успешность выполняемой деятельности [204, 310]. Заметим, что фактически составляющие практического мышления рассматриваются в качестве компетентностей и теми авторами, которые непосредственно не рассматривают практическое мышление как феномен. Так, И.А. Зимняя, характеризуя профессиональные компетентности специалиста, упоминает компетентности структурирования знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения и приращения накопленных знаний, а также компетентности постановки и решения проблемных ситуаций (см. [149]). А.В. Карпов также в качестве компетентностей специалиста называет постановку исследовательских и практических проблем [149]. Таким образом, в настоящее время актуальность приобретает задача дифференцированного рассмотрения компетентностных составляющих практического мышления, одной из которых может быть способность к выделению в ходе профессиональной деятельности ситуаций проблемности.

Помимо трудностей определения понятия компетентностей, в рассмотрении в качестве компетентности практического мышления есть еще одна опасность с точки зрения классической теории. Компетентности нередко «привязываются» к конкретной профессиональной деятельности, в результате чего происходит невольный «дрейф» от практического мышления к мышлению профессиональному. Это обстоятельство препятствует дальнейшей разработке общей теории практического мышления, которая предполагает наличие его общих свойств независимо от профессиональной принадлежности его субъекта, более того, практическое мышление, согласно современным представлениям, формируется в онтогенезе ранее, чем человек начинает осваивать профессиональную деятельность. Правда, в тех случаях, когда понятие компетентностей в современной отечественной психологии рассматривается в сопоставлении с концептом «профессионально важные качества», подчеркивается их «надпрофессиональный» характер. Различие состоит в том, что профессионально важные качества представляют собой более или менее фиксированные, стабильные образования, тогда как компетентности означают

способность профессионала изменяться, адаптироваться к меняющимся требованиям деятельности [435].

Появление понятия «профессиональное мышление» обусловлено еще одной тенденцией в современной зарубежной психологии мышления. Речь идет о критерии, который используется в зарубежной психологии для различения «практического» и «непрактического» мышления. Мы бы назвали этот критерий адаптационным, имея в виду, что главная задача практического мышления, как оно понимается за рубежом, – адаптация субъекта к условиям обыденной жизни и профессиональной деятельности. Проблема практического мышления в зарубежной психологии выступает в виде дихотомии практический – академический интеллект и выражается в основном в поиске психологических коррелятов адаптации субъекта в социуме, возможности его адекватного ответа на требования социума [476, 477, 478, 481, 485, 490, 495, 505].

Рассматривая практический интеллект как часть общего интеллекта, М. Форд [см. 504] предлагает некоторые критерии для дифференциации практического и «непрактического» интеллекта. Его критерии практического интеллекта, безусловно, «адаптационные», поскольку все они сводятся к возможности при помощи интеллектуальных способностей достигать целей, адекватных тем или иным социальным функциям. Более точно эти критерии можно сформулировать, во-первых, как разумность поведения в данных условиях, во-вторых, как личную или социальную значимость действий, которые совершает наделенный практическим интеллектом субъект. Из этого перечня действий автором исключаются физиологически детерминируемые действия, например, удовлетворение потребностей в удовольствии, безопасности и сексе. В результате практический интеллект оказывается состоящим из широкого ряда навыков, обеспечивающих адаптацию в социальной среде. Другими словами, практический интеллект, в трактовке М. Форда, по своему содержанию почти полностью совпадает с социальным интеллектом [9, 44, 442, 443, 444, 483]. Отождествление практического интеллекта и социального интеллекта характерно и для других зарубежных авторов [491].

По мнению Д. Мерсер, М. Гомес-Паласио и Э. Падилья (см. [491]), существуют две модели социального интеллекта (или, в

терминологии авторов, социально-поведенческого интеллекта: внеконтекстная факторная и контекстная поведенческая. Первая из них рассматривает практический интеллект как некий общий набор способностей, обеспечивающих адаптацию в любых социальных условиях. Вторая оперирует понятиями социальной роли и социальных требований к определенной сфере функционирования субъекта, поэтому является более конкретной. Авторы рассматривают вторую модель как более современную по сравнению с первой, базирующуюся на более тонком учете особенностей той среды, в которую попадает субъект. Ведь, несмотря на частичное совпадение требований к индивиду и ожиданий от него различных социальных сфер в рамках одной культуры, их различия также могут оказаться существенными, так что ребенок, комфортно чувствовавший себя, например, в семье и быту, может оказаться неадаптивным в школе.

Если анализировать отечественную теорию практического мышления под углом подхода, развиваемого Д. Мерсер с коллегами, то она представляет собой нечто промежуточное между внеконтекстной и контекстной моделью. С одной стороны, профессиональная деятельность, независимо от ее конкретного профиля, предъявляет к субъекту общие требования, часть из которых выполняется практическим мышлением. То есть практическое мышление имеет черты «внеконтекстности».

В понятии «профессиональное мышление» также зафиксирована адаптационная связь мышления и деятельности (другими словами, способность мышления обеспечивать эффективность деятельности и отвечать ее требованиям) [164, 341, 375]. «Понятие «профессиональное мышление, – пишет О.Н. Ракитская, – употребляется в случае, когда хотят подчеркнуть профессионально квалификационный уровень специалиста. ... Под профессиональным мышлением подразумевают такие особенности мышления специалиста, которые позволяют ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро и точно решать как ординарные, так и неординарные проблемные ситуации в определенной предметной области [341, с. 133].

В то же время в современной теории практического мышления основным для дифференциации видов мышления, по-видимому, является не адаптационный, а мотивационный крите-

рий. Ю.К. Корниловым этот критерий обозначен как направленность на преобразование, характерная для субъекта практического мышления и на познание – для субъекта теоретического мышления.

В традиционной концепции практического мышления, таким образом, его отличия от теоретического просты и очевидны. На практике, однако, мы имеем дело с гораздо более запутанной картиной. Что такое теоретическое мышление в реальности? Как часто и в каких обстоятельствах мы с ним сталкиваемся? Признание единства человеческого интеллекта не отменяет необходимости дифференциации областей функционирования теоретического и практического мышления. Как таковой деятельностный критерий представляется непригодным для этой цели. Разумеется, представить субъекта, решающего исключительно познавательную задачу, несложно. Однако не понятно, как человек сочетает исключительно познавательную деятельность с целями своей профессиональной деятельности. В реальности ни учебная, ни научная деятельность не является собственно теоретической. Другими словами, мы не можем быть уверенными, что в деятельности руководителя, врача или политика функционирует исключительно и обязательно практическое мышление, а ученый, создающий научную теорию, пользуется теоретическим. Последний в ходе своей деятельности неизбежно сталкивается с ситуациями проблемности практического порядка. Возможно и включение теоретического мышления в деятельность профессионала-практика, хотя данный случай представляет собой нечастое явление. Степень присутствия «нерелевантного» деятельности типа мышления зависит от индивидуальной предрасположенности субъекта мышления. Данная картина напоминает описанную Г.Л. Ильиным [132] схему различения мышления и деятельности. Эти два феномена определяются не объектом, на который они направлены (неживой – деятельность, живой – общение), а по преобладающей у человека направленности – деятельностной или общенческой. В результате по отношению к неживому объекту человек может фактически осуществлять общение и наоборот.

В экспериментах Чаннен-Моран и Нестор-Бейкер показано, что «теоретическая» и «практическая» направленность мышления могут сочетаться в психике одного субъекта. По данным ав-

торов, успешные в исследовательской деятельности студенты столь же успешно решали и практические организационные проблемы, связанные с проведением научного исследования. В частности, они создавали в своей среде те структуры, которые позволяли им преодолевать эмоциональные и общенческие трудности, возникающие в процессе исследовательской работы [505].

Таким образом, классическая теория практического мышления неубедительна в той ее части, которая обосновывает противопоставление практического и теоретического мышления. Если теоретическое мышление как таковое существует, что оно представляет собой феноменологически и кто является его субъектом? Если такое мышление невозможно зафиксировать в реальности, каков тогда научный смысл в выделении феномена практического мышления?

В нашей работе мы не ставим перед собой цели дать ответ на эти вопросы. Отметим, однако, что в данном контексте концепт «профессиональное мышление» представляется довольно продуктивным, так как совершенно очевидно, что требования профессиональной деятельности формируют соответствующие этим требованиям новообразования в мышлении субъекта. Среди этих новообразований имеются специфические и неспецифические компоненты. Первые касаются мышления представителей конкретных профессий. Вторые имеют общий характер и свойственны мышлению всех профессионалов независимо от содержания выполняемой ими деятельности. Поэтому мы склонны пользоваться термином **«мышление в профессиональной деятельности»**, имея в виду главным образом неспецифические компоненты мышления представителей различных профессий. В дальнейшем изложении наряду с термином «мышление в профессиональной деятельности» мы будем применять термин **«практическое мышление»** при анализе работ авторов, работающих в русле классической теории практического мышления, имея, однако, в виду, что между реальностями, обозначаемыми этими терминами, нет противопоставления, поскольку «мышление в профессиональной деятельности» – более узкая категория, нежели «практическое мышление», обслуживающее, помимо профессиональной, и бытовую сферу.

Мышление в профессиональной деятельности как объект исследования порождает целый ряд трудностей методического характера, затрудняющих его изучение. К ним относятся, в частности, следующие.

1. Сложность подбора экспериментального материала, что является одним из проявлений проблемы внешней валидности методик исследования.

2. Сложность интерпретации полученного в процессе исследования материала. По сути, экспериментатор не может быть уверен даже в том, что предъявляемое им задание является для испытуемого проблемной ситуацией, и тем более трудно судить, какого рода эта проблемная ситуация. От этой трудности не избавляет и перенос экспериментальных процедур в реальную профессиональную деятельность испытуемых. Возможно, эта проблема даже углубляется, если исследователь, используя комбинированный метод наблюдения и рассуждения вслух, находится рядом с профессионалами на их рабочих местах. «Экспериментатору в условиях производственной деятельности, – пишут Ю.К. Корнилов и Н.Н. Мехтиханова, – обычно удастся лишь после решения испытуемым установить, с какой именно проблемной ситуацией он встретился, поэтому следить за ходом мысли прямо в процессе мышления оказывается невозможным» [212, с. 22-23].

3. Трудность вербальной презентации (более широко – любой объективации) испытуемыми значительной части своего профессионального опыта.

Такого рода проблемы имеют разнообразное выражение. Прежде всего, это собственно трудности вербализации [271]. О нескольких других аспектах той же проблемы пишет Д. Дернер: «... при исследовании планирования и принятия решений нужно взглянуть в реальность. ... Однако при этом возникают свои сложности. Таким образом можно описать только единичные случаи, с трудом поддающиеся обобщению. Кроме того, реальные решения большей частью плохо документированы, их процесс практически невозможно реконструировать. Нередко сообщения о реальных процессах принятия решений ненамеренно искажают или даже специально фальсифицируют их» [96, с. 20].

В качестве альтернативы вербальному материалу, который как выражение мыслительного процесса имеет вышеуказанные недостатки, могут выступать различные действия испытуемого [140, 185], однако их интерпретация также весьма неоднозначна, в силу чего этот методический прием в исследовании практического мышления не имеет широкого применения.

К трудностям исследования практического мышления имеет непосредственное отношение то обстоятельство, которое подчеркивается Е.А. Сергиенко [370] применительно к изучению несколько иных реалий (модели психического). Общим для этих двух феноменов является их высокая сложность и слабая вербализуемость. Соответственно их объединяют и методические трудности изучения, а именно излишняя условность тех экспериментальных моделей, которые конструируются исследователями. Именно этой особенностью (излишней условностью) отличается одно из методических направлений исследования мышления в профессиональной деятельности – исследование на моделях. Данную особенность моделей отмечают также В.Н. Пушкин [337] и Ю.К. Корнилов [202]. Конкретные методики, которые составляют данное направление, могут быть разными, в частности, предъявление испытуемым практических задач в текстовой форме. В исследованиях Д. Дернера модель практической задачи предъявлялась в виде компьютерной игры [96]. Несмотря на то, что удовлетворительный вариант валидных методов для изучения мышления в профессиональной деятельности на данном этапе развития психологической науки отсутствует, можно выделить еще как минимум три направления методических приемов исследования данного феномена.

Второй группой методик изучения практического мышления являются методы, которые мы бы назвали аналоговыми. Они отличаются от методик первого направления тем, что представляют собой не законченную практическую задачу, предположительно отражающую реальные проблемные ситуации профессиональной деятельности испытуемых, а некоторые лабораторные задания. Эти задания разрабатываются в соответствии с целью исследования, которой, как правило, является изучение какого-либо конкретного аспекта практического мышления [102, 155, 186, 272, 337]. Данная группа методик является наиболее многочисленной.



«Условность», упомянутая выше, в данной группе методов выражена меньше по той причине, что эти методики не претендуют на изучение целостного процесса разрешения профессиональных ситуаций проблемности.

К третьей группе методик принадлежат различные опросные методы (опросники и интервью) [129, 140, 398], которые избавлены от условности, но в полной мере подвержены всем недостаткам, связанным с трудной вербализацией и осознанием испытуемыми функционирования своего мышления. К этой же группе принадлежит так называемый метод критических событий (метод инцидента), который описывают в своих работах Р. Вагнер и Р. Стернберг, ссылаясь на исследования Флэнгана и Макклеланда [509]. Он заключается в описании испытуемыми нескольких событий, в которых он наиболее успешно проявил себя, а также ряда таких, где результат был минимальным. Эти критические события затем подвергаются качественному анализу с тем, чтобы определить характер компетентностей, которые являются важными для успеха в той или иной деятельности. Таким образом, авторы имели дело с ситуациями проблемности в том виде, в котором их могут описать испытуемые, в силу чего метод не избавлен от традиционных для данной группы методов недостатков: возможное нежелание или неумение испытуемых рассказывать о значимых ситуациях их деятельности и ненадежность качественного анализа.

Четвертая группа методов – различного рода моделирование, которое заключается в наблюдении человека в ситуациях, моделирующих деятельность. На наш взгляд, его уместно назвать контекстным моделированием, имея в виду, что модели в его рамках создаются с максимальным учетом контекста профессиональной деятельности. Известными примерами этого подхода является «методика корзины» Н. Фредериксена [480] и компьютерная модель у Д. Дернера [96].

Используемое в некоторых случаях изучения практического мышления наблюдение не является в данной области исследования самостоятельным методом и применяется как дополнительное средство в сочетании с другими методическими приемами. Нельзя не отметить, что существует и некоторое «сквозное» средство исследования практического мышления, которое сопро-

вождает фактически все вышеперечисленные – метод рассуждения вслух [36, 38, 110, 111, 271, 274].

Недостатки конкретных методик исследования практического мышления частично компенсируются применением большинством авторов комплекса различных методик. В настоящее время все более актуальными становятся психосемантические методы исследования мышления в профессиональной деятельности [19, 94, 389, 416].

## **2.2. Проблемность в практическом мышлении: возникновение, этапы развития**

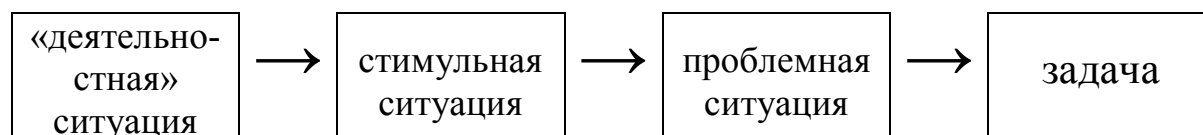
Центральным вопросом психологии мышления независимо от тех обстоятельств, в которых это мышление разворачивается, является вопрос о факторах, влияющих на начало, «запуск» мыслительного процесса.

Одна из детерминант, обуславливающих начало процесса мышления в практической деятельности, – особая деятельностная ситуация. «Следует очень тщательно разделять, – пишет Ж.Ф. Ришар, – исполнительскую деятельность и деятельность по разрешению проблемы» [344, с. 139]. Ситуация исполнения, по Ж.Ф. Ришару, имеет место, если для действий в ней требуются лишь знания и готовые схемы. Если же в долговременной памяти соответствующие знания отсутствуют, возникает ситуация решения проблемы. Автор в качестве синонима понятию «ситуация решения проблемы» использует и термин «проблемная ситуация». О. Доснон также указывает на необходимость наличия определенных особенностей ситуации для того, чтобы начался процесс мышления: «Первый этап состоит в обнаружении или осознании проблемы, поскольку не представляется возможным решить проблему, если ее существование не осознается» [344, с. 67]. В разнообразных классификациях видов ситуаций, требующих участия мышления, чаще всего используется понятие «проблемная ситуация».

Основы учения о проблемной ситуации заложены С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым, А.М. Матюшкиным, А.В. Брушлинским. Вклад в разработку теории проблемных ситуаций вне-

сен учеными, занимающимися практическим мышлением (А.В. Варенов, М.М. Кашапов, Ю.К. Корнилов, А.В. Панкратов, С.А. Трифонова). Проблемные ситуации являются одновременно феноменом деятельности и феноменом мышления. «Особое положение в мышлении и деятельности, – пишут Ю.К. Корнилов и А.В. Панкратов, – занимает проблемная ситуация, которая оказывается звеном, моментом, непосредственно связывающим мышление и деятельность: являясь одной из текущих ситуаций деятельности, она в то же время выступает в качестве первого этапа процесса мышления. Вот почему именно на материале проблемной ситуации яснее всего может быть выявлена взаимосвязь мышления и деятельности» [214, с. 279]. Под проблемной ситуацией традиционно понимается такой эпизод деятельности, когда она не может продолжаться старыми средствами и способами [408]. Суть проблемной ситуации состоит в необходимости поиска новых (для данного субъекта) путей выхода из затруднения, адаптации уже известных способов деятельности к новым условиям или преодоление других противоречий, о которых речь пойдет далее.

Схема этапов зарождения практического мышления в общем виде выглядит следующим образом [208]:



Стимульная ситуация означает какое-либо изменение в деятельности, зафиксированное субъектом и подлежащее его дальнейшему рассмотрению. Ее конкретные проявления отличаются большим разнообразием. В тех видах деятельности, например, которые насыщены общением, роль стимульной ситуации может играть изменение общенческих диспозиций, высказывания партнера по общению, появление в ситуации общения нового партнера и т.д. Стимульной ситуацией в деятельности руководителя может быть, например, обращение к нему подчиненного с каким-либо вопросом или просьбой. Как стимульную ситуацию можно рассматривать невербальные признаки непонимания партнером по деятельности или клиентом какой-то информации, которую

ему передает профессионал. Иногда для обнаружения стимульной ситуации от субъекта требуется высокая чувствительность анализаторов, в других случаях – развитие какой-то другой, «особой» чувствительности к рассогласованию информационных потоков, идущих от среды [265].

В.Ф. Спиридонов характеризует явление, аналогичное стимульной ситуации, следующим образом: «Проблема дает знать о своем существовании по-разному: нарушениями и сбоями в деятельности – от мелких неполадок до крупных катастроф; многообразными эмоциональными состояниями – от неудовлетворенности ходом дел, смутных ощущений, что «что-то идет не так», до тяжелейших личностных переживаний, потери смысла существования; разнообразными формами когнитивного диссонанса – от легкой озадаченности до усердных многолетних попыток справиться с препятствиями» [396, с. 34]. Н.Н. Нечаев [292, 293] полагает, что основой профессиональной деятельности являются «первичные профессиональные представления», в которые входят и признаки проблемных ситуаций, характерных для данной деятельности. В профессиональном пространстве стимульные ситуации играют роль ориентиров, аналогичных ориентирам пространства-представления, описанным Ю.К. Стрелковым [402]. Так же, как и ориентиры пространства-представления, стимульные ситуации структурируют пространство деятельности, делают его понятным субъекту, имеют названия, по которому их можно отличить друг от друга. Через выделение стимульных ситуаций, так же, как и в результате выделения ориентиров физического пространства, можно перейти от невербального представления к вербальному описанию.

Стимульная ситуация может породить проблемную ситуацию, но может и не повлечь за собой необходимости мыслительного процесса. Она может развиваться в следующих направлениях, выделенных Ю.К. Корниловым [201]: «собственно проблемные ситуации» – субъект принимает стимульную ситуацию как значимую и разрешимую с учетом всей меры ее сложности; «перспективная проблема» – субъект определяет для себя, когда и в связи с чем ситуация станет значима или разрешима и преобразуется в проблемную; «облегченная проблема» – принятие проблемы в упрощенном варианте, не учитывая содержание проблемно-

сти в полном объеме. Ситуация в последнем случае разрешается фиктивно.

К.А. Абульханова-Славская рассматривает еще одну форму проблематизации субъектом действительности, которая заключается в том, что проблема выделяется, но не принимается ни к непосредственному, ни к отсроченному решению. Субъект вообще не собирается ее решать, хотя и осознает проблему как имеющую отношение к его реальной жизни и деятельности. Речь идет о так называемом социальном мышлении личности, «порождение проблем» в котором имеет специфику по сравнению с традиционным процессом проблематизации» [4]. Действительно, субъект может оценивать некоторые аспекты функционирования общества как проблемные, но при этом он не делает их предметом своего индивидуального мышления.

С нашей точки зрения, подобная картина возможна не только в контексте социального мышления, но и в рамках мышления в профессиональной деятельности. Человек, работающий в какой-то сфере, может выделять ситуации проблемности предельно (для данной области) широкого характера. Например, такого рода ситуация проблемности может быть сформулирована профессионалом (работником вуза) следующим образом: «Система высшего образования нуждается в реформировании. В каком направлении целесообразно было бы развивать реформы?» Человек может время от времени размышлять на данную тему, однако не ставит перед собой цели когда-либо хотя бы в общих чертах разрешить данную ситуацию проблемности.

Экспериментально подобное явление подтверждено в исследовании Е.А. Лейченко [242]. Автор ставил перед собой цель изучить представление профессиональных торговых агентов об экономической ситуации в стране. Методика исследования предполагала получение от испытуемых описаний некоторых проблемных моментов их деятельности. Кроме конкретных, требующих решения ситуаций проблемности, ответы содержали широкий перечень глобальных проблем российской экономики: высокие доходы бюджета, барьеры для экономической деятельности частных предпринимателей, нестабильность обменного курса рубля и т.д. Трудно представить, что торговые агенты принимают эти ситуации проблемности к решению, однако они и не

игнорируют их, так или иначе используя при разрешении других ситуаций.

Проблемная ситуация не возникнет и в том случае, если поведение в деятельности ситуации стандартно и продиктовано, например, социальными требованиями, закрепленными именно за этой ситуацией. Такой вариант развития событий описан в работах когнитивистски ориентированных социальных психологов [85, 354]: влияние на поведение человека ситуации оказывается в ряде случаев более выраженным, чем влияние индивидуальных различий.

В ряде теоретических концепций появление проблемной ситуации рассматривается как самостоятельный этап мышления, не опосредованный стимульной ситуацией. Так, в схеме зарождения и развития мыслительного акта, предлагаемой А.М. Матюшкиным и А.А. Понукалиным [265], стимульная ситуация как таковая отсутствует. В то же время проблемная ситуация имеет несколько этапов развития, первый из которых очень близок к стимульной ситуации в понимании Ю.К. Корнилова. Проблемная ситуация возникает как препятствие на пути к достижению цели и имеет объективные корреляты, в роли которых выступают противоречия между необходимостью достижения цели и отсутствующих в данный момент возможностей ее достижения. На наш взгляд, правда, эти противоречия лишь частично объективны, так же, как отчасти объективна стимульная ситуация. Подлинная проблемная ситуация, согласно точке зрения А.М. Матюшкина и А.А. Понукалина, возникает лишь тогда, когда субъект осознает недостаточность имеющихся у него средств преодоления препятствия. Анализ проблемной ситуации предполагает поиск неизвестного, составляющего ключевой элемент ситуации.

Интересно, что схема зарождения и развития проблемной ситуации содержательно совпадает с той динамикой, которая характеризует развитие ситуации как таковой (не проблемной), что еще раз подтверждает родственную связь двух феноменов: «Любая психологическая ситуация имеет начало и конец, она характеризуется определенной динамикой, которая представлена следующим образом: перцептивная организация средовых констелляций; идентификация их как интегративного образования; когнитивная переработка; оценивание субъективной ситуации; типич-

зация на основе имеющегося опыта и знаний; принятие решения и выбор способа действия; реализация действия; обратная связь» [339, с. 60].

То, что для теории практического мышления выступает как проблемная ситуация, для психологии личности фиксируется как инициация мыслительной деятельности. В самом деле, постановка и принятие ситуаций проблемности детерминированы личностными особенностями субъекта, в частности, спецификой его мотивационной сферы. Проблема инициации мыслительной деятельности является отдельным малоизученным аспектом психологии мышления [93]. Под инициацией подразумевается самостоятельный поиск субъектом проблемной ситуации (в некоторых случаях пишут «задачи») и последующее ее решение.

Один из видов инициации описан А.В. Брушлинским как возникающий по мере решения мыслительной задачи в эксперименте. У субъекта появляется специфически познавательная мотивация, сообщающая мышлению черты, характерные для деятельности субъекта, и вызывает собственно инициативную активность, связанную с самореализацией. При этом мотивация мышления может не только не совпадать с первоначальной мотивацией деятельности, но и противоречить ей.

Второй тип инициации, по А.В. Брушлинскому, напротив, связан с выполнением той или иной деятельности. Мышление возникает в ответ на необходимость преодоления какого-либо препятствия в деятельности. Наконец, третий тип инициации возникает в результате поставленной (кем-то) перед субъектом задачи [37].

Для мышления в профессиональной деятельности наиболее характерен второй тип инициации и малоактуален третий. Что касается первого источника мыслительной активности, то он достаточно обширно изучается применительно к учебной, игровой или лабораторной деятельности [28, 51, 52, 93] и обычно называется интеллектуальной инициативой. Под интеллектуальной инициативой понимается такая форма интеллектуальной активности, которая не обусловлена ни практическими потребностями, ни побуждениями со стороны других людей. Она «рождается не вопреки внешней детерминации и не из нее, а как раскрытие глубинных потенций личности, как внутренне детерминированное

действие» [28, с. 22]. Источники данного явления лежат в интеллектуальной и мотивационной сферах личности. В.Е. Ключко также среди возможных причин инициации мышления описывает ту, которая связана с такими внутренними мотивационными движениями, как раскрытие глубинных потенций личности, как внутренне детерминированное действие [172].

Что касается деятельности профессиональной, то наличие творческой инициативы в ней, безусловно, возможно, однако степень ее выраженности – вопрос неизученный.

В концепции О.Д. Китчака и И.А. Васильева [49, 167] свободная инициация мыслительного процесса не рассматривается. Инициация мыслительной деятельности, согласно точке зрения авторов, является следствием специфического психологического состояния (СПС) человека. У него, в свою очередь, два источника – собственно ситуация и исходное психическое состояние субъекта. Надо заметить, что в теории практического мышления внутренним детерминантам разрешения субъектом проблемных ситуаций уделялось недостаточное внимание. Феномен СПС, как показывают авторы концепции, объясняет, почему «в одной и той же ситуации мыслительный процесс у одного человека запускается, а у другого – нет, и даже у одного и того же человека при наличии одной и той же ситуации в один момент времени запускается, а в другой – нет» [167, с. 9].

На специфическое состояние как условие начала процесса мышления указывают также другие авторы [159, 265]. В ходе взаимодействия человека с реальностью, по мнению А.М. Матюшкина и А.А. Понукалина, происходит последовательная смена ряда состояний, возникновение которых определяется необходимостью и возможностью достижения человеком цели деятельности. Прежде всего, у субъекта, выполняющего определенную деятельность, существует состояние, характеризующееся определенным уровнем активности и стремления к достижению цели. В результате обнаружения человеком препятствия к достижению цели происходит преобразование состояния – возникает неуверенность как следствие переживания неопределенности ситуации. Далее в цепочке состояний возникает переживание конфликта, и это состояние рассматривается авторами как непосредственная предпосылка к возникновению проблемной ситуации.



Особое внимание эмоциям в процессе зарождения и функционирования мышления уделяют и другие авторы: О.К. Тихомиров [404], Ван дер Меер [507].

В какой-то степени вопрос эмоционального отношения субъекта к решаемой проблеме затрагивается и В.А. Моляко при рассмотрении роли субъективных предпочтений в мыслительной деятельности конструктора [282]. Субъективное предпочтение определяет, какую проблему внутри профессиональной реальности субъект будет решать и в какой форме будет осуществляться это решение. Субъективные предпочтения человека в интеллектуальной деятельности связаны с его психологическими возможностями и привычками, а также с пониманием ситуации, уровнем знаний и умений и т.д. вплоть до мировоззрения. Выражением субъективного предпочтения является определенное отношение субъекта к признакам, структурам объектов, а также к объектам в целом.

Таким образом, помимо традиционных детерминант – ситуативной и личностной – в качестве источников мыслительного акта рассматривается некий результат взаимодействия личности и ситуации в виде психологического состояния.

За этапом выделения проблемной ситуации следует, частично пересекаясь с предыдущим, этап сбора информации для ее разрешения. Для мышления в профессиональной деятельности чрезвычайно важно наличие такого «материала» для мыслительной задачи, который отражал бы свойства взаимодействующей системы «субъект – условия деятельности». Поэтому свойства объекта как таковые составляют относительно небольшую часть контекста мыслительной задачи. Разумеется, в ней учитываются и те элементы рабочей ситуации, которые в психологии называются информационной основой деятельности [454, 455]. В большинстве же своем разрешение проблемной ситуации базируется на тех элементах профессионального опыта, которые представляют собой обобщения неких проб, осуществленных субъектом в отношении объектов, с которыми он взаимодействует. В исследованиях структуры профессионального опыта также находит отражение потребность субъекта познавать свойства взаимодействующей системы. В.В. Кольтинова [182], анализируя процесс профессионального становления в стенах вуза будущего препода-

давателя физической культуры, отмечает данный аспект в качестве необходимого компонента профессионального становления: формирование концепции воспитанника, т.е. системы представлений о личностных особенностях учащихся и овладение средствами познания и коррекции их внутреннего мира. То есть фактически речь идет о познании взаимодействующей системы «учитель – ученик».

Такова теоретическая канва трансформации различных ситуаций в деятельности. Разумеется, реальный процесс функционирования мышления в профессиональной деятельности представляет собой более сложную картину. Этапы не обязательно последовательно сменяют друг друга, они могут пересекаться между собой, частично даже меняться местами. Возможны и такие варианты развития стимульной ситуации, когда проблемная ситуация на основе нее не возникает, а сбор материала для построения «условий» мыслительной задачи осуществляется. Классический пример такого рода – описание Б.М. Тепловым поведения полководца, который, отдыхая в незнакомом городе, изучает его с позиций гипотетической осады или взятия этого города [408]. Аналогичный пример находим в художественном произведении – романе А. Волоса «Недвижимость», посвященной работе риэлтеров. Описывается разговор двух риэлтеров, один из которых спрашивает своего коллегу: «Двушка не нужна на Аэропорте?» Далее описываются рассуждения собеседника: «Двушка на Аэропорте мне нужна как собаке пятая нога, но все же спрашиваю автоматически:

- Двушка? Что за двушка?

Кто знает, когда понадобится. Может, завтра.

- Отличная двушка,- оживляется он и барабанит как пописаному: – Сорок шесть, тридцать два, пятый девяти кирпичного, двор, свободна, выписана, первый договор. ... Хозяин дом купил в Павловом Посаде, переехал, честь по чести ... Алкашок. За полторы штуки хибару ему взяли. Да столько же рублями. ... Нет проблем. ... Только лучше не тянуть – скоро он бабки просадит, тогда уж ищи-свищи его. Они потом вечно куда-то деваются. А пока-то живет себе поживает...

- Добра наживает, – говорю я, а сам прикидываю: ничего себе. Три штуки вложили, а стоит она ... ну, положим, тридцать

пять, даже если ... лихо. – Черкни телефончик на всякий случай. Были у меня когда-то клиенты...» [64, с. 292].

Понятие «проблемная ситуация» отражает одну из степеней включенности мышления в осуществление деятельности. В различных теоретических концепциях в качестве структурных элементов той реальности, в которой разворачивается мышление, рассматриваются проблемная ситуация, проблема и задача, и эти понятия представлены у разных авторов в разных соотношениях.

Прежде всего, это касается уровня обобщения, которое легло в основу выработки этих понятий внутри каждой концепции. Так, В.Ф. Спиридонов рассматривает проблемную ситуацию как понятие, родовое по отношению к понятиям задачи и проблемы. Задача от проблемы в концепции В.Ф. Спиридонова отличается следующими особенностями: она задана, тогда как проблему необходимо отыскать в потоке жизненных обстоятельств; задача сформулирована ее составителем, проблема же не имеет вербальной формулировки; в задаче цель, которая достигается вследствие ее решения, известна, кроме того, она одна, тогда как в проблеме цели неизвестны, и их может быть много. Кроме того, задача не меняется с течением времени, сохраняется и ее цель, и формулировка, проблемы же приобретают новые очертания; к тому же задача в значительной мере свободна от «человеческого фактора», в развитие же проблемы большой вклад вносят включенные в нее люди [396].

Некоторые авторы рассматривают задачу как обобщающее понятие по отношению к различным видам ситуаций, активизирующих мыслительную активность субъекта. В этом случае выделяются различные типы задач, одни из которых приближены к пониманию задачи как задания с определенной целью, другие более похожи на проблемные ситуации профессиональной деятельности [245, 400]. Так, П. Линдсеем и Д. Норманом рассматриваются задачи двух основных типов: четко поставленные и нечетко поставленные. В четко поставленной задаче имеется однозначно сформулированная цель: например, определить, как наилучшим образом проехать в другой конец города, если все главные улицы закрыты для транспорта по случаю парада. Напротив, нечетко поставленные задачи ориентируют решающего их субъекта по принципу «пойди туда – не знаю куда» и формулируются при-

мерно следующим образом: организовать постановку художественного фильма, достичь заметных успехов в своем личностном развитии и т.д.

Похожая дихотомия используется для классификации задач Ю. Козелецким [176]. Он пишет о так называемых замкнутых (хорошо определенных) задачах, которым противопоставляются задачи открытые. При решении замкнутых задач человек располагает полной информацией о множестве альтернативных вариантов решения и вытекающих из них последствий. К такого рода задачам относятся некоторые простейшие по структуре практические задачи, в том числе решаемые на низших уровнях административного управления. В большей степени, однако, для практики характерны задачи другого типа. В них отсутствуют полные данные о возможных альтернативах и их последствиях. Это, например, решение органами образования вопросов реформы школьного обучения.

Как несложно заметить, все рассмотренные дихотомии (задачи и проблемы у В.Ф. Спиридонова, четко поставленные и нечетко поставленные задачи у П. Линдсея и Д. Нормана, замкнутые и открытые задачи у Ю. Козелецкого) похожи между собой тем, что оперируют одним и тем же критерием разделения ситуаций, вызывающих активизацию мышления человека. Этот критерий можно обозначить как приближенность к практике. Авторы единодушно отмечают, что подлинно практические задачи в психологии изучены значительно меньше, чем те, которые четко алгоритмизированы, хорошо определены, ставят перед субъектом определенную цель.

Ю.Я. Голиков и А.Н. Костин [75] рассматривают роль мышления в трудовой деятельности с несколько иных позиций по сравнению с классической теорией практического мышления. Человек, с точки зрения этих авторов, адаптируясь к миру, стремится понять и оценить происходящие в этом мире изменения. Не каждое изменение человек в состоянии зафиксировать, поэтому фиксирует только значимое. Значимые изменения – это те изменения, которые вызывают в психике некоторое несоответствие. Несоответствие может выступать в двух видах.

1. Новизна, неизвестность, нечеткость, неясность, необычность, неопределенность, неоднозначность для субъекта происходящих объективных изменений.

2. Неясность, неоднозначность, неопределенность возникающих у человека ощущений, образов, идей, рассуждений, воспоминаний, эмоций (объективная действительность при этом неизменна).

Все это называется авторами проблемностью. «Проблемность – это психическое явление, возникающее вследствие субъективно значимого изменения объективной действительности и ее психического отражения и представляющее одну из форм несоответствия между ними, появление и преодоление которого обеспечивается механизмами психической регуляции» [328, с. 13].

Ю.Я. Голиков и А.Н. Костин собственно проблемной ситуацией называют среднюю по сложности степень рассогласования между различными представлениями человека о реальности. В случае минимальной степени несоответствия возникает *проблемный момент*. Если же субъектом фиксируются существенные, очень серьезные, неожиданные изменения, то это вызывает *проблему*. В психологической науке существует также тенденция рассмотрения проблемной ситуации как объективного образования, а для характеристики соответствующего ему субъективного переживания используется понятие «проблемность» или «проблема».

В качестве момента, дополняющего понимание проблемности как феномена, можно привести замечание М.М. Кашапова: «Проблемность ситуация приобретает при обнаружении в ней противоречий и порождает процесс мышления, направленный на «снятие» противоречий» [157, с. 195]. На противоречия как источник мышления указывает также К.А. Абульханова: «В мышлении ... психический процесс и его содержание могут быть раскрыты только через раздвоение «предвосхищаемого», ожидаемого, субъективного и объективного – реального результата, который получается в ходе преобразований, производимых субъектом» [2, с. 233]. Подобное описание ситуации, требующей включения мышления, мы встречаем у Е. Ван дер Меера [507].

Таким образом, проблемные ситуации в концепции В.Ф. Спиридонова аналогичны проблемностям, описанным Ю.Я. Голиковым и А.Н. Костиным. В классической теории практического мышления (Б.М. Теплов, Д.Н. Завалишина, Ю.К. Корнилов) аналога понятию проблемности нет. Понимание задачи В.Ф. Спиридоновым полностью соответствует описанию в теории практического мышления такого феномена, как учебная задача, а проблема в трактовке этого автора по своим характеристикам является точным аналогом проблемных ситуаций профессиональной деятельности в теории практического мышления.

В этой теории проблемная ситуация и задача рассматриваются как последовательные этапы мышления, причем задача представляет собой более детальный и обширный анализ реальности, с которой имеет дело субъект, по сравнению с проблемной ситуацией [299, 497]. Этап превращения проблемной ситуации в задачу сам по себе сложен и многосторонен. В нем так же много неисследованных моментов, как в возникновении проблемной ситуации или в нахождении решения. Можно с уверенностью говорить, что в нем имеется процесс сбора информации о ситуации. Эта совокупность информации, источники и процедуры ее получения иногда представляет собой самостоятельный предмет изучения [19, 387]. Задача в концепции Матюшкина и Понукалина [265] представляет собой результат исследования проблемной ситуации, что совпадает с точкой зрения А.В. Брушлинского (см. [299]) и Ю.К. Корнилова [201]. Проблемная ситуация может конкретизироваться не в одну, а в ряд задач [265].

Несмотря на широкое распространение понятия «проблемная ситуация» среди феноменов, обозначающих различную степень включения мышления в деятельность субъекта, данный термин представляется нам концептом, не очень удобным для изучения. Во-первых, классическое определение проблемной ситуации отражает довольно уникальный для профессионалов эпизод, предполагающий отсутствие у них средств разрешения данной ситуации. Такие эпизоды в деятельности возможны, но не очень вероятны, так как обычно профессионалы находят в своем опыте некоторые фрагменты средств работы с ситуацией, даже если она имеет высокую степень новизны. Во-вторых, проблемные ситуации, даже если таковые широко распространены в деятельности,

очень труднофиксируемы, поскольку в большинстве случаев субъект «не знает», в какой степени присутствуют у него средства разрешения данной ситуации. Поэтому мы предпочитаем пользоваться в качестве рабочего концепта понятием **«ситуация проблемности»**, подразумевая под ней зафиксированное субъектом значимое изменение объективной действительности, расцененное им как требующее участия мышления для преодоления противоречий, вызванных этим изменением. При этом средства разрешения проблемности могут быть в разной степени новыми для субъекта, но даже известные способы применяются в новых для него обстоятельствах. Поэтому ситуации проблемности отличаются новизной как на этапе возникновения, так и на этапе решения.

В психологии практического мышления почти не рассматривается вопрос о «качестве» разрешения ситуации проблемности, если подразумевать под качеством оптимальность вырабатываемого решения, его «правильность», результативность тех действий, которые связаны с реализацией решения. Считается, что субъект практического мышления всегда принимает пусть не лучшее, не самое «красивое», но оптимальное в данных обстоятельствах решение. Такое положение не случайно, поскольку критерии правильности решения в так называемых открытых задачах, к каковым по определению и относятся абсолютно все мыслительные задачи, решаемые профессионалом [176], очень неоднозначны и по сути неопределяемы. Однако сам по себе данный вопрос не праздный, тем более что концепт «практическое мышление» по определению предполагает связь с практикой, а одной из сторон этой связи являются возможности психологической науки в той ее части, которая занимается практическим мышлением, способствовать оптимизации трудовой деятельности. Разные обстоятельства деятельности в разной степени дают гарантию «оптимальности» вырабатываемого решения. А.В. Карпов анализирует некоторые варианты принимаемых профессионалом решений с точки зрения их нормативности. Ненормативным, неоптимальным решение может быть, например, под влиянием следующих обстоятельств [144]: несовершенство нормативных предписаний или психологическая безграмотность в их разработке, а также превышение требований, вытекающих из

нормативных предписаний, психологических возможностей человека. Кроме того, принятие решения осложняется влиянием некоторых режимных факторов деятельности: (неопределенности, дефицита времени).

Т.В. Корнилова [217] предлагает ряд критериев качества принимаемого решения, которые, однако, касаются лишь ситуаций выбора и не относятся к так называемым интеллектуальным решениям, под которыми автор понимает специфическую форму проявления индивидуальной активности субъекта в условиях неопределенности. Такими критериями являются: глубина предвосхищений, выявленное число контекстов для выбора альтернатив, проявленная проницательность в различении существенного в ситуации выбора, осознаваемая и принимаемая ответственность за последствия выбора, развернутость процесса выдвижения гипотез.

Таким образом, существуют пока мало изученные аспекты взаимосвязи практического мышления и деятельности: связь особенностей деятельности и степени оптимальности разрешения проблемных ситуаций, а также влияние особенностей разрешения проблемных эпизодов и эффективности профессиональной деятельности.

### **2.3. Механизмы разрешения ситуаций проблемности**

Цель действий субъекта в ситуации проблемности, принятой к разрешению, достаточно очевидна. «После возникновения проблемностей оценка и понимание субъектом значимых для него изменений заключается в преодолении неясности, неопределенности, узнавании нового, необычного, разрешении затруднений, то есть в преодолении указанных форм несоответствия» [75, с. 67]. Однако механизмы разрешения ситуаций проблемности представляют самый сложный раздел психологии мышления в профессиональной деятельности.

По мнению В.Ф. Спиридонова, «психологический механизм – автономный (то есть во многом независимый от сознательного управления и не требующий его для своей успешной работы) результативный, несущий предметно-смысловое содер-



жание, обладающий пространственной и временной организацией психический процесс (или совокупность процессов) [396, с. 134]. С точки зрения автора, существует три группы теорий, объясняющих процесс решения субъектом мыслительных задач.

Первая группа объясняет решение случайным совпадением каких-либо элементов ситуации с элементами прошлого опыта субъекта. Последние могут храниться в форме сенсорных стимулов, зрительных образов, действий субъекта и т.д.

Вторая группа связывает решение с целенаправленным поиском отношения между условиями задачи и целью. В результате образуется комплекс «известное – искомое», часть которого не заполнена. Заполнение недостающего фрагмента и представляет собой решение. Данная схема прослеживается и в популярном в отечественной науке механизме решения, называемом «анализ через синтез».

Третья группа теорий решения основана на гештальтистской традиции и связывает решение мыслительных задач с установлением целостности, замыканием гештальта. В результате решение возможно лишь в рамках какого-то более общего образования по отношению к задаче.

Автор, относящий себя к представителям третьего направления, резко противопоставляет его двум другим. Кроме того, он негативно относится к первому направлению, полагая, что этот подход нивелирует активность субъекта и игнорирует специфику мышления как процесса.

Несмотря на несомненную ценность разработанной автором классификации взглядов на решение субъектом мыслительных задач, мы не согласны с принципиальным различием второй и третьей группы концепций, а также с неполноценностью, с точки зрения общепсихологической теории мышления, первого пути решения задач. Верно, что первая группа теорий решения отличается от второй и третьей по механизмам, лежащим в основе решения. Она предполагает наличие у субъекта субъективной классификации или типологии ситуаций проблемности. Второй и третий путь решения могут функционировать при наличии у субъекта некоторых моделей реальности. В первом случае это модель цели решения, во втором – общая модель деятельности. Однако нет выраженного противоречия между решениями с по-

мощью классификации и решениями с помощью модели. Вероятно, что эти два механизма вступают в решение последовательно: вначале происходит отнесение ситуации к определенному месту в субъективной классификации проблемных ситуаций, затем вступают в действие модели, обеспечивающие решение данного класса ситуаций. Именно таким образом рассматривает решение мыслительных задач А.А. Смирнов [378, 379, 380], который основную роль в процессе решения практических задач отводит именно категоризации – отнесению задачи к определенному месту в субъективной классификации задач. Дальнейший процесс, однако, более сложен, чем автоматическое применение к новой проблемной ситуации средств разрешения, выработанных при решении старой. А.А. Смирновым, а в дальнейшем и нами [188] зафиксирован факт построения субъектом индивидуальной классификации проблемных ситуаций на разных основаниях, а это означает, что само отнесение ситуации к «определенному месту» в классификации представляет собой фактически процесс создания новой реальности и построения нового (а не использование заимствованного) решения. По крайней мере, такой вариант развития мыслительного процесса представляется нам высоко вероятным.

Подобный процесс описывался и защищался в качестве наиболее вероятного механизма решения мыслительных задач представителями гештальт-психологии. Конкретный подход к решению, который актуализировался в мышлении субъекта, можно назвать направлением решения. Для того чтобы решить задачу, необходимо иметь правильное, или работающее направление [254, с. 300]. Задача направления решения – «отбор элементов прошлого опыта и их соединение в новые смысловые структуры» [483, с. 78]. О новой структуре пишет и М. Вертгеймер, настаивающий на том, что субъект *реорганизует* ситуацию, позволяя увидеть проблемность в новом (как правило, более широком) контексте [60]. То же самое (выведение ситуации на более широкий уровень) фактически предполагается и при надситуативном мышлении [159, 162].

А.А. Вербицкий [59], замечает, что разрешение подлинной проблемной ситуации возможно лишь в результате «отвязки» от ситуативного контекста и прошлого опыта, в котором сложилось

большое число стереотипов, тогда как разрешение проблемной ситуации требует включения ее в большое количество новых контекстов, что, собственно, и составляет один из основных механизмов мышления – анализ через синтез. Далее, однако, автор ссылается на А.В. Брушлинского и его положение о предвосхищении неизвестного как обязательном условии нахождения решения, что противоречит полному игнорированию роли прошлого опыта в решении проблемных ситуаций.

О роли прошлого опыта в решении задачи убедительно пишет В.В. Петухов: «Решающий задачу испытуемый ориентируется в ее условиях, уясняет требования, актуализирует возможные приемы решения, пытается их применять. Все это исследователь называет процессом решения задачи и анализирует его по доступным объективации данным, фиксируемым в протоколе. Но он (исследователь) может не учитывать тот факт, что для осуществления процесса решения – до или помимо него – сама задача должна появиться, быть представленной испытуемым.

Определенное представление задачи испытуемым отличается от собственно решения функционально, составляя его основу. Между тем данные для анализа способов такого представления находятся в том же протоколе, вместе с приемами решения. Конкретно это означает, что некоторые приемы решения задачи должны выступать для субъекта способами ее представления. ... Это может быть либо один прием, позволяющий представить всю задачу в целом, либо несколько приемов, разделяющих качественные этапы ее решения, но главное: они создают действительный фон реальной мыслительной работы испытуемого – его образ (представление) решаемой задачи» [314, с. 18-19].

Влияние прошлого опыта на решение мыслительной задачи, таким образом, можно рассматривать в качестве одного из центральных вопросов данного процесса. Ментальная модель как элемент опыта также, в представлении разных авторов, играет различную роль в процессе решения. Ж. Ришар выступает против понятия модели вообще (оно, с его точки зрения, чрезмерно многозначно) и против участия модели в решении, в частности. Основной механизм решения – партикуляризованная репрезентация ситуации, под которой подразумевается построение ментальной структуры, отражающей ситуацию с учетом всех ее звеньев и ис-

ходных данных. Конструирование презентации может происходить с участием памяти (репрезентация в этом случае строится по аналогии с уже имеющейся), однако это не главное и этого недостаточно, чтобы решить задачу. Таким образом, скорее, достигается понимание, а не собственно решение [344].

Роль модели в решении – обеспечение механизма анализа через синтез, с помощью модели происходит включение информации в более широкий контекст. В то же время модель – не настолько однозначный феномен, чтобы с уверенностью отводить ей строго определенное место в решении или строго противопоставлять ее другим механизмам решения мыслительных задач. Многообразие моделей обеспечивает и многообразные формы их участия в процессе мышления, доказательством чего является широкий ряд работ, так или иначе посвященных исследованию этой роли [62, 65, 218, 283, 305, 306, 337, 338].

## **2.4. Специфика обобщений практического мышления**

Одной из важнейших особенностей мышления в профессиональной деятельности является специфическая, отличная от теоретического мышления, система структурирования опыта.

Единого обозначения этой системы в психологии нет. Фактически разные авторы скорее фиксируют наличие этого феномена, нежели разрабатывают его стройную концепцию. В терминологии Р. Вагнера и Р. Стернберга, это так называемое «молчаливое знание», структура которого рассматривалась в главе 1. Чаще же авторы упоминают или отдельные виды обобщений, или некие «образования», характерные для практического мышления, не конкретизируя и не дифференцируя их.

Основным вопросом, рассмотрение которого необходимо для анализа обобщений практического мышления, выступает, как уже отмечалось в главе 1, вопрос, **что** именно обобщается. Частично этот вопрос уже рассмотрен нами ранее. Наиболее сложными для научного анализа являются, по нашему мнению, обобщения – события. А.В. Варенов отмечает, что «профессионал-практик в ходе анализа проблемной ситуации и решения задачи больше внимания будет уделять анализу событий, составляющих

ситуацию; в отличие от практика, теоретик будет «выходить» из проблемной ситуации через структурный анализ или через анализ структуры ситуации» [45, с. 77]. К данному высказыванию необходимо добавить, что в профессиональной деятельности события являются существенными для профессионала не только на этапе анализа и решения проблемных ситуаций, но и на этапе анализа «допроблемной», деятельностной ситуации. Учитывая, что выделение проблемных ситуаций требует участия мышления, между содержанием этих двух этапов взаимодействия субъекта с ситуацией нет выраженной границы. Поэтому обобщения, формирующиеся на обоих этапах, по своему происхождению и содержанию могут быть сходными.

Отражение событий в процессе формирования обобщений практического мышления фактически означает одновременную когнитивную обработку субъектом и действительной, и образной стороны ситуации. Такая комплексность обобщений практического мышления зафиксирована и Ю.К. Корниловым в феномене взаимодействующей системы: «...субъект практического мышления познает не свойства некоторого объекта (как это происходит в случае с теоретическим мышлением), а свойства взаимодействующей системы, адекватной действованию, в которую входят: 1) этот объект, 2) сам действующий субъект и 3) параметры (условия и средства) действия» [205, с. 24].

С общепсихологической точки зрения важно определить, к какой категории понятий относятся обобщения практического мышления. Традиционно, со времен Л.С. Выготского, различаются житейские и научные понятия [66]. В науке подробно проанализированы различия этих двух категорий понятий: «Житейские понятия – результат стихийного научения, не имеют устойчивых вербальных определений, характеризуются неосознанностью и произвольностью применения. ... Это значит, что их обладатель может лишь спонтанно оперировать ими, но не способен ни целенаправленно перестроить их для решения задачи, ни дать им словесное определение. Научные же понятия имеют ряд качественных отличий. Так, они выступают результатом специального обучения, появляются в мышлении сразу в виде четких вербальных определений, причем их значения определены в системе дру-

гих научных понятий. Вследствие этого они осознаны, и их использование носит произвольный характер» [396, с. 68-69].

Черты житейских понятий не в полной мере отражают особенности обобщений практического мышления и не обладают характеристиками, которые будут проанализированы нами ниже. Поэтому целесообразно рассматривать **обобщения практического мышления** как самостоятельный феномен. Эту специфичность обобщений практического мышления по сравнению с эмпирическими обобщениями фиксировали и те ученые, которые стояли у истоков создания современной теории практического мышления: «Опыт (профессионала. – *Е.К.*) вовсе не обязательно должна отличать некоторая «эмпиричность» (опора на здравый смысл и т.п.). Эти знания обобщены и выполняют функции теории» [202, с. 58].

Основными особенностями обобщений практического мышления А.В. Панкратов [309] называет действенность, конкретность, индивидуализированность, готовность к реализации, ситуативность. Среди них наиболее важными представляются нам действенность и индивидуализированность. Кроме того, данный перечень нуждается в дополнении такими свойствами обобщений практического мышления, как конвенциональность и полиморфность.

**Действенность** означает, что при построении обобщений профессионалом используются такие формы презентации, которые позволяют ему в дальнейшем актуализировать их в проблемных ситуациях. Эти обобщения содержат в себе схему распознавания типовой проблемной ситуации, построения условий мыслительной задачи и последующих шагов по ее решению. Факторы деятельности отражаются опосредованно, через формируемые методы работы. Знания об объекте, с которым взаимодействует профессионал, накапливаются в форме, наиболее доступной для дальнейшего использования. Тем самым формируются адекватные данной деятельности обобщения.

**Индивидуализированность** как свойство обобщений практического мышления предполагает, что субъект отражает в обобщениях не столько свойства объекта, сколько свойства взаимодействующей системы, в которую он включен [205]. «Для описания категорий, – указывает Дж. Лакофф, – особенно релевант-

ны *интерактивные свойства* – свойства, которые могут описываться только в терминах взаимодействия человеческих существ с вещами» [237, с. 166].

Другой аспект индивидуализированности – это уникальность и неповторимость создаваемых субъектом обобщений, их насыщенность субъективным содержанием и личностными смыслами. «Было бы ошибочным утверждать, что присущие человеку категории объективно существуют «в мире», внешнем по отношению к человеческим существам» [237, с. 166].

Такое свойство обобщений практического мышления, как **конвенциональность**, казалось бы, противоположно свойству индивидуализированности, так как означает некоторую общность обобщений, которыми оперируют разные профессионалы, занятые одним и тем же или сходными видами деятельности. Такая общность необходима постольку, поскольку с помощью вербализованных обобщений практического мышления происходит обмен профессиональным опытом и достижение взаимопонимания между профессионалами в процессе анализа различных ситуаций деятельности. Возможность существования конвенциональных обобщений обеспечена некоторым общим для разных людей, включенных в данную деятельность, контекстом.

Конвенциональные обобщения могут существовать в виде некоторых общеупотребимых в рамках той или иной деятельности профессиональных терминов, что представляет собой общеизвестный факт, но не только. Существуют также целые классификации профессиональных явлений, построенные на далеких от науки основаниях и разделяемые профессионалами соответствующего профиля. Приведем в качестве примера бытующую в среде специалистов в области судебно-психологической экспертизы классификацию видов экспертиз. Если составлять эту классификацию на научных основаниях (что уместно, предположим, в рамках учебного издания), можно воспользоваться классификацией психических явлений. В результате в классификацию войдут такие виды экспертиз, как экспертиза процессов, экспертиза состояний и экспертиза свойств личности. Такая классификация в целом более или менее отражает основные области судебно-экспертной практики психолога. Однако в реальности специалисты пользуются другой классификацией, которая с точки зрения

логики не выдерживает никакой критики. В нее входят следующие виды: экспертиза по половым преступлениям, экспертиза аффекта, экспертиза подростков. Данная классификация фигурирует в профессиональном общении экспертов и служит, как и другие практические обобщения, одним из средств организации совместной деятельности.

Индивидуализированность и конвенциональность обобщений практического мышления сосуществуют благодаря тому, что они индивидуализированы внутри конвенциональных рамок. Действительно, трудно представить, чтобы профессионал в общении с коллегами пользовался такими терминами, которые им непонятны. В каждом конкретном обобщении практического мышления индивидуализированность и конвенциональность представлены в различных пропорциях. Вероятно, можно говорить, что существуют в основном конвенциональные и в основном индивидуальные обобщения. Анализируя «анатомию» тех и других, правомерно будет предположить, что конвенциональные обобщения базируются на контексте профессиональной деятельности, а индивидуальные – на «подтекстах», по выражению Ю.К. Корнилова [203].

Д.Н. Завалишиной описывается особое свойство обобщений практического мышления, которое называется **полиморфностью**. В отличие от других свойств, данное свойство обобщений двухуровневое, то есть конкретизируется в целом ряде положений. Во-первых, это положение о нескольких функциях, выполняемых обобщениями: общерегуляторной, конкретнорегуляторной и формальной; во-вторых, это комплексность обобщений практического мышления (синтезирование в них свойств различных подсистем управляемых объектов); способность обобщений объединяться во «вторичные» обобщения, «обобщающие концепты» [119].

Особенности обобщений как когнитивных единиц определяются особенностями и характером протекания операции обобщения. Обобщение как операция в мышлении профессионала отличается некоторой спецификой по сравнению с теоретическим мышлением. В частности, само выделение значимых для решения признаков ситуации в значительной мере детерминировано опытом решения мыслительных задач в конкретной профессиональ-



ной деятельности, а также степенью практической или теоретической направленности самого субъекта мышления. Так, в работе Е.Ю. Артемьевой и И.Б. Ханиной [18] приводятся данные об особом видении мира студентами медицинского вуза: персонажи одной из картин Рубенса описывались испытуемыми с позиций наличия у них признаков соматической патологии. В.Л. Васильев пишет о вырабатывающейся у профессионала (следователя) «мозаике признаков», которая обуславливает анализ конкретного события профессиональной деятельности, требующего участия мышления. Данное мыслительное образование формируется также в ходе накопления профессионального опыта, его состав зависит от богатства этого опыта [48]. Всестороннее изучение механизмов, которые обеспечивают формирование и использование профессионалом обобщений, необходимых для решения мыслительных задач, невозможно при современном уровне методического оснащения психологической науки.

Операция обобщения в мышлении в профессиональной деятельности является инструментом, с помощью которого осуществляется категоризация элементов профессионального опыта. С точки зрения Д. Брунера, категоризация – универсальный принцип, касающийся всех познавательных процессов – от восприятия до мышления [35], тогда как У. Найссер [286] возражает против категоризации как способа восприятия предметов и явлений, настаивая на действии схем как универсальных средств познания.

Категория образуется путем обобщения в единое целое множества объектов, оцениваемых как сходные, близкие, идентичные, одинаковые или, как пишет Ю.К. Корнилов, объединения «элементов в группы, имеющие общие свойства, функции или судьбу» [209]. Категоризация – это «психический процесс отнесения единичного объекта, события, переживания к некоторому классу» [242, с. 159]. Далее индивид пользуется созданным классом, распределяя воспринимаемые объекты по нему и другим субъективным категориям. «Категоризация, – пишет Дж. Лакофф, – по большей части бессознательна и машинальна, и если мы подозреваем о ее существовании, то лишь потому, что она проявляется в некоторых проблемных ситуациях» [237, с. 143].

Категоризация тесно связана с процессом обобщения. Л.М. Шехтер [458], описывая динамику категоризации, отмечает,

что этот процесс имеет трехстадийную структуру: первичное обобщение – дифференциация – вторичное обобщение. Некоторые корреляты именно такого процесса были зафиксированы нами при изучении индивидуальной классификации элементов профессионального опыта представителями некоторых видов деятельности [187].

Если определение соотношения операции обобщения и категоризации не представляет собой какой-либо сложности, то разделить между собой процессы категоризации и типологизации значительно труднее. Некоторые авторы, характеризуя обобщение субъектом существенных для его деятельности признаков, используют понятие «категоризация», не упоминая такой феномен, как типологизация [378]. Другие, напротив, описывая аналогичный процесс, говорят исключительно о типологизации [120]. В обоих случаях, таким образом, данные термины представляют собой синонимы.

Тем не менее нюансы, позволяющие различать процессы категоризации и типологизации, по нашему мнению, существуют. Типологизация как процесс, в отличие от категоризации, протекает в некоторой определенной области человеческой жизнедеятельности и поэтому «тематически» локализована. Результатом типологизации является создание *типологии* – системы однородных категорий, примером которой может служить типология личностей, в том числе и субъективная, типология профессий, типология профессиональных затруднений. Субъективные типологии могут быть очень ограниченными по числу входящих в них типов, иногда ограничивающихся двумя типами («сильные» и «слабые» ученики). В то же время возможны и более сложные, например, двухуровневые субъективные типологии. Другой (помимо сложности) параметр, характеризующий субъективные типологии, – степень их осознанности субъектом, которая может колебаться в весьма широком диапазоне.

Сравнивая категоризацию и типологизацию, можно ввести еще один гипотетический критерий различения этих процессов. Типологизация имеет некоторую завершенность, выражающуюся в построении уже упомянутой типологии. Категоризация – процесс перманентный, если она протекает в ходе развивающегося взаимодействия субъекта с реальностью. Субъект не только поль-

зуются результатами категоризации, достигнутыми в процессе, например, профессиональной деятельности, но и постоянно изменяет эти результаты по мере дальнейшего познания объекта. А.А. Смирнов понимает под категоризацией процесс соотнесения воспринимаемого материала с имеющимися у субъекта знаниями [378], что еще раз подчеркивает возможность изменения результатов категоризации в процессе когнитивного развития субъекта. Пространство ситуаций проблемности, выступающее в качестве предмета нашего исследования, представляет собой результат субъективной категоризации проблемных эпизодов профессиональной деятельности и представляет собой субъективную классификацию этих эпизодов.

Отдельным аспектом проблемы функционирования субъективных классификаций единиц профессионального опыта является перенос когнитивных образований, сформировавшихся в одной деятельности, в другую деятельность или в непрофессиональную сферу активности человека [319]. Влияние различных образований, составляющих профессиональное мышление, на мышление в иной деятельности можно рассматривать и через призму пространства ситуаций проблемности. Под его влиянием происходит профессионализация восприятия в непрофессиональной сфере. Другими словами, субъект мышления в профессиональной деятельности «ищет» в быту или иной деятельности ситуации проблемности, аналогичные тем, что были характерны для его профессиональной деятельности. Эмпирически это легко зафиксировать на примере феноменов «школьный учитель в семье» или «отставной военный в школе». Другое проявление переноса – поиск в непрофессиональной сфере заготовок синтезов [408] для решения будущих ситуаций проблемности профессиональной деятельности. В.К. Солондаев отмечает влияние опыта решения испытуемыми теоретических или практических мыслительных задач на классификацию предложенного им экспериментального материала [389].

Описанный выше феномен переноса субъективной системы ситуаций проблемности в иные, по сравнению с профессиональной, сферы представляет собой одно из доказательств наличия у профессионалов данной системы, названной нами пространством ситуаций проблемности.

Малоизученным в настоящее время является вопрос функционирования субъективных категоризаций проблемных эпизодов профессиональной деятельности в процессе разрешения этих эпизодов, несмотря на наличие подобных исследований [380, 381].

Итак, исследования феномена практического мышления имеют достаточно давнюю историю, однако многие принципиальные аспекты этой темы являются не определенными до настоящего времени. Нет сколько-нибудь единой точки зрения относительно содержательной наполненности данного феномена. Крайне недостаточно концептуально разработана дихотомия «практическое – теоретическое мышление». Остаются многие несогласованные вопросы по поводу общей теории практического мышления и частных разновидностей этого феномена, касающихся отдельных сфер его функционирования.

## **Глава 3.**

# **Пространство ситуаций проблемности как феномен мышления и деятельности**

### **3.1. Понятие пространства ситуаций проблемности**

Необходимость разработки понятия пространства ситуаций проблемности вызвана тем, что в психологической науке отсутствует концепт, отражающий представление субъекта о совокупности разрешаемых им ситуаций проблемности, не изучены особенности его структурной организации и функционирования. В ходе взаимодействия с ситуациями проблемности человек систематизирует и категоризирует их, создавая более или менее упорядоченную психологическую структуру. Для характеристики совокупности тех ситуаций проблемности, которые так или иначе нашли отражение в психологическом багаже человека, наиболее адекватным нам представляется понятие «пространство». Изучение и описание подобной субъективной типологии, хотя и в несколько ином виде, отмечалось как целесообразное и другими авторами [125, 263]. «Общий перечень проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности, может составлять ее проблемную профессиограмму. Если ее «развернуть», то это будет система задач, включая нештатные и экстремальные» [264, с. 25].

Целесообразность построения своеобразной системы ситуаций проблемности профессиональной деятельности, которой, в сущности, является пространство ситуаций проблемности, можно рассматривать и в другом, более широком контексте. В.А. Мазиллов, в частности, отмечает, что создание классификаций «индивидуальных случаев» является основной целью современной практической психологии [253].

Пространство ситуаций проблемности в самом общем виде – это представление о том круге ситуаций проблемности, с которым имеет дело человек в процессе своей профессиональной деятельности. Более точно определить пространство ситуаций

проблемности можно следующим образом. Это когнитивное образование субъекта, включающее в себя определенным образом организованное представление о ситуациях проблемности, типичных для его сферы деятельности, их признаках, некоторых их свойствах и примерных направлениях выхода из данных ситуаций.

Употребляя термин «представление», мы опираемся на традиционную трактовку этого понятия в психологической науке, однако считаем это понимание недостаточным для характеристики рассматриваемого феномена. Традиционное понимание представления предполагает, что это «образ предмета, который воспроизводится в его отсутствие и основывается на нашем прошлом опыте» [437, с. 208]. Пространство ситуаций проблемности – это прежде всего ряд образов, систематизированный и упорядоченный. Кроме того, это не образы предметов, а образы ситуаций, за счет чего в феномене фиксируются черты, характерные именно для образов ситуаций. Любой образ, по В.А. Барабанщикову, несет на себе отпечаток более сложного комплексного образования – перцептивного комплекса. «Перцептивный комплекс объединяет источник восприятия и прошлый опыт, отношение к предмету и его оценку, интеллектуальные конструкции и средства преобразования объекта – ситуации. ... В организации перцептивного события участвует вся психика в целом» [23, с. 31–32]. Таким образом, будучи составляющей профессионального опыта, пространство ситуаций проблемности одновременно является порождением предыдущего жизненного опыта. В данном факте зафиксировано одно из проявлений общей закономерности формирования опыта: его новые компоненты образуются на основе более ранних образований.

С точки зрения психосемантики пространство ситуаций проблемности представляет собой систему значений в том понимании данного термина, который предлагает В.П. Серкин [371], подчеркивающий некоторые важные в контексте рассматриваемой темы стороны значений: значения – субъективная форма отражения; значения – отражение не только общественно-исторического, но и индивидуального опыта субъекта.

В контексте современной когнитивной психологии, пространство ситуаций проблемности – ментальное образование, со-

четающее в себе черты схемы и модели, что следует из набора функций пространства ситуаций проблемности, перечисленных ниже. Отметим, что, согласно точке зрения Б.М. Величковского, схемы можно с некоторой долей условности разделить на схемы сцен и схемы событий [55]. Последние характеризуются, в отличие от схем сцен, важной ролью, выполняемой в их функционировании временным измерением. Именно этот вид схем, по мнению автора, наименее изучен в когнитивной психологии, представляя собой «белое пятно» в исследованиях когнитивистов. И именно к этому виду схем (в рамках данного их деления) принадлежит пространство ситуаций проблемности.

О том, что пространство ситуаций проблемности – реально существующий феномен, свидетельствует ряд эмпирических фактов.

1. Наличие разнообразных руководств и пособий, содержащих рекомендации людям, включенным в насыщенные ситуациями проблемности виды деятельности. В популярном варианте они имеют названия, подобные следующим: «Как устроиться на работу», «Как выйти замуж» и т.д. Пособия могут иметь и более научное содержание и название (например, [226, 278]). В системе профессиональной подготовки различных групп специалистов широко используются сборники ситуаций проблемности соответствующей области профессиональной деятельности (например, [81, 103, 104]). Авторы этих руководств и пособий, так же, как и составители учебников, о которых мы писали в главе 2, руководствуются своим представлением о пространстве ситуаций проблемности потребителя (читателя) соответствующих изданий. И так же, как учебник, руководство или пособие будет тем более полно использовано читателем, чем точнее автору удалось отразить пространство ситуаций проблемности потребителя.

2. Эмпирически общеизвестно также наличие у многих профессионалов некоторой системы ожиданий относительно того, что определенные эпизоды их деятельности потенциально содержат возможность возникновения ситуаций проблемности. Эти ожидания могут носить неосознанный или полусознанный характер, в некоторых случаях становясь осознанными. В этих случаях субъект может прилагать усилия к тому, чтобы подготовиться

к возможному возникновению проблемности, наработывая своеобразные «заготовки», которые в дальнейшем могут стать частью решения сформировавшихся на основе ситуаций проблемности мыслительных задач [408, 497].

3. В повседневных высказываниях людей, занимающихся самыми разнообразными видами деятельности, можно выделить некоторые обобщающие фразы, характеризующие определенную группу ситуаций проблемности, с которыми сталкивается субъект. Например: «С моим руководителем трудно договориться».

Таким образом, в повседневной жизни и профессиональной деятельности люди пользуются представлениями о том, какие проблемные эпизоды свойственны их деятельности. Эти представления определенным образом упорядочены в сознании людей.

Термин «пространство» в настоящее время распространен как в политическом и экономическом лексиконе («постсоветское пространство», «рублевое пространство»), так и в различных науках. В психологии можно встретить множественное понимание данного термина. Во-первых, под пространством понимается совокупность условий и обстоятельств, позволяющих организаторам этих условий и обстоятельств реализовывать некоторые функции и выполнять некоторые задачи, например, коррекционно-развивающее пространство [112], профессионально-образовательное пространство [407]. Во-вторых, по определению В.А. Толочка, это «совокупность связанных шкал», в которую помещается некоторая психологическая реальность [412]. Типичным примером применения концепции пространства для исследования личности является метод Дж. Келли. Одним из приемов исследования психологической реальности является также построение семантического пространства [311, 330]. В последние годы термин «пространство» используется для характеристики психологических явлений, имеющих сложную объективную и субъективную структуру, с трудом поддающихся систематизации и шкалированию: профессиональное пространство [121], пространство деятельности [412], межперсональное пространство [238], пространство состояний сознания [177], пространство социальных стереотипов [238], ментальное пространство как динамическая форма ментального опыта [446]. Наконец, понятие



«пространство» часто употребляется метафорически. В этом случае, по определению Ю.К. Стрелкова, оно сохраняет лишь смысл «сразу – данность – много», отличаясь от реального пространства, такого, которое можно воспринять [402]. Примерно такое понимание пространства мы находим, например, у Курта Левина [241], который под жизненным пространством понимает совокупность внутренних и внешних факторов, влияющих на поведение человека.

Применение такого изначально «непсихологического» термина, как «пространство», для описания психологических явлений – не единственный пример использования понятий, заимствованных у других наук, для характеристики ранее не изученных психологических феноменов. В частности, аналогичную картину можно наблюдать в отношении понятия «ноосфера» [311].

В нашем понимании пространство – это некоторая совокупность различным образом связанных друг с другом элементов, определенным образом упорядоченная в сознании субъекта, подвергнутая оценке по ряду значимых для субъекта параметров.

Пространство ситуаций проблемности представляет собой часть образа профессионального пространства. Введение в психологический обиход понятия «профессиональное пространство», по-видимому, давно назрело, потому что многие авторы используют для описания этого феномена различные термины. М.М. Кашапов, например, пользуется термином «профессиональный ландшафт» [156]. Используются также понятия «профессиональное поле» [138], «образ мира в профессиях» [169], «видение профессиональной среды» [138], «профессиональная реальность» [258]. Профессиональное пространство можно определить как систему объектов, с которыми имеет дело профессионал, общность людей, с которыми он взаимодействует, круг событий, которые имеют отношение к реализации его профессиональных функций, а также степень его включенности в эти события. Профессиональное пространство, таким образом, включает в себя социальное окружение – коллег, подчиненных и руководителей профессионала, а также объект труда в самом широком смысле слова, то есть ту реальность, на которую человек направляет свою активность.

При таком понимании профессионального пространства легко установить его связь с другими фундаментальными понятиями профессионализации, например, с профессиональной идентичностью: ощущение человеком себя как профессионала — это и представление себя внутри некоторого круга людей, объектов, событий и обязанностей.

Профессиональное пространство довольно слабо определено объективно. С кем из коллег, выше- или нижестоящих, необходимо общаться тому или иному специалисту? С кем общаться можно, но не обязательно? Какие задачи он должен решать, какие являются необязательными для него? Какие явно относятся к компетенции другого специалиста? Это только одна, причем не самая сложная, область вопросов, ответы на которые определяют субъективное восприятие профессионального пространства. Кажется бы, ответы на эти вопросы легко найти в должностных инструкциях и других нормативных документах. На практике, однако, такая документация не предполагает непосредственного использования в повседневной деятельности и предназначена в основном для регулирования производственных конфликтов правового характера. По крайней мере, очевидно, что профессиональное пространство в разных профессиях объективировано в разной степени. Официальных рамок в деятельности юриста, например, больше, чем в деятельности психолога. Для последнего, несмотря на то, что в некоторых сферах деятельности эта профессия является привычной уже в течение нескольких десятилетий, проблема определения профессионального пространства не перестает быть острой. Еще в 1975 г. Н.П. Ерастов писал: «Самый главный вопрос проблемы профессиональной подготовки индустриального психолога — это вопрос о том, зачем нужен психолог на предприятии» [114, с. 37]. Спустя более 25 лет мы читаем в заметках школьного психолога: «Задача определения круга профессиональных обязанностей психолога в школе так и осталась для меня нерешенной» [397, с. 80].

Еще более сложной стороной восприятия профессионального пространства выступает ориентировка в тех ситуациях, которые имеют отношение к профессиональным обязанностям, следовательно, требуют от специалиста работы с ними. Возникновение таких ситуаций требует ответа на вопросы, в какой степени

необходимо заниматься ситуацией, как срочно это надо делать, насколько разрешима эта ситуация, возможно ли ее предотвращение, если она неблагоприятна и т.д. Не последнюю роль играет и такой, казалось бы, необычный вопрос: надо ли заниматься ситуацией вообще? Постановка этого вопроса обуславливается тем, что теоретически круг профессиональных обязанностей, например, школьного психолога, огромен.

Наиболее близким понятию образа профессионального пространства понятием представляется нам образная *модель профессии*, разрабатываемая С.А. Дружиловым [105]. Психологическая модель профессии включает, по С.А. Дружилову, следующие компоненты:

- модель профессиональной среды (систему образов предмета труда, алгоритма деятельности);
- модель профессиональной деятельности (систему образов взаимодействия субъекта труда с профессиональной средой, а также образов целей, результатов, способов их достижения);
- модель субъекта деятельности (совокупность образов, отражающих систему свойств и отношений деятельности).

В качестве некоторого аналога модели субъекта деятельности можно рассматривать феномен социальной сети человека, который определяется Н.В. Матрехиной как «субъективная реальность межличностных взаимодействий человека со значимыми для него людьми» [262, с. 2].

Профессиональное пространство – многоуровневое и многокомпонентное образование. Его субъективные компоненты могут существенно отличаться от объективных составляющих. Имеются также неосознаваемые субъективные компоненты профессионального пространства, например, иррациональные идеи руководства и сотрудников [47]. Следовательно, необходимо говорить о существовании у субъекта образа профессионального пространства. Наше понятие образа профессионального пространства охватывает ту реальность, которая у С.А. Дружилова обозначает модель профессии за вычетом модели профессиональной деятельности, то есть включает первый и третий компонент модели профессии.

Профессиональное пространство, однако – не субъективное, а субъективно-объективное образование. Иначе говоря, профес-

сионалы одного и того же профиля, работающие на одинаковых должностях в одной организации, имеют разный образ профессионального пространства, что объясняется по крайней мере двумя причинами.

1. Восприятие профессионального пространства – процесс, отличающийся высокой степенью оценочности. Взаимодействуя с профессиональным пространством, субъект вносит индивидуально обусловленные изменения даже в его объективную часть. Например, устанавливает негласную иерархию своих профессиональных обязанностей, выполняя одни и игнорируя другие и т.д.

2. Многие нематериальные аспекты профессионального пространства носят не формальный, а конвенциональный характер, то есть существуют благодаря гласным или негласным договоренностям между отдельными людьми или общностями [335]. Это касается, например, корпоративной культуры. Усвоение этих аспектов требует от человека не только профессиональной подготовки, но и социальной зрелости. Соответственно в зависимости от степени этой зрелости человек отражает данную часть профессионального пространства более или менее полно, более или менее адекватно.

У образа профессионального пространства как психического образования существует ряд функций. Во-первых, это познавательная функция. Наличие образа как некоторой категориальной сетки позволяет воспринимать и идентифицировать явления профессиональной действительности, давать им оценку. Вторая функция может быть обозначена как обеспечение качества деятельности. На основе имеющегося образа субъект профессиональной деятельности имеет возможность определять способ действия с элементами профессиональной действительности. И, наконец, образ профессионального пространства играет в психической жизни субъекта идентификационную роль, обеспечивая становление профессионального самосознания. Аналогичные функции отмечаются А.И. Донцовым и Г.М. Белокрыловой применительно к более широкому феномену – профессиональным представлениям студентов определенной специальности [98].

Образ профессионального пространства, складывающийся у субъекта, оказывает решающее влияние на стиль профессиональной деятельности. По-видимому, существует связь и с эффектив-

ностью деятельности. В этом контексте уместно говорить об адекватности отражения профессионального пространства. Адекватность в данном случае – характеристика условная. Разумеется, не может быть «правильного» и «неправильного» образа профессионального пространства. Однако есть образ, складывающийся у успешных и неуспешных профессионалов. То же самое можно сказать про опытных и неопытных специалистов. Поэтому можно вести речь о представлении, более или менее приближенном к образу опытного и успешного профессионала, условно принимаемому за «эталонный» образ. Изучение такого образа важно, например, для оптимизации процесса профессиональной подготовки.

С.А. Дружиловым также анализируется понятие, подобное оптимальному образу профессионального пространства, когда он пишет о нормативной профессиональной модели, сложившейся в данной культуре или субкультуре [105]. Однако использование понятия «нормативная профессиональная модель» вызывает ряд вопросов. В частности, непонятно, в какой форме существует эта модель, кто является ее носителем, как она усваивается и т.д. Если такое образование и имеется, то оно крайне противоречиво и расплывчато. Индивиду в большинстве профессий легче построить свой образ профессии, чем усвоить имеющийся нормативный. Особенно это относится к профессиям экономики переходного периода, когда многие групповые нормы переживают период кризиса.

С образом профессионального пространства частично пересекается пространство ситуаций проблемности. (В работах Д.Н. Завалишиной используется также понятие «пространство проблем» [120]). В отличие от профессионального пространства, пространство ситуаций проблемности гораздо более субъективно. В психологии практического мышления общепринятой является точка зрения, согласно которой **проблемная ситуация** – исключительно субъективное образование. С нашей точки зрения, в **ситуации проблемности** есть объективная составляющая, которая заключается в некотором изменении обстоятельств деятельности субъекта, что обычно называется стимульной ситуацией. Стимульная ситуация, как известно, может стать или не стать как проблемной ситуацией, так и ситуацией проблемности. Но она

может быть зафиксирована не только субъектом ситуации проблемности, но и сторонним наблюдателем. Следовательно, в ситуации проблемности, если таковая возникла, глубинно присутствует и стимульная, составляя объективный компонент ситуации проблемности.

Наличие феномена пространства ситуаций проблемности отмечалось и теми авторами, которые специально не ставили целью его изучение. В частности, А.В. Панкратов, характеризуя мышление в профессиональной деятельности мастеров промышленных предприятий, пишет: «У мастеров формируется обобщенная совокупность наиболее типичных проблем, существующих в их индивидуальной практике. Эта совокупность является ядром представлений руководителя о своей деятельности» [310, с. 13]. Он же отмечает, что «при разрешении каждой проблемной ситуации порождается продукт, предназначенный не только для использования в данной конкретной ситуации, но и для других, подобных ей» [308, с. 99]. Каждый такой продукт и выступает далее как элемент пространства ситуаций проблемности.

Опыт решения ситуаций проблемности в деятельности выражается впоследствии не только в виде пространства ситуаций проблемности. Феномен, содержащий в себе ряд компонентов пространства ситуаций проблемности, зафиксирован В.Ф. Спиридоновым: «... ценностные ориентации, опыт решения различных проблемных ситуаций, аффективные комплексы и т.п. создают своеобразный «рельеф», следы которого фиксируются в виде личностных и стилевых особенностей мышления, наличии устойчивых шаблонов решения» [396, с. 40]. Наличие «рельефа», так же, как пространство ситуаций проблемности, индивидуализирует мышление, придает ему личностную неповторимость, в силу чего «даже абстрактная научная проблема, сформулированная на языке высшей математики, в сознании решающих ее людей будет иметь значительные ... межиндивидуальные различия» [396, с. 41]. Этот процесс, с одной стороны, является естественным выражением профессионализации субъекта: «Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность ха-

рактизуется индивидуальными личностнообразными технологиями выполнения» [126, с. 14]. С другой стороны, становление и укрепление «шаблонов» решения стереотипизирует деятельность субъекта, о чем подробнее будет сказано ниже.

В контексте более широких категорий когнитивной психологии пространство ситуаций проблемности представляет собой репрезентацию некоторой профессиональной реальности. О дихотомии «презентация – репрезентация» пишет А.В. Варенов [45], ссылаясь на М. Хайдеггера, согласно мнению которого практическое мышление основано главным образом на презентации – подлинном отражении объектов, с которыми имеет дело субъект. В отличие от него, субъект теоретического мышления взаимодействует не с реальными объектами, а с их репрезентациями, которые по определению включают в себя интерпретационные моменты. Не подвергая сомнению данное положение как таковое, отметим, что пространство ситуаций проблемности, будучи, несомненно, феноменом практического мышления, тем не менее является результатом обобщения, то есть представляет собой элемент «теории» деятельности, создаваемой каждым профессионалом. Это обстоятельство, а также высокая степень индивидуализированности пространства ситуаций проблемности позволяет рассматривать его именно как репрезентацию. Аналогичный взгляд на проблему высказывает А.В. Панкратов, рассматривая феномен «событийных обобщений», которые очень близки к элементам рассматриваемого нами пространства ситуаций проблемности [308]. Автор пишет о событийных обобщениях именно как о репрезентации.

Пространство ситуаций проблемности отличается от совокупности ситуаций проблемности, возникающих в непосредственно осуществляемой профессионалом деятельности. Процесс возникновения проблемных ситуаций (и аналогичных им эпизодов) обладает высокой степенью динамичности. Пространство ситуаций проблемности – относительно статичное и устойчивое образование, представляющее собой систему обобщений классов ситуаций проблемности. Оно частично осознается субъектом [151], однако функционирует и вне связи с рефлексивностью, имея неосознаваемые компоненты.

Изучаемый нами феномен можно рассматривать как систему в силу наличия у пространства ситуаций проблемности соответствующих свойств [249, 348]. Во-первых, оно является составным элементом системы более высокого порядка – профессионального опыта. Во-вторых, пространство ситуаций проблемности представляет собой качественно новую реальность по отношению к входящим в него элементам (отдельным ситуациям проблемности). В-третьих, оно детерминировано функциями, несвойственными его отдельным элементам, о чем подробнее будет сказано ниже.

В то же время пространство ситуаций проблемности не является системой в ее классическом понимании, поскольку формирование и развитие профессионального опыта и сам процесс профессиональной деятельности постоянно вносят в него изменения, «возмущения», ведущие к иерархической перестройке его элементов. Кроме того, являясь системой со встроенным метасистемным уровнем, пространство ситуаций проблемности влияет и на свойства основной метасистемы, в которую оно включено, – профессионального опыта.

Пространство ситуаций проблемности функционирует вне непосредственной трудовой деятельности субъекта, поэтому оно доступно изучению, в отличие от самой совокупности ситуаций проблемности, возникающих в деятельности. Строго говоря, эту совокупность можно изучать лишь в самой этой деятельности, постоянно находясь рядом с профессионалом.

У пространства ситуаций проблемности как психологического образования имеется ряд функций.

### **1. Аналитическая**

Как уже было отмечено в главе 1, на основе сформировавшегося пространства ситуаций проблемности происходит анализ текущего состояния профессиональной действительности. Функционирование пространства ситуаций проблемности представляет собой диалектическое единство изменчивости и постоянства. В модель, которую представляет собой пространство ситуаций проблемности, в результате изменений профессионального пространства индивидом неизбежно вносятся изменения. В то же время модель устойчива, и некоторые изменения не только игно-



рируются субъектом и не становятся основанием для изменения модели, но и интерпретируются в направлении ее укрепления, подтверждая в глазах индивида ее адекватность реальности [239]. Условия, при которых пространство ситуаций проблемности подвергается корректировке – тема отдельного исследования. В качестве примера такого комплекса условий может служить ситуация, описанная Ж. Ришаром: «Механизм, с помощью которого репрезентация подвергается сомнению, основывается, с одной стороны, на селективном запоминании состояний проблемы (с которой уже сталкивались ранее); это приводит к ощущению исчерпанности пространства поиска (все, что можно было сделать, – уже сделано). С другой стороны, этот механизм базируется на правиле действия ..., когда оказываются в ситуации, в которой уже находились или где уже сделали все, что можно было сделать, тогда делают нечто иное по сравнению с тем, что делали прежде, даже если полагают, что не смогут (не имеют права) это сделать» [344, с. 181].

Существуют попытки изучить некоторые типичные ошибки в построении людьми моделей. Например, дилетанты, по данным Д. Дернера, обычно делают прогноз линейного развития того или иного процесса, тогда как он может развиваться по-другому, например, по законам экспоненты [96].

## **2. Прогностическая**

Благодаря пространству ситуаций проблемности профессионал представляет, какие проблемные эпизоды ожидают его в будущем. О существовании такой функции, свойственной метасистемам, пишет А.В. Карпов: «... системы, которые могут взаимодействовать со средой и вне актуального контакта с ней, получают огромные преимущества. В частности, оказывается возможной «подготовка» к возможным вариантам реальных взаимодействий, ориентация в общей ситуации возможных взаимодействий, получение временного ресурса для обработки больших массивов информации и мн. др.» [150, с. 159].

Правда, прогностическая функция в ряде случаев может превращаться в провокационный фактор: человек невольно стимулирует возникновение ситуаций проблемности, которые могли бы не возникнуть, если бы не их ожидание. Как справедливо от-

мечает М.М. Кашапов, «наши образы и мысли предваряют и одновременно создают обстоятельства нашей жизни. Мы создаем устойчивые образы в виде форм ожидаемых событий, а затем руководствуемся ими в своем поведении. ... Прогностическая функция образа характеризуется представлениями субъектов межличностного взаимодействия о ролевых сценариях партнеров по взаимодействию, смысле и значении ситуации взаимодействия для них» [163, с. 92].

Активизации прогностической (так же, как и ряда других) функций способствует знакомство профессионала с уже упомянутыми пособиями по организации различных областей деятельности, многие из которых представляют, в сущности, сборники ситуаций проблемности и рекомендации по их решению. Можно сказать, что эти книги содержат в себе описание пространства ситуаций проблемности автора. Однако необходимо иметь в виду, что в реальности пространство ситуаций проблемности профессионала организовано, по-видимому, иначе. В книгах ситуации проблемности расположены в порядке выделенных автором тематических разделов или в соответствии с некоторыми этапами, через которые обычно проходит выполняемая деятельность. Психологическое пространство ситуаций проблемности, между тем, может иметь другую, гораздо менее упорядоченную структуру.

В качестве источника ситуаций проблемности, которые авторы пособий выстраивают в некоторое пространство, может выступать следующее: собственный опыт автора, результаты эмпирических исследований, теоретические конструкции (как «должно быть»). В любом случае читатели пособия заимствуют элементы пространства ситуаций проблемности автора, внося тем самым некоторые коррективы в свое пространство ситуаций проблемности.

Отдельные эпизоды некоторых видов профессиональной деятельности обладают очень высокой степенью общности в плане вероятности возникновения ситуаций проблемности именно «в это время и в этом месте». Это касается, по крайней мере, начинающих профессионалов, тогда как опытные, возможно, не воспринимают данные эпизоды как проблемные. Разумеется, у различных профессионалов ситуации проблемности имеют специфику, но вероятность их возникновения в некоторые определен-

ные моменты деятельности очень высока. Речь идет, например, о деятельности психолога, проводящего занятия в тренинговой группе. Если эта группа по замыслу психодинамическая, то вскоре после начала ее работы наступает стадия развития группы, называемая стадией агрессии. Она чревата по меньшей мере двумя ситуациями проблемности [33], причем они в какой-то степени являются показателями качества работы ведущего, так как свидетельствуют о «нормальном», закономерном развитии группы. То же самое касается практически неизбежного в психотерапевтической практике явления переноса и ситуаций проблемности, возникающих на его основе. «Групповому терапевту, — пишет Р. Кочюнас, — следует ясно понимать, что реакции переноса в психотерапии неизбежны. Таким образом, главным является не старание избежать реакций переноса, а решение связанных с ними проблем, использование их в группе в психотерапевтических целях» [222, с. 102-103]. В несколько меньшей степени это касается контрпереноса. Таким образом, существуют, если можно так сказать, «фиксированные профессией» проблемные эпизоды. Включая подобные ситуации в свое пространство ситуаций проблемности, профессионал тем самым повышает вероятность прогноза проблемных эпизодов деятельности.

### **3. Профилактическая**

Профессионал, сталкиваясь в процессе своей деятельности с однотипными проблемными эпизодами и включая данный тип в пространство ситуаций проблемности, может принять меры к избеганию данного типа ситуаций в дальнейшем. Это возможно за счет выработки субъектом мышления в профессиональной деятельности установки на соответствующие действия. Избегание осуществляется различными путями. Для их анализа обратимся к упрощенной схеме возникновения ситуаций проблемности в деятельности.

Стимульная ситуация ⇒ ситуация проблемности

Профилактическая функция пространства ситуаций проблемности может реализоваться фактически на каждом этапе развития ситуации проблемности. Например, субъект может проигнорировать возникновение стимульной ситуации, блокировав

развитие ситуации проблемности в самом начале. Кроме того, возможно непринятие ситуации проблемности, то есть, заметив стимульную ситуацию, субъект игнорирует проблемность этой ситуации. Наконец, человек может выработать приемы разрешения данного типа ситуаций, используя, в свою очередь, для этого разные средства. Возможно, например, заранее продумать способ поведения в подобных ситуациях или пройти специальное обучение способам поведения в таких ситуациях. И в том и в другом случае ситуации проблемности данного вида перестанут для субъекта быть проблемными, поскольку субъект будет располагать средствами и способами действия в них.

#### **4. Личностно-защитная**

В случае отсутствия у субъекта внутренних ресурсов и сформированных способов регулирования предполагаемых ситуаций проблемности, для него важно, чтобы соответствующие ситуации проблемности возникали в деятельности. Причина этого явления в том, что соответствие реальности собственному прогнозу служит субъекту своеобразным утешением при отсутствии возможности предотвращения или оптимального разрешения проблемных эпизодов («Я так и знал!»). Другими словами, осознание субъектом наличия у него пространства ситуаций проблемности помогает ему в определенной степени сохранять иллюзию контроля над деятельностью.

Эту тенденцию (использования индивидуальных когнитивных образований опыта для реализации защитной функции) отмечает Е.В. Улыбина: «Обыденное сознание выполняет функцию адаптации личности в окружающем мире – через упрощение воспринимаемой картины мира, создание разнообразных стереотипов, поддержку «веры в справедливый мир», построение защит» [421, с. 9]. С обыденным сознанием как совокупностью представлений, знаний, установок и стереотипов, основывающихся на непосредственном повседневном опыте людей, пространство ситуаций проблемности объединяет практичность, вклад опыта (жизненного и профессионального) в их формирование. Поэтому эти два явления можно рассматривать если не как однопорядковые, то, по крайней мере, как близкие по своей природе. Создание личностных защит как функция обыденного сознания вклю-

чается Е.В. Улыбиной в более широкую – адаптационную – функцию обыденного сознания.

Е.В. Улыбина, однако, считает, что обыденное сознание, кроме того, выполняет и противоположную – дезадаптационную функцию. Это противоречие объясняется тем, что в обыденном сознании присутствуют, как минимум, две составляющие: социальная и индивидуальная. Адаптационная функция связывается автором с социальной составляющей (отражением в обыденном сознании общественных представлений): человек – носитель обыденного сознания – с помощью него идентифицируется с некоторой общностью, негласно выражает согласие с ней. Индивидуальная составляющая, напротив, как бы негласно конфронтирует с общностью, обеспечивая при этом личностную автономию, авторство, субъектность.

На наш взгляд, в контексте рассматриваемой нами личностно-защитной функции пространства ситуаций проблемности противопоставлять социальную и индивидуальную детерминанту формирования пространства ситуаций проблемности нет оснований. Во-первых, социальная составляющая этого образования выражена меньше, чем индивидуальная. Во-вторых, о ней трудно говорить предметно из-за ее неизученности. В-третьих, личностно-защитная функция пространства ситуаций проблемности в разных обстоятельствах и у разных людей обеспечивается как ощущением причастности к некой общности, так и осознанием своей индивидуальности («авторства»).

## **5. Формирующая**

Характер выполняемой деятельности неизбежно изменяется под влиянием изменившегося субъекта мышления. Другими словами, человек, приобретая адекватные профессиональной деятельности особенности мышления, в определенной степени изменяет саму эту деятельность. Эти изменения можно рассматривать, например, в контексте формирующихся у субъекта трудовой деятельности когнитивных образований. Профессионал, у которого сформировались модели ситуаций проблемности определенных типов, фиксирует в своей трудовой деятельности ситуации проблемности именно этих типов. При этом он может игнорировать стимульные ситуации, свидетельствующие о затруднениях друго-

го типа. В крайнем варианте, профессионал изменяет – в допустимых пределах – свои функциональные обязанности, избегая тем самым «нелюбимых» проблемных эпизодов. «Восприятие, – пишут В.В. Козлов, А.Е. Гиршон и Н.И. Еременко, – это всегда и сотворение реальности. ... Человек «достраивает» информацию, получаемую от органов чувств, фильтрует, угадывает, создает, игнорирует» [179, с. 232-233].

Другой пример изменения деятельности под влиянием некоторых особенностей мышления в профессиональной деятельности описан А.В. Карповым. Автор пишет о так называемых «ситуациях добровольного риска», которые, при условии высокого мастерства профессионала, могут быть очень выигрышными с точки зрения получения нужного профессионалу результата. «... Субъект, располагающий хорошо сформированными приемами принятия решения, не только сознательно допускает, но и намеренно провоцирует развитие деятельности в направлении возникновения данных ситуаций» [144, с. 151]. Нетрудно представить, насколько различной будет деятельность коллективов двух организаций, выполняющих одинаковые функции, но имеющих разных руководителей: «осторожного» по отношению к ситуациям добровольного риска и стремящегося регулярно создавать такие ситуации. Серьезные исследования на эту тему нам, однако, неизвестны, поэтому мы вынуждены ограничиться постановкой вопроса. При этом несомненно, что пространство ситуаций проблемности тесно включено в формирование системы деятельности субъекта, в частности, в формирование информационной основы деятельности и представления о программе деятельности [454]. Влияние пространства ситуаций проблемности как репрезентативного отражения субъектом реальности на саму породившую его деятельность является частным случаем влияния представлений и ментальных конструкторов на действительность. Другие частные случаи можно найти в иных областях жизнедеятельности человека. «Общеизвестно, – пишет Д. Рубина, – что литератор относится к жизненным коллизиям ... как к строительному материалу, из которого по собственным законам создает так называемую вторую реальность. Но вот о том, как сочиненные ситуации влияют на первую реальность, о том, как зеркальными зайчиками отражается литература в обыденной жиз-

ни ... – об этом, мне кажется, еще не писали» [355, с. 172-173]. Аналогичным примером может служить феномен «самоосуществляющегося пророчества», не только хорошо известный в психотерапии, но активно анализирующийся в последние годы в социальной психологии и других социальных науках [239].

## **6. Функция самоорганизации**

Термин «самоорганизация», так же, как и соответствующий процесс, не является специфически психологическим. Большая советская энциклопедия трактует самоорганизацию как процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы. Процессы самоорганизации могут иметь место только в системах, обладающих высоким уровнем сложности и большим количеством элементов, связи между которыми имеют не жесткий, а вероятностный характер. Свойства самоорганизации обнаруживают объекты самой различной природы: живая клетка, организм, биологическая популяция, биогеоценоз, человеческий коллектив и т.д. Процессы самоорганизации происходят за счет перестройки существующих и образования новых связей между элементами системы. Отличительная особенность процессов самоорганизации – их целенаправленный, но вместе с тем и естественный, спонтанный характер: эти процессы, протекающие при взаимодействии системы с окружающей средой, в той или иной мере автономны, относительно независимы от нее.

Применительно к психологии мышления самоорганизация впервые стала предметом изучения в работах Л.Л. Гуровой [87, 88, 89]. Ю.К. Корниловым [204] самоорганизация практического мышления рассматривается как главное условие его функционирования. Пространство ситуаций проблемности выступает в качестве одного из средств самоорганизации мышления в профессиональной деятельности, поскольку позволяет субъекту установить связи между элементами деятельностной ситуации, а в дальнейшем использовать эти связи для регуляции деятельности.

## **7. Функция структурирования опыта**

Образование пространства ситуаций проблемности процессуально совпадает с классифицированием (построением классификации) некоторой совокупности объектов. Соответственно и

функции пространства ситуаций проблемности в определенной степени аналогичны функциям классификаций, как их представляют А.А. Лосев, Ю.А. Макаров и С.П. Яценко [250]. Построение классификационной схемы – это «обоснованное и целенаправленное упорядочение исходной информации, разбиение всего множества наблюдений на соподчиненные или независимые, пересекающиеся или непересекающиеся классы, типы, формулировка различий между типами, формирование понятий» [250, с. 96]. Таким образом, можно говорить о функции структурирования опыта, выполняемой пространством ситуаций проблемности. Созданная в результате классификации структура позволяет человеку использовать свой и чужой опыт. Последнее возможно, отмечают А.А. Лосев, Ю.А. Макаров и С.П. Яценко, только при условии распознавания конкретной ситуации, то есть идентификации ее с определенным типом ситуаций.

Перечисленные выше функции пространства ситуаций проблемности можно рассматривать как основные. Помимо них, существует ряд дополнительных функций.

1. Пространству ситуаций проблемности свойственна **коммуникативная функция**, поскольку классификация поднимается над индивидуальным опытом и обеспечивает его передачу. «Люди действуют не столько в реальном мире и говорят не столько о нем, сколько о субъективных моделях и явлениях действительности» [414, с. 26]. На данной функции пространства ситуаций проблемности следует специально остановиться. Есть основания полагать, что определенная степень совпадения пространств ситуаций проблемности общающихся обеспечивает взаимопонимание сторон. И наоборот, выделение общающимися сторонами в окружающей реальности *разных* ситуаций проблемности – причина трудностей в общении. Особенно это касается интерактивной стороны общения, иначе говоря – организации совместной деятельности общающихся.

Широко известно, например, явление трудностей во взаимопонимании специалистов-смежников, например, психологов и психиатров. Когда возникают трудности в их взаимодействии, это обычно называется «говорят на разных языках». Между тем дело отнюдь не в языке как таковом. Как раз терминология (лексика) представителей двух указанных специальностей в процессе



их длительной совместной деятельности, как правило, сближается, а проблематизация изучаемой реальности остается разной. В итоге дело, как правило, заканчивается или «поглощением» психологов психиатрами или конфронтацией одних с другими.

На эмпирическом уровне проблема разного восприятия профессиональной реальности представителями различных дисциплин и, в частности, разная ее проблематизация, фиксируется часто [113, 447], однако попытки конструктивного решения этой проблемы единичны. В этом отношении заслуживает внимания практика сближения пространств ситуаций проблемности юристов и психологов, которые взаимодействуют при проведении судебно-психологических экспертиз. В процессе этой деятельности юристы выступают как заказчики, заинтересованные в том, чтобы психологи своими средствами разрешили ситуации проблемности, возникающие в их деятельности. Законодательство Российской Федерации обозначает эти многообразные ситуации проблемности одинаково и безлично: вопросы, «разрешение которых требует специальных знаний в области науки, техники, искусства или ремесла и которые поставлены перед экспертом судом, судьей, органом дознания, лицом, производящим дознание, следователем или прокурором, в целях установления обстоятельств, подлежащих доказыванию по конкретному делу» [429, с. 2]. Фактически за этой формулировкой скрываются очень разные эпизоды, прерывающие процесс расследования или судебного разбирательства. В 1980 г. была написана брошюра для служебного пользования работников РОВД и прокуратур различного уровня, фактически переводящая юридические ситуации проблемности в ситуации проблемности психологов [404]. Например, юридическая ситуация проблемности, которую можно сформулировать как «несоответствие показаний одного лица другим материалам дела» трансформируется в формулировку «имеются ли у данного лица индивидуально-психологические особенности, влияющие на его способность правильно воспринимать важные для дела обстоятельства и давать о них показания?» Отметим, что в реальности для специалистов (юристов и психологов) обе ситуации могут не представлять проблемности, однако релевантная обеим профессиям формулировка позволяет профес-

сионалам разного профиля устанавливать достаточно высокий уровень взаимопонимания.

2. На коммуникативной функции пространства ситуаций проблемности базируется другая дополнительная функция, которую, поскольку она вторична по отношению к общенческой, можно назвать функцией второго порядка. Это **функция реализации эмоций**. В проблемных эпизодах, входящих в пространство ситуаций проблемности, зафиксированы не только события, но и эмоциональное отношение к происшедшему. В процессе передачи собеседникам содержания некоторых ситуаций субъект одновременно «отрабатывает» эмоции, что особенно важно для эмоций негативных. Н.Н. Мехтиханова обнаружила, что отрицательно эмоционально окрашенные эпизоды представителями двух профессий – врачами и учителями – вербализуются легче, чем положительно или нейтрально окрашенные. Это косвенно доказывает наличие данной функции пространства ситуаций проблемности [274].

3. Еще одна дополнительная функция пространства ситуаций проблемности может быть обозначена как **энергосберегающая функция** или функция экономии психических усилий. Для большинства людей, выполняющих профессиональную деятельность, предпочтительнее пользоваться готовыми когнитивными образованиями, чем создавать новые. «Во многих отношениях мы являемся *когнитивными скупцами*, постоянно пытаюсь сэкономить свою когнитивную энергию» [15, с. 55]. О наличии такой особенности мышления практика пишет также Д. Дернер: «Тенденция к экономии, благодаря которой человек стремится или совсем исключить, или упростить те или иные звенья мыслительного процесса, играет весьма важную роль во взаимодействии со сложными системами» [96, с. 224]. Аналогичное мнение высказывает О. Доснон [100]: действие опыта может как облегчать, так и затруднять мыслительный процесс, в последнем случае делая решение стереотипным и консервативным.

Неосознанно люди применяют к анализу ситуаций сформированные ими ранее конструкции и шаблоны. Пространство ситуаций проблемности в некоторой степени представляет собой одну из таких конструкций. Имея определенное пространство ситуаций проблемности, человек невольно ищет в реальности ин-

дикаторы именно тех ситуаций, которые входят в его пространство ситуаций проблемности. Эта тенденция сильнее выражена у опытных профессионалов, чем у новичков [497]. В то же время необходимо отметить, что описанная тенденция стереотипизации деятельности, которой служит, в частности и пространство ситуаций проблемности, характерна для профессионалов в разной степени. В.Е. Орел связывает подобные тенденции прямой связью со степенью профессионального выгорания [301]. Другими словами, действие энергосберегающей функции пространства ситуаций проблемности зависит от наличия у субъекта некоторых психологических предпосылок. Об одной из них, на наш взгляд, пишет К.А. Абульханова-Славская, которая проводит различие между традиционным понятием мыслительных способностей и способностей к мышлению. Последние, по мнению автора, предполагают «более или менее постоянную потребность в мышлении, т.е. мышление как жизненное *занятие*» [3, с. 185]. Таким образом, степень востребованности конкретным субъектом энергосберегающей функции пространства ситуаций проблемности зависит, кроме наличия более или менее выраженного профессионального выгорания, по меньшей мере от ряда мотивационных компонентов, например, от степени потребности человека в использовании мышления в процессе выполнения деятельности. В другой терминологии данное свойство субъекта называется чувствительностью к проблемам (термин впервые использован Дж. Гилфордом [477], обозначаемый им феномен исследуется и в настоящее время [95, 221]). Имеют значение, кроме того, и социально-психологические факторы, о которых также пишет К.А. Абульханова-Славская: «... важную роль в активизации мышления играют социальные требования общества к интеллектуальной активности людей, социально-психологические установки, представленные в групповом, обыденном сознании, которые могут либо поощрять, либо препятствовать развитию интеллектуальной личной инициативы, интеллектуальной активности» [3, с. 202].

4. Деятельность человека, в том числе и деятельность по разрешению ситуаций проблемности, разворачивается во временном контексте. Это обстоятельство позволяет говорить еще об одной функции пространства ситуаций проблемности –

**функции структурирования времени**, поскольку оно позволяет осуществлять «временную развертку» профессиональной деятельности. Наличие ситуаций проблемности, во-первых, связывает прошлое и настоящее в том смысле, что в разрешении проблемных эпизодов настоящего времени всегда присутствует «прошлый» временной срез (то же самое пишет А.Н. Лактионов [238] об индивидуальном опыте личности в целом). Во-вторых, возникновение и разрешение ситуаций проблемности позволяет профессионалам воспринимать течение времени как последовательность значимых для него событий.

Некоторые функции пространства ситуаций проблемности совпадают с функциями антиципации в представлении Е.А. Сергиенко [368]. Антиципация, по мнению автора, – один из основных механизмов функционирования ментальных репрезентаций, разновидностью которых, в сущности, является пространство ситуаций проблемности. Совпадающими функциями у двух сравниваемых образований являются, в частности, предвосхищение, регуляция и коммуникативная функция.

Таким образом, пространство ситуаций проблемности представляет собой одну из форм деятельностно-опосредованного отношения к действительности и выполняет, в широком смысле, адаптационную функцию, благодаря которой субъект деятельности отвечает требованиям этой деятельности.

Специфику пространства ситуаций проблемности по сравнению с аналогичными образованиями (например, моделями в их традиционном понимании) целесообразно рассмотреть путем сопоставления свойств ранее известных когнитивных образований опыта (моделей) и пространства ситуаций проблемности.

### Сравнительная характеристика моделей и пространства ситуаций проблемности

Свойство моделей	Свойство пространства ситуаций проблемности
Отражение единичного элемента или объекта, в том числе комплексного	Отражение иерархически организованной совокупности элементов
Отражение <u>фрагмента</u> объективной реальности	Отражение степени проблемности деятельности в целом (субъективной реальности)
Относительная временная фиксированность, постоянство	Отражение временного и частотного аспекта реальности

### 3.2. Структура пространства ситуаций проблемности

Под структурой понимается организованная и внутренне дифференцированная, но одновременно интегрированная совокупность связей между компонентами изучаемого объекта [154]. Изучаемый феномен представляет собой психосемантическую структуру. Его характеристики не позволяют рассматривать данную структуру как категориальную, описанную в русле того направления современной когнитивной психологии, которое изучает сетевые и пропозиционные модели когнитивных структур [386]. Поэтому рассмотрение данного аспекта пространства ситуаций проблемности не претендует на получение в итоге строгого иерархического описания, характерного для исследования, например, категориальной организации памяти [55].

Пространство ситуаций проблемности характеризуется как количественными, так и качественными (компонентными) параметрами. Основная количественная характеристика пространства ситуаций проблемности – количество входящих в него ситуаций проблемности. Следовательно, одна из сторон функционирования пространства ситуаций проблемности – установление субъективного уровня проблематизации деятельности.

Существуют некоторые особенности деятельности, которые обуславливают количество выделяемых субъектом этой деятельности ситуаций проблемности. С нашей точки зрения, такими особенностями можно считать следующие черты профессиональной деятельности:

- 1) сложность деятельности;
- 2) степень конвенциональности деятельности;
- 3) некоторые специфические обстоятельства, которые принято называть «режимными моментами»: степень оперативности деятельности, уровень рискованности вырабатываемых решений.

Рассмотрим обозначенные черты подробнее с точки зрения их влияния на количественную сторону выделения субъектом ситуаций проблемности, иначе говоря – на степень проблематизации деятельности.

Однозначное определение такой характеристики деятельности, как сложность, на данный момент невозможно, хотя логически понятно, что различные виды профессиональной деятельности отличаются друг от друга уровнем сложности. Предварительно можно отметить, что степень сложности деятельности определяется, например, количеством функций, выполняемых субъектом этой деятельности, количеством звеньев в иерархической управленческой цепочке, уровнем требований к квалификации работника и некоторыми другими показателями, которые выделяются различными авторами достаточно произвольно. Н.В. Кругова, например, считает параметрами, определяющими сложность деятельности следователя, ее психическую напряженность и стрессогенность: «данный профессиональный труд отличается высокой психической напряженностью, а также наличием значительного количества стрессогенных факторов, в силу чего деятельность следователя по проведению следственных действий относится к разряду сложных видов деятельности» [227, с. 15]. Ю. Козелецкий [176] также считает стрессогенность деятельности основным показателем ее сложности. Безусловно сложной является и управленческая деятельность [146, 257, 410]. Характеризуя ее, А.В. Карпов пишет: «она представляет собой своеобразную «деятельность по организации деятельности», «деятельность с деятельностями», «деятельность второго порядка». ... По средствам своего осуществления, по «субстрату» управленческая деятель-

ность онтологически предстает как индивидуальная. Однако по содержанию, организации, детерминантам, формам и даже по механизмам (то есть по всем важнейшим особенностям) она ... выступает ... как метадеятельность» [146, с. 24-25]. А.В. Карпов также пишет по сути о насыщенности ситуациями проблемности деятельности руководителя, когда указывает на чрезвычайно широкую представленность процессов принятия управленческих решений. Обычной для деятельности руководителя, по мнению автора, является и «необходимость одновременной, как бы синхронизированной проработки нескольких решений» [145, с. 358]. У профессионала, занимающегося сложной деятельностью, практически нет возможности предотвратить возникновение большей части эпизодов, прерывающих течение деятельности. Высока вероятность, что эти эпизоды будут именно ситуациями проблемности, то есть потребуют от субъекта выработки способов их преодоления или применения известного способа в новых условиях.

Степень конвенциональности деятельности в какой-то степени связана с уровнем ее сложности обратной связью, однако конвенциональность – самостоятельная характеристика, воздействие которой на уровень проблематизации субъектом деятельности требует некоторого пояснения. Конвенциональность деятельности – это обусловленность ее многочисленными нормами и правилами, установленными для поддержания ее целостности. Между ее участниками существует ряд гласных или негласных договоренностей или конвенций (отсюда название описываемого свойства) относительно форм и характера осуществления этой деятельности.

Часть конвенций являются производными от должностных предписаний и трудового законодательства, многие базируются на ролевых требованиях, предъявляемых обществу к субъектам деятельности, некоторые установлены для обеспечения удобства взаимодействия (например, жесты, с помощью которых обмениваются информацией монтажники, шоферы, участники биржевых торгов). Ряд конвенций выполняют особые, «ритуальные» функции, так как призваны подчеркнуть некую значимость, нетривиальность деятельности, поддержать ее общественный престиж и статус. Большое количество такого рода конвенций существовало

в комсомольской и партийной системе советского времени. Описание некоторых из них (касающихся подготовки и произнесения официального доклада) находим у Ю. Полякова: «Во-первых, сам текст должен быть ясным, но не упрощенным; серьезным, но не сухим; аргументированным, но не перегруженным цитатами; критическим, но не мрачным. Во-вторых, читая доклад ..., нужно регулярно отрывать глаза от страничек и посматривать в зал, хорошо несколько раз как бы отвлечься и сказать нечто будто бы от себя, вызвать улыбку у слушателей» [322, с. 119].

Конвенциональность, строго говоря, не является особенностью только трудовой деятельности. В повседневной жизни, в быту люди также придерживаются большого количества норм, известных любому человеку, включенному в данную культуру. Эти нормы выработаны в процессе общественно-исторического развития, осваиваются человеком в ходе социализации и используются, как правило, неосознанно. Они начинают осознаваться лишь при возникновении какого-либо затруднения в общении или при резко изменившихся условиях жизнедеятельности, когда, например, человек попадает в иную по сравнению с привычной ему социальную группу.

В профессиональной деятельности количество конвенций существенно превышает их число в быту. Кроме того, профессиональные конвенции реализуются в основном осознанно. Однако для того, чтобы реализовываться, конвенции должны быть известны субъекту деятельности. Между тем профессиональные конвенции доступны для познания в очень разной степени. Наряду с легко познаваемыми конвенциями (например, на какие мероприятия работнику данной организации можно, нежелательно или нельзя опаздывать), существует множество негласных норм, которые человек усваивает в процессе профессионализации постепенно. Они нигде «не записаны», и о них почти никогда не говорят. В течение длительного периода работы человека по выбранной специальности значительная группа конвенциональных норм остается в той или иной степени неусвоенной. Это порождает эпизоды, в которых человек вынужден искать субъективно новые способы действия, то есть порождает ситуации проблемности.



Влияние так называемых режимных моментов на насыщенность деятельности ситуациями проблемности неоднозначно. С одной стороны, высокая оперативность и временной дефицит, а также высокий риск ошибки при выработке решения по определению создают обстановку, ведущую к возникновению значительного количества ситуаций проблемности. С другой стороны, в таких обстоятельствах деятельности ее организаторы принимают специальные меры, чтобы повысить надежность функционирования профессионала, снизить риск ошибочных решений, защитить человека от ситуаций превышения его психологического потенциала. Все это ведет к одновременному сужению спектра объективных предпосылок для возникновения ситуаций проблемности. Высокая потребность в изучении закономерностей возникновения и разрешения ситуаций проблемности отмечается, например, исследователями профессий так называемого операторского типа [336]. Эта потребность объясняется именно серьезнейшими последствиями мышленческих ошибок субъекта подобной деятельности. Как пишет В.И. Чирков, «имеется целый ряд профессий, где эффективность преодоления проблемных ситуаций является залогом не только успешного выполнения трудового задания, но и гарантией сохранения жизни, безопасности самого работника, а также сохранения материальных ценностей, связанных с данным производством» [452, с. 128].

Несмотря на наличие некоторой объективной основы для того или иного уровня проблемности деятельности, субъект, как уже отмечалось, проблематизирует деятельность и в соответствии с субъективными предпосылками. Соотношение объективного и субъективного в той или иной реальности интересно иллюстрирует Х. Хекхаузен, описывая теорию К. Левина: «Представления о протяженности отрезков пути в аналогичных участках ландшафта на фронте по сравнению с тылом полностью меняются. ... непреодолимыми препятствиями могут оказаться все легко преодолимые и ведущие непосредственно к цели участки, если они не скрыты от наблюдения противника. ... Чтобы учитывать такого рода феномены, направление возможного или реально происходящего действия должно быть представлено в модели окружения в психологическом, а не в географическом пространстве. Психологическое пространство, или поле, состоит из различных

областей, которые структурируют не пространство в собственном (географическом) смысле слова, а психологически возможные действия и события» [440, с. 232 -233].

Среди субъективных факторов, оказывающих существенное влияние на количественные характеристики пространства ситуаций проблемности, важное место занимает мотивационная структура субъекта мышления. Мышление как компонент деятельности в значительной степени отражает характерную для деятельности систему мотивов. На это обстоятельство указывал С.Л. Рубинштейн, характеризуя специфику практического мышления по сравнению с теоретическим: «Специфична ... в одном и другом случае мотивация мыслительного процесса: одно дело, если стимулом для мыслительного процесса служит практическая, действенная ситуация, непосредственная необходимость для субъекта немедленно выйти из затруднения, в котором он оказался; совсем другое дело, когда речь идет о разрешении теоретической проблемы, прямо не связанной с практической ситуацией, в которой в данный момент находится человек» [357, с. 395]. Отражение мотивов деятельности в мышлении субъекта можно рассматривать на всех уровнях и этапах его функционирования.

Как справедливо отмечает В.К. Солондаев, «стимульная ситуация воспринимается субъектом с точки зрения мотива деятельности. А поскольку всякая деятельность полимотивирована, нужно говорить о видении ситуации с точки зрения сложившейся иерархии мотивов» [390, с. 261].

Отбор ситуаций проблемности в профессиональной деятельности можно также рассматривать с позиций процессуальных теорий мотивации. Как известно, одна из разновидностей этой группы теорий – теория справедливости – ставит уровень трудовой мотивации в зависимость от субъективной оценки человеком адекватности вознаграждения затраченным в ходе деятельности усилиям. Есть основания полагать, что количество выделяемых ситуаций проблемности зависит от интенсивности мотивации профессиональной деятельности. В защиту этого положения говорит то, что любая ситуация проблемности для своего разрешения требует определенных энергозатрат. Если профессионал полагает, что вознаграждение, получаемое им за выпол-

няемую работу, не соответствует трудовому вкладу, ряд стимульных ситуаций игнорируются им с целью экономии трудовых усилий.

Определенное влияние на количественный аспект выделения ситуаций проблемности в деятельности оказывает и мотивация самоактуализации (развития). В ситуациях проблемности, возникновение которых детерминировано данным видом мотивации деятельности, в наибольшей степени присутствуют мотивы собственно мышления – познавательные мотивы. В общем виде познавательная мотивация в трудовой деятельности не является ведущей. Однако ситуации, о которых идет речь, в значительно большей степени связаны с получением новой информации, установлением новых отношений в изучаемом объекте, выявлении неизвестных ранее закономерностей, то есть с собственно познанием. Возвращаясь к качественному аспекту вопроса, можно заметить, что у субъекта, высоко мотивированного на самоактуализацию, вероятно, например, возникновение так называемых смысловых проблемных ситуаций [391, 392]. По В.К. Солондаеву, возможно, что в ходе профессиональной деятельности «стимульная ситуация первоначально не была принята в качестве проблемной, но в ходе достижения поставленной цели обнаружилась ее связь со значимым мотивом (который мог быть не актуализирован при постановке цели). Иначе говоря, в процессе достижения поставленной цели обнаруживается смысловое рассогласование – несоответствие различных смыслов. Выполняемое действие теряет или приобретает определенный личностный смысл – возникает смысловая или мотивационная проблемная ситуация» [392, с. 325]. Существенно, что мотивация самоактуализации (развития), порождая процесс мышления, может противоречить мотивации деятельности, препятствовать выполнению ее основных целей, снижать эффективность работы.

Д. Дернер [96] обращает внимание на некоторые критерии формирования качественного аспекта пространства ситуаций проблемности. Это может быть, например, критерий очевидности. Субъектом отбираются те проблемные эпизоды, которые «бросаются в глаза». Другой критерий – компетентность: аналогичную проблему субъекту ранее удалось решить. «Решаются не

те проблемы, которые нужно решать, а те, которые можно решить» [96, с. 73].

Рассматривая качественный (компонентный) аспект структуры пространства ситуаций проблемности, необходимо отметить, что в него прежде всего входит представление о внешних признаках ситуаций проблемности. Внешнее подобие ситуации оказывает существенное влияние на актуализацию предшествующего опыта [99], хотя для эффективности деятельности это обстоятельство не всегда является позитивным.

В пространство ситуаций проблемности включаются и представления об общих закономерностях возникновения ситуаций проблемности, а именно: 1) частота возникновения ситуаций проблемности в деятельности; 2) динамика их возникновения в течение определенного отрезка времени, например, в течение дня; 3) связь возникновения ситуаций проблемности с различными деятельностными и внедеятельностными обстоятельствами, обуславливающая «ритм» их чередования с «непроблемными» ситуациями. Последнюю из перечисленных здесь сторон пространства ситуаций проблемности иллюстрирует, например, А.В. Панкратов: «руководители ... исходят из субъектных свойств, приписываемых ситуации. Например, одни закладывают в стратегию своей управленческой системы принцип «беда никогда не приходит одна», другие – принцип чередования приятных и неприятных событий, многие прибегают к всевозможным уловкам, чтобы обмануть, перехитрить судьбу, рассуждают о том, что «явно пошла полоса везения, так что сейчас можно попробовать сделать то-то, на что иначе бы не решился, не стал бы рисковать» [309, с. 103-104].

Эта «временная» составляющая пространства ситуаций проблемности является одной из важнейших осей, на которых оно базируется, поскольку позволяет структурировать и упорядочивать большой объем составляющих его событийных элементов. В этом смысле пространство ситуаций проблемности родственно всем прочим компонентам жизненного и профессионального опыта, для которых временная координата также представляет собой основу организации и упорядочения [94, 402].

Рассмотрение структурного аспекта пространства ситуаций проблемности неизбежно вновь возвращает нас к вопросу о на-

личии у данного когнитивного образования характеристик системы и о вытекающих из этого вопроса иерархических уровнях пространства ситуаций проблемности. Еще раз отметим, что в полном смысле слова изучаемый нами феномен не является системой, что не исключает наличия у него иерархических связей. Однако на теоретическом уровне говорить о них можно лишь в формате гипотезы. Частично их изучению посвящена глава 4.

### **3.3. Формирование пространства ситуаций проблемности**

Изучение формирования пространства ситуаций проблемности позволяет внести вклад в ответ на вопрос, как порождается субъективная реальность во взаимодействии с внешней, объективной реальностью. Концепция пространства ситуаций проблемности раскрывает один из механизмов такого порождения. Выделяя в деятельности ситуации проблемности, классифицируя и упорядочивая их, вырабатывая приемы их решения, субъект формирует тем самым инструмент познания объективного мира, оптимизируя дальнейшее взаимодействие с ним.

Формирование и развитие пространства ситуаций проблемности находится в русле одного из выделенных Д.Н. Завалишиной механизмов функционирования зрелого интеллекта – механизма операционной интеграции. Основной формой его реализации является «постоянное образование новых операционных структур, представляющих собой достаточно устойчивые, целостные интеграции различных операционных элементов (перцептивных, логических, интуитивных), адресованных разным аспектам (характеристикам, признакам) определенного, но достаточно широкого класса объектов действительности» [123, с. 57].

Интегрирующая функция является, по Д.Н. Завалишиной, важнейшей характеристикой субъекта. Она состоит в организации в целостность внутренних условий и их соотношении с внешними условиями. Одно из известных проявлений данной функции – индивидуальный стиль деятельности человека. Другим выражением того же явления Д.Н. Завалишина считает «индивидуальные концепции труда», которые объединяют результаты по-

знания человеком разных аспектов трудового процесса [122]. Надо полагать, что индивидуальная концепция труда субъекта и пространство ситуаций проблемности – частично пересекающиеся понятия. Следовательно, пространство ситуаций проблемности также является результатом интеграции внутренних и внешних условий деятельности субъекта. Это происходит, безусловно, в процессе разрешения субъектом ситуаций проблемности профессиональной деятельности.

В.Ф. Спиридонов описывает процесс, аналогичный по своему содержанию реализации интегрирующей функции психики, о которой пишет Д.Н. Завалишина. Автор называет этот процесс «самоопределение решателя» и рассматривает его как один из основных механизмов разрешения ситуаций проблемности: «Понятие «самоопределение» фиксирует собственную позицию решателя... по целому кругу вопросов и специальную интеллектуальную работу, которую он проводит, чтобы эту позицию выбрать и построить. ... Сюда входят и содержание проблемы, и место решателя в ней, и процедура ее разрешения, и требуемые результаты» [396, с. 171]. Пространство ситуаций проблемности является одним из выражений интегрирующей функции психики по той причине, что выступает своеобразным связующим звеном между феноменами образа мира и мышлением.

Теория практического мышления традиционно изучает его функционирование непосредственно в профессиональной деятельности. Между тем учебная деятельность студентов в вузе по определению предназначена для подготовки познавательной сферы будущего специалиста к выполнению профессиональных функций. В процессе обучения в вузе формируется особое пространство, сочетающее в себе некие элементы как учебной, так и профессиональной деятельности. Образованию этого пространства способствует ряд обстоятельств. Во-первых, студенты проходят производственную практику и нередко сочетают учебу с работой по специальности, включая таким образом накапливаемый профессиональный опыт в выполняемую ими учебную деятельность. Во-вторых, преподаватели, одновременно являющиеся специалистами-практиками, активно используют в ходе работы со студентами свой профессиональный опыт. Есть и другая сторона функционирования данного пространства: работающие по

специальности студенты и выпускники вуза используют в профессиональной деятельности элементы академических знаний [194].

Все это обуславливает постановку вопроса о формировании практического мышления на этапе профессиональной подготовки. Этот процесс представляет собой часть профессионализации. Данному вопросу уделялось до сих пор явно недостаточное внимание. Между тем его актуальность очевидна. А.А. Смирнов в контексте вопроса подготовки педагогов анализирует соотношение знаний, полученных будущими учителями по учебному предмету, и содержания их профессиональной деятельности: «Практические педагогические задачи существенно отличаются от учебных предметных задач, и неизвестно, способствует ли обучение решению предметных задач формированию субъективного опыта, способствующего решению педагогических задач» [382, с. 93]. Дать исчерпывающий ответ на этот вопрос в настоящее время, очевидно, невозможно. Пока лишь можно предложить некоторые подходы к его решению. Заметим, что мы сознательно упускаем вопрос о «практичности» учебной деятельности, то есть не рассматриваем то обстоятельство, что учеба в вузе во многом представляет собой именно практическую деятельность с характерными для нее ситуациями проблемности. Это обстоятельство само по себе способствует развитию у студентов профессионального мышления, однако данный вопрос является отдельной темой.

С гносеологической точки зрения, процесс, происходящий в ходе формирования пространства ситуаций проблемности, – категоризация, частично рассмотренная нами в другом контексте (п. 2.3).

Важнейшую особенность категоризации, имеющую отношение к формированию пространства ситуаций проблемности, можно обозначить как многоплановость. Имеется в виду, что один и тот же объект может быть включен индивидом в разные системы связей и тем самым помещен в разные категории. «Человек имеет представление о яблоке, однако оно в результате прошлого опыта может быть включенным в целую сеть категорий. Примером могут служить высказывания типа «яблоки – фрукты» или включение объекта в более общие классификацион-

ные схемы. Таковы же и предсказывающие системы типа «если яблоки не хранить в холодном месте, они испортятся» [35, с. 24–25].

Процесс, обеспечивающий категоризацию, обозначается некоторыми авторами как узнавание. В.Н. Пушкин [337] отводит узнаванию важную роль не только в структуре восприятия, но и в функционировании мышления. Автор иллюстрирует узнавание на примере комбинаторных задач, в которых ярко выражен наглядный компонент решения, однако в профессиональной деятельности существование таких воспринимаемых с помощью различных органов чувств элементов также весьма вероятно. Узнавание в процессе решения задачи, по В.Н. Пушкину, протекает в трех формах: 1) узнавание подзадачи, 2) узнавание ситуации, встречавшейся ранее, 3) узнавание в наличной ситуации конечной, эталона.

Категоризацию при построении пространства ситуаций проблемности следует рассматривать как один из вариантов самоорганизации опыта. Суть самоорганизации опыта хорошо описана Ю.К. Стрелковым: «Самоорганизация опыта – это постановка столкновения, определение в рамках уже имеющейся структуры, помещение в более широкий жизненный контекст, режим, комплекс задач» [403, с. 373].

Н.В. Шарова подчеркивает субъективный характер категоризации в отличие от отнесения учебных задач к некоторому классу, характерное для учебной деятельности. Впрочем, даже учебные задачи, согласно экспериментальным данным автора, подвержены субъективной категоризации [456]. Аналогичное явление ранее зафиксировано А.А. Смирновым при решении испытуемыми логических задач в лабораторном эксперименте [377, 379]. Категоризация как основа оценивания субъектом ситуаций межличностного взаимодействия изучалась также А.А. Лузковым [252].

Процесс и результат категоризации воспринятой субъектом ситуации или ее фрагментов непосредственным образом влияет на процесс и результат решения мыслительной задачи. Можно сказать, что категоризация в динамике практического мышления занимает «место» примерно между принятием ситуации проблемности и началом решения мыслительной задачи. В опреде-



ленном смысле категоризация – один из процессов, обеспечивающих построение условий мыслительной задачи. Н.В. Шарова [456] считает, что эффективность решения мыслительной задачи зависит от эффективности категоризации. Однако это положение истинно в большей степени для учебных задач. В отношении мышления в профессиональной деятельности означенная связь носит не количественный, а качественный характер: от результатов категоризации зависит содержательное наполнение процесса решения задачи. Другими словами, зависит, какие приемы будет использовать субъект решения, какова будет выраженность мотивационной и эмоциональной составляющей решения и т.д.

Категоризация в процессе разрешения ситуаций проблемности профессиональной деятельности выполняет в то же время ограниченные функции. «Чрезмерная» категоризация означает стереотипизацию, стремление сделать мир как можно более однородным [300].

Формирование пространства ситуаций проблемности сопровождается постоянным процессом его изменения. Как любое ментальное образование, пространство ситуаций проблемности находится в диалектическом взаимодействии с действительностью. В случае несовпадения одного с другим (например, модели и воспринимаемой действительности) происходит или корректировка модели, или изменение образа восприятия действительности [85, 362].

В какой-то степени цели формирования пространства ситуаций проблемности служат искусственные лабораторные процедуры, в которых перед испытуемыми ставят ситуации проблемности, нехарактерные для их профессиональной деятельности [215]. В этом случае испытуемые привлекают для осмысления предложенных ситуаций элементы своего профессионального и жизненного опыта, создавая новую для них, специфическую структуру – межпрофессиональное пространство ситуаций проблемности. Его формированию способствует наличие у испытуемых более или менее выраженной мотивации, связанной с выполнением своего обязательства перед исследователем, которое было взято ими, когда они соглашались на участие в исследовании.

Феноменология, механизмы и закономерности становления пространства ситуаций проблемности в ходе вузовского обучения до настоящего времени не исследовались, как и вся проблематика развития профессионального мышления на этапе вузовской подготовки. Изучению этого вопроса частично посвящена глава 4.

Как показано в данной главе, ситуации проблемности, разрешаемые человеком в быту или в трудовой деятельности, становятся частью его психического арсенала, жизненного или профессионального опыта. Субъект систематизирует и категоризирует их, создавая более или менее упорядоченную психологическую структуру. Данная структура названа нами пространством ситуаций проблемности.

Пространство ситуаций проблемности отличается от совокупности ситуаций проблемности, возникающих в непосредственно осуществляемой профессионалом деятельности. Процесс возникновения проблемных ситуаций (и аналогичных им эпизодов) обладает высокой степенью динамичности. Пространство ситуаций проблемности – относительно статичное образование, генетически формирующееся как система обобщений видов ситуаций проблемности. На онтологическом уровне, однако, оно не является системой в строгом смысле этого слова, так как находится в состоянии постоянной перестройки и видоизменения, испытывая «возмущения» и дестабилизирующие влияния со стороны профессионального опыта и – более широко – со стороны профессиональной деятельности. В результате оно в функциональном плане приобретает черты модели. Среди известных современной науке когнитивных образований пространство ситуаций проблемности по своей сути ближе всего соотносится с моделью профессии (С.А. Дружилов) и с индивидуальной концепцией труда (Д.Н. Завалишина). Оно является одним из выражений интегрирующей функции психики, так как выступает своеобразным связующим звеном между феноменами образа мира и мышлением.

## Глава 4.

# Исследование особенностей пространства ситуаций проблемности, детерминант его формирования и функционирования

### 4.1. Методы исследования

**1. Тест личностных конструктов Дж. Келли** (модифицированный и классический варианты) использовался в двух исследованиях и с двумя целями: для получения данных о ситуациях проблемности, характерных для деятельности испытуемых; для исследования образа больного, существующего у врача. Выбор данного метода обоснован универсальностью его применения для исследования субъективной реальности, к которой принадлежит пространство ситуаций проблемности. Метод Келли используется тогда, когда «психолога интересует ... , как человек представляет себе обстоятельства, как он истолковывает то или иное событие. Именно это, по мнению Келли, характеризует человеческую личность. Автор утверждает, что его теория ... касается прежде всего усилий человека понять, а в терминологии Келли – сконструировать – окружающую его действительность [130, с. 9].

*Использование теста личностных конструктов для получения данных о ситуациях проблемности, характерных для деятельности испытуемых.* В этом случае в качестве элементов выступали ситуации проблемности профессиональной деятельности, соответственно необходима была разработка специального репертуарного списка. Экспериментатор объяснял испытуемому суть понятия «ситуация проблемности»: «Это такой момент в деятельности, когда она не может продолжаться дальше из-за возникающего затруднения. Выход из этого затруднения неочевиден, то есть профессионал в первый момент «не знает, что делать». Тем не менее найти выход необходимо для дальнейшего осуществления деятельности».

Затем испытуемым предлагалось вспомнить ряд ситуаций, в которых был задействован партнер по общению (пациент, ученик, подследственный и т.д.) и которые носили проблемный характер. Для облегчения актуализации в памяти таких ситуаций был составлен опросник, напоминающий репертуарный список методики Келли [130, 436], содержащий, например, следующие задания: «Вспомните первую ситуацию проблемности, которая возникла в Вашей профессиональной деятельности», «Припомните эпизод взаимодействия с партнером, проблемность которого была обусловлена Вашими личностными чертами» и т.д. (приложение 1).

После того, как испытуемый давал описание той или иной ситуации, ему задавались следующие вопросы:

1. В чем, на Ваш взгляд, заключалась проблемность этой ситуации, что конкретно заставляло искать выход из нее?
2. Какое было найдено решение и на какой критерий Вы ориентировались в поисках этого решения?
3. Удовлетворены ли Вы тем, как была разрешена ситуация?

Первый вопрос был необходим потому, что само по себе внешнее содержание ситуации (или повод, по которому партнеры вступали во взаимодействие) не определяет характер проблемности. Например, недовольство пациента тем, что ему не назначают каких-то, по его мнению, необходимых для лечения процедур, может не явиться основой для возникновения у врача ситуации проблемности, но может и породить проблемность, причем разного рода.

Так, пациент может указать на какую-то ошибку врача, и тогда суть проблемы будет состоять в необходимости исправить собственную оплошность (так как больной знает свои реакции на действие каких-то лекарственных препаратов, и в этом случае врач прислушивается к его мнению). Но если недовольство больного выражается в нетактичной форме, проблемность может быть связана с угрозой авторитету врача. Можно привести еще один пример подобного рода, касающийся деятельности преподавателя вуза. Содержание деятельностной ситуации, актуализированной одним из испытуемых-преподавателей, состояло в том, что преподаватель, читающий лекцию, услышал обращенную к нему реплику одного из студентов: «Скажите, пожалуйста, а какое отно-

шение все, что вы рассказываете, имеет к нашей будущей работе? Мы ведь слушаем спецкурс, а он должен быть практическим». В данном случае могла возникнуть ситуация проблемности типа «угроза авторитету профессионала» или «нарушение партнером установленных правил». В реальности, однако, проблемность в данном случае не возникла, так как испытуемый, по его словам, «никогда на такие высказывания не обращает внимания».

Поэтому важно было дать возможность испытуемому свободно выразить суть своей проблемности, независимо от формулировки задания методики.

Характер проблемности, в свою очередь, не детерминирует жестко требования к результату решения. Вызвать проблему может, например, угроза авторитету профессионала или нарушение партнером установленных правил, а в процессе поиска выхода из ситуации ведущим мотивом может стать сохранение хороших отношений с партнером. Решение, найденное в результате такого изменения иерархии мотивов, часто не удовлетворяет его автора. Таким образом, второй и третий вопросы позволяли выявить основное направление, в котором происходил поиск решения, а также степень, в которой решение способствовало дальнейшему успешному ходу деятельности.

Что же касается содержания самих вопросов, то не было принципиально важным, чтобы испытуемый актуализировал в памяти ситуацию, прямо соответствующую вопросу. Например, на задание о первой ситуации проблемности («Вспомните первую ситуацию проблемности в Вашей профессиональной деятельности») испытуемый может рассказать просто о каком-то давнем эпизоде своей деятельности. Вопросы как таковые являлись стимулом к припоминанию.

Опросник, аналогичный описанному выше, использовался также для получения ситуаций проблемности, характерных для общения подростков (приложение 1).

***Использование теста личностных конструктов для исследования образа больного, существующего у врача.*** С помощью методики была выявлена система бинарных оппозиций, используемых субъектом для категориального описания себя и других людей. Испытуемому предъявлялся ролевой список, включающий такие формулировки, как «Ваш первый больной»,

«Больной, который запомнился Вам как человек», «Больной с органическими нарушениями мозга» и т.д. Получив набор элементов, мы выявляли конструкторы с помощью метода триад.

## **2. Контент-анализ**

В процессе исследования применялся дважды: в отношении ситуаций профессиональной деятельности, полученных от испытуемых с помощью репертуарного списка, и в отношении вербальных решений, которые испытуемые предлагали на ситуации педагогической деятельности, заимствованные из методики Р.С. Немова [291]. Метод использовался в силу большого объема вербальной продукции, получаемой от испытуемых в процессе описания ими ситуаций проблемности профессиональной деятельности. В данном объеме присутствовали высказывания, отражающие отношение испытуемых к исследуемой реальности, их мотивы и потребности, что требовало выделения в соответствии с задачами исследования качественных единиц речи и их количественной обработки.

*Применение контент-анализа в отношении ситуаций профессиональной деятельности, полученных от испытуемых с помощью репертуарного списка.* Рассказанные испытуемыми эпизоды их деятельности рассматривались с точки зрения характера проблемности и требования к результату решения. Впоследствии был применен частотный анализ, что позволило сравнить особенности мыслительных задач, решаемых профессионалами в различных видах деятельности и на разных стадиях профессионализации.

В качестве единиц анализа были выбраны следующие фрагменты описаний ситуаций.

1. Описания испытуемыми сути проблемности. Информацию об этом давал в основном ответ испытуемых на вопрос «в чем, на Ваш взгляд, заключалась проблемность этой ситуации, что конкретно заставляло искать выход из нее?»

2. Описания испытуемыми направления, в котором происходил поиск решения.

Распределение ситуаций проблемности по требованию, предъявляемому профессионалом к их решению, производилось на основании ответов испытуемых на вопрос: «Какое было най-

дено решение и на какой критерий Вы ориентировались в поисках этого решения?»

***Применение контент-анализа в отношении вербальных решений, которые испытуемые предлагали на ситуации педагогической деятельности, заимствованные из методики Р.С. Немова.***

В обоснованиях решений, предложенных испытуемыми, выделялись высказывания, отражающие наличие у испытуемых обобщений, различающихся по содержанию.

Единицами анализа являлись слова и словосочетания, обозначающие используемые испытуемыми обобщения. Например, это были элементы субъективной классификации испытуемыми их партнеров по общению: «неуравновешенный ученик», «неаккуратный ученик» или выработанные учителем способы взаимодействия с ними: «дать детям возможность проявить себя».

Полученный материал позволяет классифицировать выделенные обобщения по двум основаниям. Первое из них – собственно содержание, точнее говоря, то место в системе психологических понятий, которое может занять та или иная единица. По этому основанию обобщения, используемые педагогами, были отнесены к трем видам: «обобщения-должествования», «рефлексивные» обобщения, обобщения-средства взаимодействия, обобщения-личностные свойства. Внутри каждого вида возможно выделение ряда подвидов.

Второе основание предполагает классификацию обобщений по их происхождению, то есть по принадлежности к теоретическим или практическим.

### **3. Метод шкальных оценок**

Данный метод в нашем случае основан на конструктах, названных испытуемыми при применении метода Келли. Шкалы выбраны по принципу максимального числа баллов взаимосвязи.

Каждая ситуация, входящая в базовый набор ситуаций проблемности, оценивалась испытуемыми по следующим параметрам:

- вероятность возникновения ситуаций в деятельности;
- знание, как разрешать ситуации;

- необходимость для разрешения ситуаций знаний, приобретенных в вузе;
- знание о предотвращении подобных ситуаций в дальнейшем;
- необходимость разрешения ситуаций.

Для получения от испытуемых оценок ситуаций по данным параметрам им предлагались 10-сантиметровые неградуированные линии (приложение 2). Испытуемым предлагалось поставить на линию точку, соответствующую их представлениям о близости ситуации к полюсам. Числовые оценки получались путем измерения расстояния от полюса до точки, поставленной испытуемым, в миллиметрах. Минимальная оценка, таким образом, составляла 0, максимальная 100.

#### **4. Метод подсказок**

Методический прием, заключающийся в использовании подсказок в ходе решения испытуемыми мыслительных задач, был введен в науку К. Дункером [110, 111] и получил развитие в работах С.Л. Рубинштейна [356] и А.В. Брушлинского [36, 38]. В нашем случае подсказки были составлены как фрагменты теоретических знаний, необходимых для разрешения предложенных испытуемым ситуаций проблемности. Использование / неиспользование подсказки свидетельствовало соответственно о применении или неприменении учебных знаний в разрешении ситуаций проблемности.

Ситуации проблемности, характерные для деятельности профессионального психолога, работающего в средней школе, в виде описаний предлагались для решения студентам факультета психологии разных курсов: 2-го и 4-го. Помимо этого, к каждой из ситуаций с помощью группы экспертов были разработаны подсказки. Каждая из них представляла собой указание на область учебных знаний, в которой, по мнению экспертов, следовало искать информацию, способствующую нахождению выхода из ситуации.

Так как в качестве экспертов выступали преподаватели факультета психологии, предложенные ими подсказки можно рассматривать как единицы учебных знаний. Согласно инструкции, которая давалась испытуемым, они могли пользоваться или не



пользоваться подсказками, причем в случае их использования делать это на любом этапе решения каждой ситуации. Нас интересовали два вопроса: 1) на каком этапе решения студентам разных курсов требуются учебные знания; 2) как влияет использование учебных знаний на ход разрешения ситуации проблемности в обеих группах испытуемых.

## **5. Метод экспертных оценок и метод экспертов**

В нашем исследовании метод экспертных оценок использовался для оценки эффективности деятельности испытуемых-следователей, метод экспертов – для оценки специалистами-психологами высказываний испытуемых-педагогов. Метод экспертных оценок был необходим по причине отсутствия фиксируемых показателей эффективности деятельности представителей данной профессиональной группы. Использование метода экспертов было обосновано необходимостью применения специальных знаний для «перевода» высказываний, сформулированных бытовым или полубытовым языком, на язык научной психологии. Так как в каждом случае была возможна не единственная научная формулировка, возникла необходимость в использовании нескольких специалистов.

**Оценка эффективности деятельности испытуемых-следователей.** Применялась одна из стандартных схем экспертной оценки – использование группы экспертов без взаимодействия [461].

**Оценка специалистами-психологами высказываний испытуемых-педагогов.** В трактовке П.Б. Шошина подобная процедура называется «экспертным методом, отличающимся от метода экспертных оценок и применяющимся, в частности, для принятия решений типа категоризации» [461]. Эксперты в данной части нашего исследования осуществляли категоризацию полученных ранее высказываний испытуемых как отнесение их к одной из научных категорий. Экспертам давалась следующая инструкция: «Вам будет предложен ряд высказываний, представляющих собой описания некоторых практически обнаруженных закономерностей, которые используются в деятельности педагогов. Найдите и сформулируйте научные аналоги этих высказываний».

## **6. Модифицированная методика Р.С. Немова «Педагогические ситуации» [291]**

Методика применялась вследствие того, что она включает описания ситуаций, релевантных профессиональной деятельности учителей, и, как показала процедура модификации методики, данные ситуации воспринимаются испытуемыми в основном как реалистичные. Оригинальная методика Немова состоит из 14 описаний ситуаций взаимодействия педагогов с учащимися и направлена на изучение педагогических способностей учителя на основе того, какой выход они находят из предложенных ситуаций.

В процессе нашего исследования оказалось, что 4 из 14 ситуаций воспринимаются большинством испытуемых как искусственные, нехарактерные для их деятельности, в силу чего в модифицированную методику вошло 10 ситуаций. Была также изменена инструкция, которая давалась нашим испытуемым в следующем виде: «Перед вами – ряд затруднительных педагогических ситуаций, имеющих место во взаимодействии учителя с учениками. К каждой ситуации предлагается 6 – 8 вариантов решения. Ознакомившись с содержанием каждой ситуации, выберите из числа предложенных вариантов реагирования такой, который, по вашему мнению, является наиболее подходящим. Попробуйте обосновать ваш выбор с научно-психологических позиций». После того, как испытуемый давал ответ (как правило, очень лаконичный), он получал дополнительную инструкцию: «Представьте, что вы читаете лекцию студентам педвуза и объясняете им свое решение. Или, может быть, вам будет легче представить, что ваше обоснование войдет в учебник по педагогической психологии. Как бы вы его сформулировали?»

**7. Методы математической статистики:** частотный, корреляционный, кластерный анализ; метод главных компонент [16, 302, 372].

## **4.2. Структурные особенности пространства ситуаций проблемности в различных профессиях**

Структура изучаемого нами феномена находится под влиянием основной метасистемы, в которую он включен, то есть профессионального опыта субъекта. В свою очередь, профессиональный опыт обусловлен особенностями выполняемой субъектом деятельности. Изучение структурного аспекта пространства ситуаций проблемности осуществлялось на материале ряда профессий социономического типа. Выбор данной группы профессий обусловлен их разнообразием в характере задач, выполняемых профессионалом, и в требованиях, которые к нему предъявляются. В силу этих обстоятельств структурные особенности пространства ситуаций проблемности наиболее отчетливо могут быть зафиксированы именно в результате его сравнительного исследования на материале нескольких профессий субъект-субъектного типа.

В процессе исследования ситуаций проблемности в различных профессиях мы фиксировали внимание на ситуациях, связанных с межличностным взаимодействием. Это объясняется более универсальным характером такого рода ситуаций, нежели предметных, имеющих выраженную специфику в различных профессиях. Это обстоятельство позволяет производить сравнение изучаемых ситуаций в различных видах деятельности, не рискуя столкнуться с большим количеством неучтенных переменных.

Коммуникативные ситуации проблемности характерны даже для тех профессий, содержание которых не связано непосредственно с общением. В настоящее время является аксиомой то, что когда-то в качестве новаторской мысли высказал В.Н. Пушкин: «Можно предположить, что работа с людьми, учет их личностных особенностей является специфически человеческой деятельностью. ... Наблюдения за представителями железнодорожной диспетчеризации показывают, что решение чисто комбинаторных задач часто связано не только с учетом тех или иных психологических особенностей подчиненных работников, но и с выработкой мер воздействия на этих работников» [337, с. 341].

В нашем исследовании профессиональные особенности пространства ситуаций проблемности анализировались по следующим позициям:

- содержание ситуаций проблемности, характерных для данной профессиональной деятельности;
- профессионально обусловленные особенности решения ситуаций проблемности;
- оценка профессионалами особенностей возникающих в деятельности ситуаций проблемности.

Рассмотрим результаты изучения профессиональных особенностей пространства ситуаций проблемности по указанным аспектам.

#### **4.2.1. Профессиональные особенности содержания ситуаций проблемности и направленности их решения**

Испытуемыми в данной части исследования являлись представители различных профессий (20 испытуемых в каждой группе). В результате использования репертуарного списка нами были получены наборы ситуаций проблемности, характерных для профессиональной деятельности представителей следующих профессий: врач, школьный учитель, преподаватель вуза, следователь. В качестве единиц анализа использовались ситуации профессиональной деятельности, которых в общей сложности было около 800. Актуализация испытуемыми проблемных эпизодов, характерных для их профессиональной деятельности, доказывает наличие у них представлений о проблемной составляющей их деятельности, то есть собственно наличие пространства ситуаций проблемности. Существенно, что испытуемые, отвечая на задания репертуарного списка, предпочитали говорить о ситуациях именно в обобщенном, а не в конкретизированном виде, что подтверждает существование у профессионалов категоризации ситуаций проблемности. В частности, вместо описания конкретного эпизода профессионалы называли группу эпизодов деятельности: «Проблема, если пациенты не выполняют рекомендации»; «Не всегда знаешь, что делать, когда ученики хамят». В то же время испытуемые легко переходили к конкретизации проблемных эпизодов по просьбе экспериментатора, что свидетельствует о нали-

ции у них соответствующих операций и механизмов такого перехода. В приложениях 4, 6, 7, 8 частично представлены полученные от испытуемых ситуации. Результаты частотного анализа полученного материала представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Виды проблемности в различных профессиях<sup>2</sup>**

Вид проблемности		% от общего количества ситуаций проблемности в данной профессии			
		Врачи	Учителя	Преподаватели вузов	Следователи
1.	Нарушение партнером установленных правил	42	58	16	6
2.	Угроза авторитету профессионала	19	14	16	30
3.	Несоответствие поведения партнера прогнозу	12	21	21	15
4.	Противоречие между личными взаимоотношениями с партнером и выполнением служебного долга	16	—	12	32
5.	Необходимость исправить собственную оплошность	6	6	6	—
6.	Нечеткость установленных правил, возможность их варьирования	—	—	22	6
7.	Противоречие между требованиями инструкции и практическими потребностями	—	—	—	6

Содержание многих ситуаций проблемности прямо указывает на специфически деятельностьную обусловленность возникшего затруднения. Таковы, например, ситуации «противоречие между личным отношением к партнеру и выполнением служебного долга», «угроза авторитету профессионала», характерные для следователя. Объясняя данный факт, можно предположить,

<sup>2</sup> Сумма процентов по столбцам в таблицах 2 и 3 не достигает 100, так как отдельные ситуации проблемности не были отнесены ни к одному из перечисленных видов.

что одним из личностных качеств, связанных с эффективностью деятельности юриста, является подозрительность. Данную особенность пространства ситуаций проблемности следователя, таким образом, можно рассматривать как деятельностно обусловленную.

Данные табл. 2 отражают выделение ситуации проблемности из потока деятельности. Данные о требованиях к результату дают представление непосредственно о решении мыслительной задачи (табл. 3). Однако на основе лишь количественных результатов сколько-нибудь полной картины этого процесса составить невозможно. Рассмотрим под этим углом зрения отдельные профессии, используя не только количественный, но и качественный материал, что позволит выявить своеобразие пространств ситуаций проблемности представителей каждого вида деятельности.

Таблица 3

**Требования к результату решения ситуаций проблемности у профессионалов различного профиля**

Требования	% от общего количества ситуаций проблемности в данной профессии			
	Врачи	Учителя	Преподаватели вузов	Следователи
1. Сохранение авторитета профессионала	32	21	19	18
2. Сохранение хороших отношений с партнером	13	—	18	30
3. Следование индивидуальному подходу, поддержка проявления индивидуальности	—	21	19	—
4. Следование формальным требованиям	12	25	16	9
5. Обеспечение высокого качества деятельности	22	19	16	24
6. Сохранение хороших отношений с коллегами и администрацией	16	10	7	16

## ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВА СИТУАЦИЙ ПРОБЛЕМНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧЕЙ

Разрешая ситуации проблемности, возникшие в общении с пациентом, врачи чаще всего ориентируются на требование к результату, которое мы обозначили как «сохранение авторитета профессионала». Обнаружены значимые различия по критерию Манна – Уитни с учителями ( $U = 138$ ,  $p = 0.05$ ), с преподавателями ( $U = 103$ ,  $p = 0.05$ ), со следователями ( $U = 73$ ,  $p = 0.05$ ). Это означает, что решение, каким бы оно ни было, способствует укреплению профессиональных позиций субъекта мышления (по крайней мере, присутствует стремление отстоять эти позиции, не допускать их ущемления). Конкретное решение может выглядеть по-разному: возможно, профессионал «поставит на место» пациента, который ведет себя, с его точки зрения, нетактично, или попытается объяснить больному, например, необходимость того или иного метода лечения. Неизменной же является ориентировка на защиту своего авторитета как профессионала. В качестве ведущего этот тип требований выступает как в целом в группе врачей, так и в частности у многих испытуемых. В то же время ряд профессионалов ориентируется в основном на другие требования к решению, например, «сохранение хороших отношений с партнером». При этом у подавляющего большинства испытуемых имеется то или иное преобладающее требование к решению.

Изучая коммуникативные мыслительные задачи в данном виде профессиональной деятельности, мы поставили цель выяснить, как предпочитаемый вид требований к решению влияет на построение субъектом «условий» мыслительной задачи. Так как мыслительная задача представляет собой результат учета многообразных обстоятельств, составляющих ситуацию проблемности, интересно изучить закономерности, которым подчиняется этот процесс. В ситуациях проблемности, порождаемых общением, основную совокупность данных, которые учитывает субъект, составляют особенности партнера по общению. Следовательно, представления о партнере являются одним из факторов, влияющих на постановку проблемы и специфику ее решения.

Основываясь на этом предположении, мы предприняли изучение той части субъективной картины мира профессионала

(врача), которая связана с категорией людей, непосредственно включенных в его деятельность.

Применялась методика личностных конструкторов Келли, позволяющая выявить систему бинарных оппозиций, используемых субъектом для категориального описания себя и других людей. Испытуемому предъявлялся ролевой список, включающий такие формулировки, как «Ваш первый больной», «Больной, который запомнился Вам как человек», «Больной с органическими нарушениями мозга» и т.д. Получив набор элементов, мы выявляли конструкторы с помощью метода триад.

Полученную совокупность конструкторов можно разделить на три категории: «нравственные», «эстетические» и «интеллектуальные». Выделяя эти группы, мы воспользовались моделью, предложенной Е.И. Головахой и Н.В. Паниной [77], имея в виду, что указанные названия категорий условны. Отнесение употребляемых испытуемыми конструкторов к одной из групп происходило с помощью экспертной оценки. Результаты каждого испытуемого предлагались трем экспертам, в качестве которых выступали преподаватели факультета психологии. К «нравственным» конструкторам относились, например, следующие: душевные – пустые, интересные в общении – неинтересные, общительные – замкнутые, покладистые – строптивые. «Эстетические» определялись критерием внешней привлекательности и включали такие понятия, как приятные – неприятные, аккуратные – неопрятные, внешне преобразившиеся после болезни – погрузившиеся в нее, несмотря на выздоровление и т.д. «Интеллектуальные» конструкторы выглядели примерно следующим образом: умные – сниженный интеллект, эрудированные – ограниченные.

Среди испытуемых выделилось три группы, различающиеся по преобладанию в восприятии больного определенной категории конструкторов. Сопоставив особенности конструктивной системы испытуемых и характеристик мыслительных задач, решаемых ими, мы получили следующие результаты (табл. 4).



Таблица 4

**Связь преобладающего типа конструктов  
с особенностями мыслительных задач**

№ группы испытуемых	Преобладающий тип	Суть проблемности, преобладающей в задачах испытуемых данной группы	Требование к результату задачи, преобладающее у испытуемых данной группы
1.	«Нравственные»	Противоречие между выполнением профессионального долга и отношением к личности больного. Несоответствие поведения партнера (больного) прогнозу	Сохранение хороших отношений с больным
2.	«Эстетические»	Угроза авторитету врача	Сохранение хороших отношений с администрацией
3.	«Интеллектуальные»	Нарушение партнером установленных правил	Следование формальным требованиям. Сохранение авторитета врача

Таблица 4 показывает, что определенный способ оценки социальных объектов связан со склонностью субъекта выделять в деятельности ситуации проблемности определенных видов и ориентироваться при поиске решения на ограниченный круг критериев. Иначе говоря, способ категоризации социального мира влияет на компонентный состав пространства ситуаций проблемности. Понятно, что, выделяя в сложившейся ситуации тот или иной вид проблемности, субъект тем самым задает направление дальнейшего анализа этой ситуации. Осуществляется поиск информации, необходимой для решения именно этой задачи, оцениваются различные обстоятельства, способные влиять на исход решения. Однако последний в большей степени зависит не от вида проблемности, к которому тяготеет субъект, а от требований, которым, по его мнению, должен подчиняться результат. Поэто-

му следует анализировать целиком триаду «преобладающая группа конструкторов – преобладающий вид проблемности – преобладающий тип требований, предъявляемых к результату решаемой задачи». В этой триаде первичным является способ категоризации социальных объектов.

Рассмотрим специфику пространства ситуаций проблемности той группы испытуемых, которые при восприятии партнеров по общению чаще всего пользуются так называемыми «нравственными» конструктами. Оба преобладающих у них вида проблемности отражают склонность этих испытуемых к анализу личностных качеств больного, формированию некоторых ожиданий в отношении его поведения. Иначе говоря, партнер рассматривается именно как субъект, а не как объект каких-либо воздействий. Не случайно в качестве требований к результату решения у этой группы врачей чаще всего выступает «сохранение хороших отношений с больным». «Эстетические» критерии, которыми предпочитают пользоваться испытуемые второй группы, безусловно, менее глубоки с точки зрения познания субъектом партнера по общению. Сопровождающий такой способ восприятия вид проблемности – «угроза авторитету врача» – также свидетельствует о преимущественной ориентировке субъекта, решающего мыслительную задачу, на себя, а не на больного. Сохранение хороших отношений с администрацией, выступающее для испытуемых этой группы в качестве преобладающего требования к результату решения задачи, позволяет субъекту мышления выйти из сложной ситуации, опираясь на чужой авторитет и с наименьшими издержками для себя.

Наиболее жесткой и прямолинейной по отношению к партнеру выглядит позиция испытуемых третьей группы. В «условиях» мыслительной задачи у них как бы не присутствует другой субъект (т.е. больной) как личность. Задача по сути является объектной, так как проблемность ситуации заключается в нарушении партнером установленных правил. Будучи более или менее целесообразными и оправданными, эти эпизоды общения не включают партнера как человека, он входит в мыслительную задачу лишь как потенциальный нарушитель установленного порядка. Это его свойство оказывается наиболее значимым для субъекта мышления (врача). Заметим, что у испытуемых первой группы,

когнитивная картина которых значительно богаче, чем у врачей, вошедших в третью группу, ситуации проблемности вида «нарушение партнером установленных правил» встречаются редко. Без сомнения, они также сталкиваются с внешне подобными эпизодами, на основе которых, однако, возникает проблемность другого рода.

## ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВА СИТУАЦИЙ ПРОБЛЕМНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Как отмечалось выше, в число наших испытуемых вошли две группы профессионалов, связанных с преподаванием: школьные учителя и преподаватели вузов. При внешнем сходстве эти виды профессиональной деятельности существенно различаются по некоторым особенностям мышления. Обращаясь к табл. 2, мы видим, в частности, несовпадение перечней видов проблемности, характерных для представителей этих двух групп испытуемых. Так, у учителей максимальный из всех изученных профессий процент проблемности, связанной с нарушением партнером установленных правил. Имеются значимые различия по критерию Манна – Уитни с врачами ( $U = 18,5$ ,  $p = 0.05$ ), с преподавателями ( $U = 77$ ,  $p = 0.05$ ), со следователями ( $U = 88$ ,  $p = 0.001$ ). Иначе говоря, школьные учителя чаще других бывают озабочены тем, что субъект, с которым они взаимодействуют, поступает не в соответствии с их представлением о порядке. Разумеется, нельзя считать, что в любом случае возникающая проблемность – следствие лишь субъективной фиксированности профессионала на каких-либо не имеющих реального смысла правилах, его ригидности и т.д. Нередко нарушения учащихся представляют собой проступки, входящие в противоречие с элементарными общечеловеческими (а не школьными) моральными нормами. В этом смысле учителя находятся в объективно неравных условиях по сравнению с другими профессионалами, в том числе со следователями, чьи партнеры, находясь в непосредственном контакте с представителями правоохранительных органов, предпочитают не вступать с ними в конфликт. То есть высокий процент возникающих у учителей ситуаций вида «нарушение партнером...» обусловлено главным образом спецификой выполняемой деятельности.

Если мы обратимся к анализу требований, предъявляемых учителями к результату решения мыслительной задачи, то обнаружим, что у учителей имеется выраженное предпочтение определенного вида требований: «соблюдение формальностей». Различие с врачами значимо на уровне  $p = 0.001$  ( $U = 58.5$ ), с преподавателями на уровне  $p = 0.002$  ( $U = 93$ ), со следователями  $p = 0.0001$  ( $U = 42$ ). На практике это означает, что субъект мышления разрешает ситуацию проблемности, исходя из того, что в любом случае установленный порядок должен быть соблюден. Как видно из табл. 3, подобный вид требований к решению задачи не занимает такого места ни в одной другой профессии.

Анализируя систему конструкторов, используемую учителями для характеристики партнеров по общению, мы столкнулись с тем, что к ней с трудом можно применить ту классификацию, которую мы использовали в аналогичных целях с испытуемыми-врачами. Целесообразнее поделить их по основанию «связанные или не связанные с учебной деятельностью и общественной работой в школе». К первой категории относятся конструкторы, подобные следующим: «внимательный на уроках – легко отвлекается», «ответственно относится к поручениям – может подвести»; ко второй категории – «может попасть под влияние дурной компании – может противостоять чужому отрицательному влиянию», «имеет увлечение – не имеет увлечения».

Мы предположили, что количество «внеучебных» конструкторов, используемых учителями для характеристики партнеров по общению (учеников), связано с особенностями постановки ситуаций проблемности и их решения. Основанием для такого предположения послужили данные, что лица с высокой когнитивной сложностью более успешны в общении, в частности, эффективнее предупреждают конфликты [29]. Среди испытуемых – учителей выделились две группы: в когнитивной системе первых отсутствовали «внеучебные» конструкторы, вторые использовали их при характеристике учеников. Однако сравнение этих групп по составу пространств ситуаций проблемности не показало какого-либо различия. Другими словами, лучшее знание учеников, более полное отражение их личностных качеств не связано с учетом в мышлении их индивидуальности и с ориентировкой на партнера при постановке и решении мыслительных задач.

В отличие от школьных учителей, практически все преподаватели вузов, вошедшие в нашу выборку, используют в характеристике партнеров по общению (студентов) «внеучебные» конструкторы. Набор ситуаций проблемности и требований к их решению у данной группы испытуемых наиболее ориентирован на партнера по сравнению с представителями других профессий. В частности, у преподавателей низкий процент ситуаций вида «нарушение партнером установленных правил»; высоко выражено стремление сохранить хорошие отношения с партнером, относительно низкое процентное содержание ситуаций, решаемых с ориентацией на «следование формальным требованиям» (различия с учителями значимы на уровне 0.0002 при  $U = 93$ ).

### ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВА СИТУАЦИЙ ПРОБЛЕМНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ

По компонентному составу пространство ситуаций проблемности следователей отличается от прочих изучаемых нами профессий: отсутствуют некоторые категории, имеется группа ситуаций, не представленная у профессионалов другого профиля. Процентное содержание общих с другими профессиями категорий ситуаций проблемности в деятельности следователя также иное. Безусловно, такая картина определяется требованиями выполняемой испытуемыми деятельности. В частности, в ней, как ни в одной другой из исследованных нами, присутствует большое количество моментов, четко регламентированных различными правилами и положениями, которые, однако, традиционно нарушаются. Обстоятельства, предшествующие этому нарушению (или отказу от него), часто содержат в себе проблемность.

Вместе с тем в немалой степени пространство ситуаций проблемности следователей определяется и личностными качествами представителей этой профессии. Высокая доля ситуаций «угроза авторитету профессионала» может объясняться, помимо деятельностных, и личностными предпосылками, например, уже упомянутой нами подозрительностью, свойственной многим представителям профессии следователя. По ситуациям данного вида следователи на уровне тенденции превосходят представите-

лей других профессий, значимые различия обнаружены с учителями ( $U = 128.5$  при  $p = 0,085$ ).

Можно сделать еще одно замечание о влиянии особенностей профессиональной деятельности на пространство ситуаций проблемности следователей. Профессионалы этого профиля сравнительно мало зависят в своей деятельности от партнеров по общению (подследственному гораздо сложнее пожаловаться на следователя или потребовать его замены, чем пациенту, имеющему дело с грубым или некомпетентным врачом). К тому же специфика контингента, с которым работает следователь, не располагает к подлинно партнерскому взаимодействию с большинством подследственных. Однако успех работы с ними во многом определяет карьеру юриста. В результате общение в этой диаде приобретает «псевдопартнерский» характер, носящий черты манипулятивности, осуществляемой со стороны следователей.

Отмеченная черта общения отражается и на особенностях пространства ситуаций проблемности. В ситуациях проблемности представителей всех профессиональных групп обычно выделяются две ступени (на основе каждой из них формулируется самостоятельная задача). Первая ступень отражает тот момент деятельности, когда субъект отмечает, что «что-то не так», и деятельность не может продолжаться с использованием привычных средств и способов. Например, учителю неожиданно нагрубил ученик; врач обнаружил, что пациент весь предшествующий период лечения игнорировал его важные рекомендации. Обобщенно говоря, эта ступень фиксируется в вопросе «Что делать?» (можно «не заметить» данного рассогласования и промолчать; уйти от взаимодействия временно или избегать его в дальнейшем вообще; можно энергично и незамедлительно отреагировать; существует множество других вариантов, предпочитаемых или отвергаемых в зависимости от условий складывающейся мыслительной задачи). Вторая ступень фиксируется в вопросе «Как осуществить выработанное на первой ступени решение?» Речь идет о средствах взаимодействия с партнером, определение которых часто вырастает в самостоятельную ситуацию проблемности, точнее, во вторую ее ступень. Мы объединяем обе ступени в единый феномен, во-первых, потому, что они обычно подчиняются

общему требованию к решению, во-вторых, в силу того, что субъекту они предстают как единая мыслительная задача.

Если представители большинства исследованных нами профессий легче актуализировали первую ступень ситуации проблемности, то следователи, например, отчетливее осознавали вторую. Этот факт отражает манипулятивный характер общения профессионалов данного профиля.

Обобщая изложенные выше данные, отметим, что в мышлении профессионалов обнаруживаются следующие черты:

1) наличие у профессионалов классификации характерных для их деятельности ситуаций проблемности. Примечателен факт, о котором упоминалось ранее: в ответ на задания репертуарного списка испытуемые в большинстве случаев актуализировали, вопреки инструкции, не отдельные эпизоды деятельности, а группы этих эпизодов и лишь потом, по просьбе исследователя, описывали конкретный проблемный эпизод. Этот факт – свидетельство наличия у профессионалов некоторой классификации ситуаций проблемности, базирующейся на определенных основаниях, основанной на анализе и обобщении отдельных ситуаций деятельности;

2) выделение из потока деятельности определенных видов ситуаций проблемности. Значительная их часть является общей для разных сфер деятельности. В то же время содержание многих ситуаций проблемности прямо указывает на деятельностьную обусловленность возникшего затруднения. Таковы, например, мыслительные задачи, основывающиеся на ситуациях «противоречие между личным отношением к партнеру и выполнением служебного долга», «защита авторитета профессионала»;

3) тяготение профессионалов при решении задач к определенному, приблизительно представляемому результату, что мы обозначили как «наличие требования к результату решения». Данное обстоятельство еще раз подтверждает, что выделяемые профессионалами ситуации проблемности не представляют собой случайный набор проблемных эпизодов, а обладают определенной общностью, имеют объединяющее их основание. Существуют различия в наборе и процентном соотношении требований к решению в различных профессиях. Это связано с различным содержанием деятельности и теми требованиями, которые она, в

свою очередь, предъявляет профессионалу. Например, поддержка проявлений индивидуальности является одной из задач школьного обучения, но такая направленность действий нетипична для работы врачей или следователей.

В то же время есть немало сходного в различных изученных нами видах деятельности, если анализировать их по этому параметру. В частности, обращает на себя внимание довольно высокий во всех профессиях процент требований «сохранение авторитета профессионала» и «соблюдение формальности». По-видимому, это особенность всех иерархически организованных профессий или, говоря иначе, профессий системы «профессионал – клиент». Эта особенность мышления задается необходимостью сохранять статусно-ролевые отношения, без чего невозможно поддержание самой деятельности. Разрешение ряда ситуаций проблемности требует, напротив, выхода из стандартной профессиональной роли. Но такие ситуации представляют собой именно эпизоды, не меняющие сути базовых для данной профессии статусно-ролевых связей. Не случайно коммуникативные эпизоды, связанные с нарушением этой системы отношений, становятся одним из предметов социально-психологического тренинга;

4) специфические для данной профессии способы классификации партнеров по общению. Эта специфичность отчетливо проявилась в нашем исследовании профессий следователя и учителя. На примере этих сфер деятельности прослеживается стремление к упрощению, редуцированию личностных особенностей партнера по общению, сведения их к набору качеств, позволяющему «сэкономить» интеллектуальные усилия, необходимые для всестороннего восприятия другого человека. Конструкты, выделяемые врачами, несмотря на их относительное разнообразие, также фиксируют главным образом те качества, которые характеризуют человека как пациента. Субъективная картина мира социальных объектов (студентов) преподавателя вуза в рамках этого исследования нами подробно не изучалась, но есть основания предполагать, что она в целом несколько сложнее;

5) наличие у профессионалов одного или (чаще) нескольких приемов взаимодействия с партнером, что учитывается им при решении ситуации проблемности и направляет ее анализ в определенное русло. В нашем исследовании эти приемы обнаружи-



лись лишь у следователей, но велика вероятность, что это относится и к другим профессиям.

Таким образом, судя по изложенным в данном параграфе результатам, профессионалы располагают некоторым представлением о том круге проблемных эпизодов, которые выделяются ими в деятельности, а также о направлениях их разрешения. Для изучения когнитивной структуры, объединяющей опыт выделения и разрешения ситуаций проблемности в деятельности, необходимо выявление субъективных оснований, по которым происходит классификация ситуаций. Ниже представлены результаты исследования, направленного на решение этой задачи.

#### **4.2.2. Оценка профессионалами особенностей, возникающих в деятельности ситуаций проблемности**

Как видно из вышеизложенного анализа, характер разрешения ситуаций проблемности в различных профессиях связан с восприятием профессионалами партнеров по общению, что свидетельствует о связи особенностей пространства ситуаций проблемности с особенностями общения в социономических профессиях. Поэтому для дальнейшего исследования пространства ситуаций проблемности мы выбрали две профессии, различающиеся по характеру общения профессионалов и их партнеров, и в качестве испытуемых выступили школьные психологи и следователи. У данных профессий имеются сходные черты, обусловленные тем, что обе они относятся к группе субъект-субъектных или социономических. Однако характер общения в системе «профессионал-клиент» существенно различается. Профессия следователя относится к иерархически организованным профессиям, предполагающим в основном репрессивный способ взаимодействия в обозначенной диаде. Профессия школьного психолога изначально ориентирована на сотрудничество профессионала и клиента. Кроме того, деятельность юристов, несомненно, значительно более регламентирована, чем деятельность психологов, что существенно для степени проблематизации деятельности теми субъектами, которые в нее включены. Определенный уровень проблематизации деятельности закладывается уже в период вузовского обучения: студенты-психологи мотивируются преподавателями

на постановку и разрешение ситуаций проблемности в большей степени, чем студенты-юристы.

С использованием методики Келли при участии 35 испытуемых (20 психологов, 15 следователей) были выделены конструкторы, с помощью которых испытуемые характеризуют ситуации проблемности профессиональной деятельности. Конструкторы, обнаружившие наибольшее количество баллов взаимосвязи, могут быть отнесены к двум основным категориям.

**1. Первую категорию** можно назвать «происхождение ситуации». Эта категория включает конструкторы, не имеющие количественного измерения. Она, в свою очередь, включает две группы признаков.

**1) Первая группа** касается источника возникновения затруднения в деятельности, в качестве которого могут выступать:

а) сам профессионал («внутренние» ситуации проблемности);

б) партнер, с которым непосредственно общается профессионал («внешние» ситуации проблемности);

в) объективный ход событий («объективные» ситуации проблемности);

г) неопределенный источник («неопределенные по происхождению» ситуации проблемности).

**2) Вторая группа** признаков характеризует степень близости области деятельности, в которой возникла ситуация проблемности, к непосредственным профессиональным обязанностям субъекта. С этой точки зрения ситуации могут относиться к следующим видам:

а) ситуации, касающиеся собственно профессиональных обязанностей субъекта («непосредственные» ситуации проблемности);

б) ситуации, прямо не относящиеся к основной работе профессионала и связанные, например, с урегулированием его собственных отношений с администрацией («опосредованные» ситуации проблемности);

в) ситуации, отношение которых к собственно профессиональным обязанностям трудноопределимо («неопределенные по отношению к деятельности» ситуации проблемности).

**2. Вторая категория конструктов** может быть выражена количественно и касается некоторых параметров решения ситуаций проблемности. На основании этих конструктов мы сформировали пять шкал, которые использовали в дальнейшем исследовании.

### **Шкала 1**

Вероятность возникновения такой ситуации в деятельности:

Очень низка

Очень высока

### **Шкала 2**

Как разрешить эту ситуацию:

Я не знаю

Я знаю

### **Шкала 3**

Для разрешения этой ситуации:

Не нужны знания,  
полученные в вузе,  
нужен только личный опыт

Нужны знания,  
полученные в вузе

### **Шкала 4**

Как предотвратить возникновение таких ситуаций в дальнейшем:

Я не знаю

Я знаю

### **Шкала 5**

Решать ситуацию:

Не нужно, лучше сделать  
вид, что не замечаешь ее.

Необходимо непременно

Из общего массива ситуаций проблемности, характерных для представителей обеих профессий (приложения 2, 4), были отобраны наиболее вероятные (в соответствии с оценками по шкале 1) ситуации, которые по своему содержанию обладают признакам, относящимися ко второй категории. В дальнейшем исследовании эти ситуации использовались как базовые.

Полученную классификацию ситуаций проблемности можно представить в виде таблицы (табл. 5).

Описания ситуаций проблемности каждого из 12 видов, характерных для деятельности следователей и школьных психологов, представлены в приложениях 3 и 5.

**Классификация ситуаций проблемности (СП)  
в деятельности профессионалов**

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

Некоторые выделенные нами конструкты отмечаются в качестве существенных при оценке профессионалами ситуаций проблемности и другими авторами. Например, Д. Дернер [96] пишет о таких характеристиках ситуаций деятельности, как важность и неотложность решения проблем. В исследовании Т.В. Корниловой [217] получены несколько иные конструкты, характеризующие предложенные испытуемым ситуации, не относящиеся непосредственно к их профессиональной деятельности. Наиболее характерными конструктами были «риск», а также «трудность ситуации для меня». В более общем виде автор обозначила типичные конструкты как «бремя ситуации принятия решения». По-видимому, на характеристику ситуаций испытуемыми оказывает влияние степень их близости профессиональному опыту испытуемых. В случае релевантности ситуаций реальной профессиональной деятельности оценка становится более дифференцированной (используется большее количество оцениваемых параметров) по сравнению с оценкой нехарактерных для деятельности ситуаций, подобных тем, которые использовала в

своем исследовании Т.В. Корнилова. А.А. Смирнов [381] отмечает, что возможно еще одно (не использованное нами именно в таком виде) основание, по которому профессионалы классифицируют различные задачи – это эмоционально-оценочные компоненты, которые вплетены в ткань структур профессионального опыта. В какой-то степени данное основание нашло отражение в пятой оценочной шкале. Собственно же эмоциональная оценка ситуации вошла, согласно полученным результатам, в группу признаков, обладающих невысоким числом баллов взаимосвязи.

Испытуемыми в данной серии исследований были 40 следователей областных прокуратур и следственных отделов РОВД, а также 40 школьных психологов средних школ г. Ярославля. Представители двух профессий различаются по количеству актуализированных ими проблемных эпизодов в пользу школьных психологов. Количество ситуаций, названных испытуемыми разных профессиональных групп, значимо различается (см. табл. 6, рис. 1).

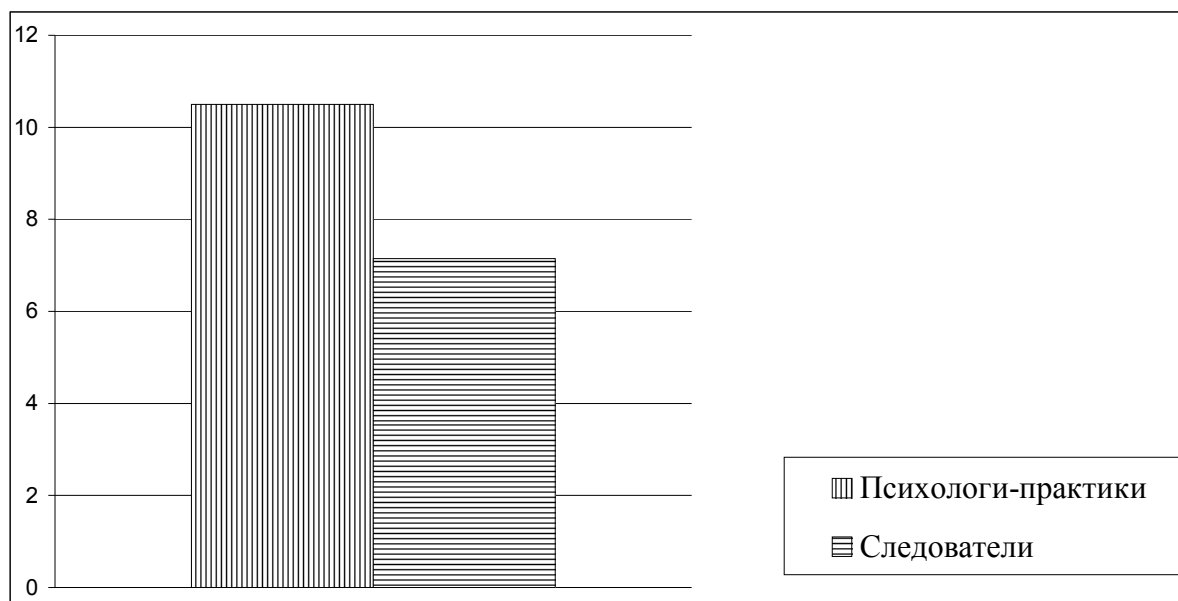
Таблица 6

**Количество ситуаций проблемности,  
названное испытуемыми двух профессиональных групп**

	Испытуемые-психологи	Испытуемые-следователи
Общее количество ситуаций проблемности	209	143
Среднее количество ситуаций проблемности	10,50	7,15
Значение коэффициента Манна-Уитни (U)	318	
Уровень значимости (p)	0,01	

Приведенные результаты могут быть интерпретированы не только как меньшая проблематизация деятельности следователей по сравнению с психологами. Возможно, что следователи с бóльшим трудом, чем психологи, принимают и выполняют инструкцию исследователя, нацеливающую их на актуализацию ситуаций проблемности в их профессиональной деятельности. Это,

вероятно, является следствием не только меньшей замотивированности представителей юридической специальности на постановку и решение ситуаций проблемности в ходе выполнения профессиональной деятельности, но и влияния личностных особенностей лиц, выбравших данный вид деятельности: будучи высоко подозрительными, они предпочитают не заявлять о наличии у них «проблем».



**Рис. 1. Среднее количество ситуаций, актуализированное представителями разных профессиональных групп**

Далее испытуемые оценивали 12 базовых ситуаций по пяти предложенным шкалам. Испытуемым предлагалось отметить то место на шкале, которое, по их мнению, отражает оценку той или иной ситуации по тому или иному параметру. Так как шкалы были неградуированными, для удобства обработки их длина была принята за 100%, и в дальнейшем в качестве цифровых данных фигурируют проценты. То есть если испытуемый поставил отметку ровно на середине шкалы, это рассматривается как оценка 50 и т.д.

Обнаружены различия в оценке ситуаций представителями двух профессиональных групп (табл. 7).

**Значимость различий в оценках ситуаций проблемности  
представителями различных профессиональных групп  
(критерий Стьюдента)**

Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,002</math></b>	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,002</math></b>	Различия незначимы

Таким образом, психологи более высоко, чем следователи, оценивают свои знания о том, как разрешить ситуации и более высоко – свои знания о предотвращении ситуаций. Обе закономерности проявляются независимо от вида ситуаций. Они объясняются тем, что психологи более свободны в выборе средств как разрешения, так и предотвращения ситуаций, поскольку их деятельность менее регламентирована, чем деятельность следователей. Последние вынуждены постоянно находиться в рамках многочисленных законодательных норм. Кроме того, безусловно, что у следователей более четкие критерии разрешения ситуаций, чем у психологов. Поэтому психологи, говоря о своем знании о *разрешении* ситуаций, фактически имеют в виду их *решение* как процесс с необязательно отчетливым результатом.

Более развернутые результаты дает анализ различий в оценках ситуаций проблемности, дифференцированных по различным основаниям (табл. 8, 9).

Анализируя группы ситуаций, выделенные по признаку разного отношения к профессиональным обязанностям испытуемых, можно отметить, что максимально различаются между собой оценки ситуаций, непосредственно составляющих содержание деятельности профессионалов. Это естественный результат, т.к. содержание двух рассматриваемых видов деятельности само по себе существенно различается. Вероятность возникновения такого рода ситуаций у следователей выше, чем у психологов, потому что их деятельность более ответственна и содержит большое количество различных ограничений. Эти ограничения, казалось бы, должны теоретически упорядочить процесс выполнения предста-

вителями этой профессии их профессиональных обязанностей, однако на практике усложняют и «запутывают» деятельность, создавая проблемные эпизоды. Не случайно следователи значительно ниже оценивают как знания о разрешении, так и знания о предотвращении данного вида ситуаций, хотя и выше, чем психологи, оценивают необходимость их разрешения.

Таблица 8

**Средние оценки групп ситуаций проблемности представителями различных специальностей**

Виды ситуаций	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Непоср. психологи	44.5	64.5	47.6	58.2	65.6
Непоср. следователи	57.9	51.5	49.4	31.9	79.0
Опоср. психологи	43.9	64.4	40.9	66.2	65.3
Опоср. следователи	40.2	43.6	41.7	43.5	48.9
Неопр. по отнош. к деят. психологи	44.0	69.8	51.8	68.1	72.3
Неопр. по отнош. к деят. следователи	44.7	46.2	54.4	38.4	33.1
Внутр. психологи	49.5	66.9	53.7	62.7	69.0
Внутр. следователи	55.0	51.4	66.0	25.4	42.0
Внешн. психологи	38.5	69.3	45.0	70,2	53.1
Внешн. следователи	57.4	32.8	43.0	28.4	28.1
Объект. психологи	47.4	63.3	48.6	51.1	77.3
Объект. следователи	41.2	59.5	43.5	53.7	79.0
Неопр. по происх. психологи	41.1	65.2	39.4	72.8	71.4
Неопр. по происх. следователи	37.0	44.6	41.5	44.3	65.6



**Различия между группами в шкальных оценках  
ситуаций проблемности  
(критерий Манна – Уитни)**

Виды ситуаций	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Непоср.	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>
Опоср.	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>
Неопр. по отнош. к деятельн.	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,001</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,001</math></b>
Внутр.	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,001</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,005</math></b>
Внешн.	<b>Различия значимы, <math>p=0,005</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,001</math></b>	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,005</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,001</math></b>
Объект.	<b>Различия значимы, <math>p=0,005</math></b>	Различия незначимы	Различия незначимы	Различия незначимы	Различия незначимы
Неопр. по происх.	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>

Опосредованные ситуации (не имеющие прямого отношения к профессиональным обязанностям) следователи оценивают ниже по шкалам 2 и 4 – «знание о предотвращении» и «знание о разрешении». Этот результат находится в русле обнаруженной общей тенденции: представители этой профессии в целом по всем ситуациям показывают более низкие оценки по данным шкалам. При этом следователями значимо ниже оценивается и необходимость разрешения таких ситуаций, что объясняется большей регламентированностью этой профессиональной деятельности по сравнению с деятельностью школьных психологов. В силу этого обстоятельства профессионалы не рассматривают некоторые прямо не связанные с функционалом проблемные эпизоды как обязательные для решения. Абсолютно такая же карти-

на характеризует «неопределенные» по отношению к профессиональным обязанностям ситуации.

Оценки испытуемыми так называемых «внутренних» ситуаций (проблемность в них вызвана действиями самого профессионала) отражают имеющееся у психологов повышенное внимание к субъективным обстоятельствам и субъективным детерминантам происходящих событий. Эта группа ситуаций – единственная из выделенных по данному основанию групп, в которой обнаруживаются различия между профессионалами по четырем шкалам (нет различий лишь по вероятности возникновения). У психологов значимо выше необходимость разрешения таких ситуаций (следователи просто игнорируют часть из них) и значимо выше как знания о разрешении, так и знания о предотвращении данного вида ситуаций (шкалы 2, 4, 5).

Роль вузовских знаний в разрешении подобных ситуаций (шкала 3) следователи оценивают значимо более высоко, чем психологи. Этот вид ситуаций – единственный, по которому обнаруживаются различия между группами испытуемых-профессионалов по данной шкале. Заметим, что в среднем по всем ситуациям испытуемые отводят вузовским знаниям незначительную роль. Средние оценки у психологов – 46,8, у следователей – 48,5. Рассматриваемая категория ситуаций резко выделяется среди всех остальных по оценкам использования учебных знаний в сторону более высоких оценок (таблица 8). Предположительно этот факт можно объяснить тем, что следователи, столкнувшись с такого рода ситуациями, стремятся их максимально «объективировать», найти способ работать не со своими внутренними феноменами, а с некими внешними обстоятельствами, для чего и привлекают учебные знания. Другими словами, в силу специфики профессии у них менее, чем у психологов, развиты навыки самоанализа, рефлексии и саморегуляции. Косвенным доказательством этого предположения служит следующее. У психологов в категорию типично внутренних попала ситуация, которая, если рассуждать объективно, таковой не является. Это ситуация № 1: «Психологу необходимо присутствие отца ребенка на консультации, но он отказывается приходить». Там, где, казалось бы, источник проблемности – клиент, который «отказывается приходить», испытуемые-психологи в восприятии ситуации

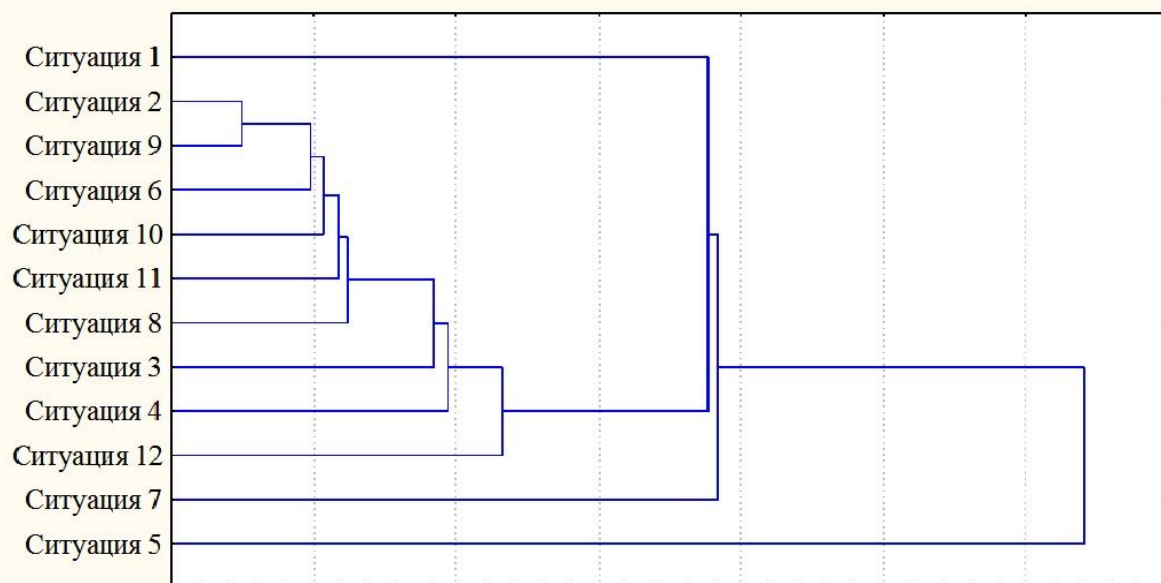
делают акцент на том, что «психологу необходимо ...», возлагая ответственность за возникновение ситуации на себя.

«Внешние» ситуации (проблемность в которых вызвана действиями партнера по общению) у испытуемых-следователей, по их оценкам, возникают чаще, чем у психологов (шкала 1). Это объясняется потенциально конфликтным характером деятельности следователей, которая чревата большим количеством проблемных эпизодов в межличностном общении. Испытуемые-психологи оценивают свою возможность как разрешать, так и предотвращать такие ситуации значимо более высоко, чем следователи. В данном случае играет роль собственно профессиональная подготовка специалистов-психологов, имеющих навыки регулирования межличностного общения.

Оценки испытуемыми «объективных» ситуаций у двух групп профессионалов различаются незначительно. Однако вероятность их возникновения значимо ниже у следователей. Это объясняется более жесткой организационной структурой в системе МВД по сравнению с системой среднего образования, в результате чего проблемность, вызванная объективными обстоятельствами, действительно менее вероятна, чем в деятельности школьных психологов. Так же мало отличаются у двух групп испытуемых «неопределенные» по источнику возникновения ситуации. Знания об их решении и предотвращении значимо выше у психологов. Учитывая более высокие оценки психологами необходимости разрешения такого рода ситуаций, можно предположить, что психологи больше, нежели следователи, замотивированы на их разрешение, чем и объясняется более высокая компетентность в работе с данными ситуациями.

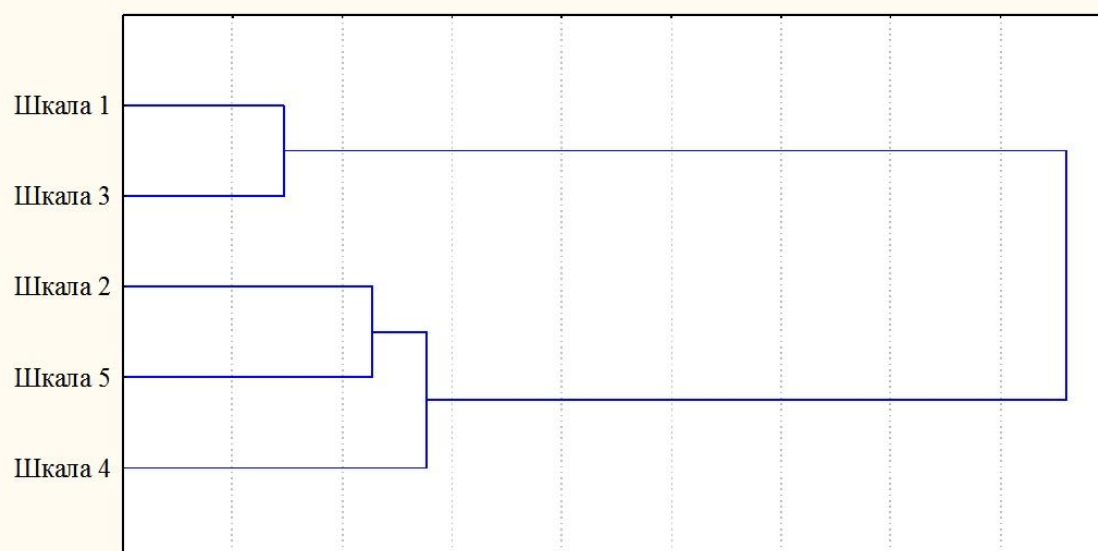
Судя по результатам кластерного анализа ситуаций, у профессионалов-психологов (рис. 2) к образованию единого кластера близки внутренние по происхождению ситуации (ситуации 1, 2, 3). У следователей, как видно из рис. 4, единый кластер образован внешними ситуациями (ситуации 7, 8, 9).

Группа психологов-профессионалов

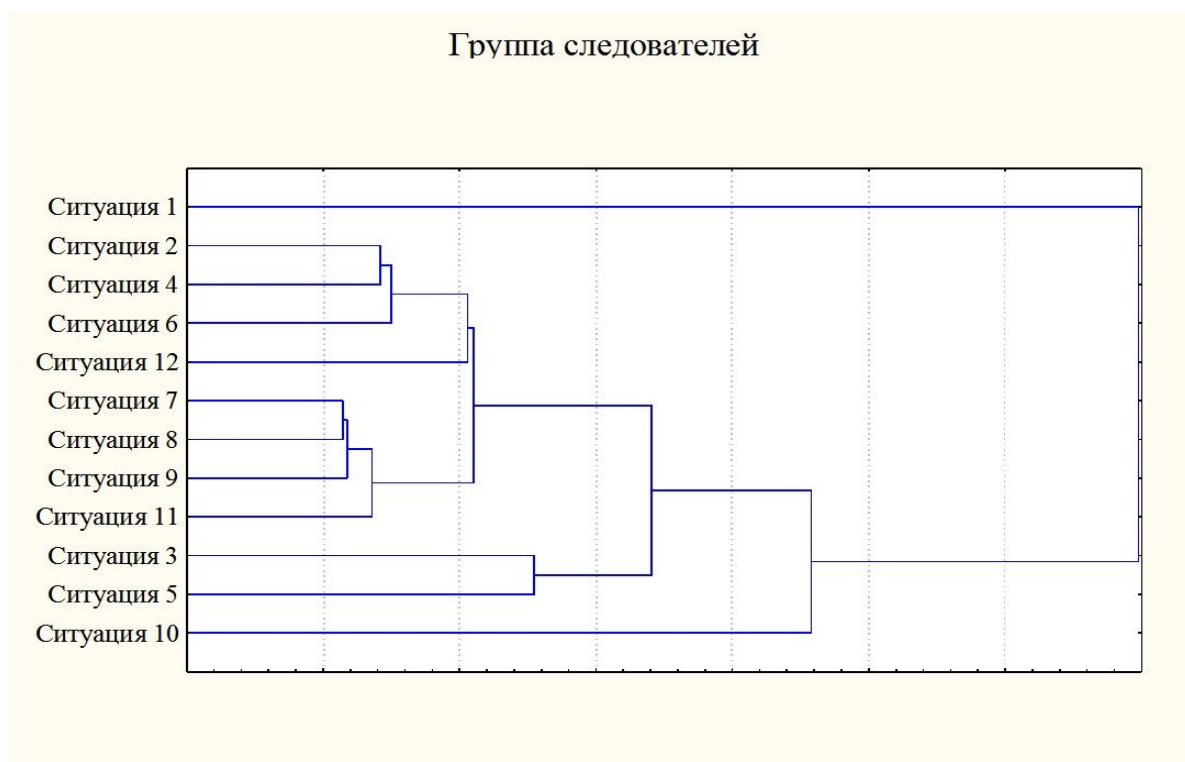


**Рис. 2. Результаты кластерного анализа ситуаций  
(психологи-практики)**

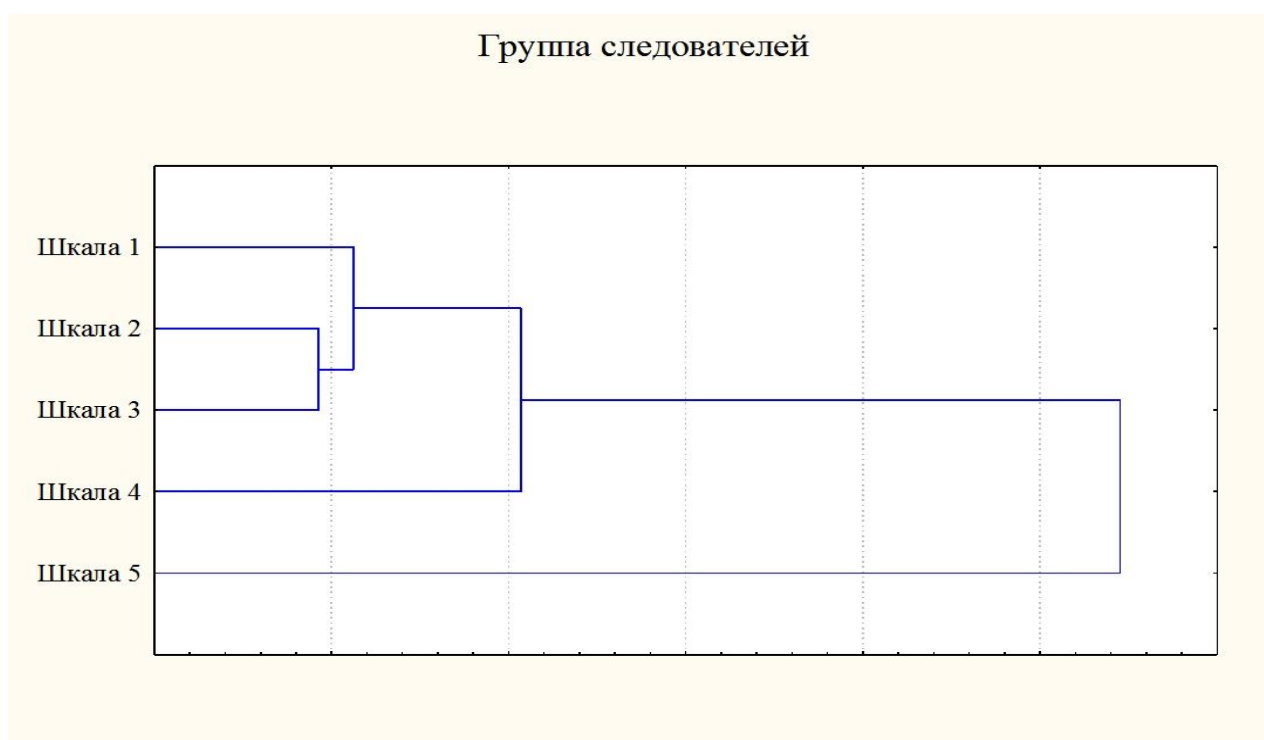
Группа психологов-профессионалов



**Рис. 3. Результаты кластерного анализа оценочных шкал  
(психологи-практики)**



**Рис. 4. Результаты кластерного анализа ситуаций  
(следователи)**



**Рис. 5. Результаты кластерного анализа оценочных шкал  
(следователи)**

Корреляционный анализ с помощью коэффициента Пирсона оценок ситуаций по различным шкалам внутри обеих групп профессионалов (табл. 10, 11) позволяет говорить о следующих закономерностях.

У психологов-профессионалов положительную значимую корреляционную связь (0,63) обнаруживают шкалы 2 (знание о разрешении ситуации) и 4 (знание о предотвращении ситуации). Следовательно, знания испытуемых о том, как разрешить ситуацию, позволяют в дальнейшем предвидеть возможные следствия тех или иных действий в подобной ситуации. Таким образом, благодаря профессиональным знаниям становится возможным управление ситуацией на основе предвидения результатов своих действий в этом контексте.

Однако у следователей значимая корреляция между этими шкалами отсутствует. Данное обстоятельство можно объяснить спецификой анализа профессионалами обеих групп профессиональной информации. Психологи, имея дело с ситуациями проблемности, характерными для их профессиональной деятельности (например, связанными с анализом личностных проблем клиента), работают с глубинными причинами этих ситуаций. Данные причины являются одновременно и основанием для разрешения ситуаций, и возможностями их предотвращения. Предотвращение профессиональных ситуаций проблемности в деятельности следователей находится, как правило, за пределами их возможностей, что и обуславливает менее тесную связь между данными шкалами.

Таблица 10

**Матрица корреляций шкал.  
Группа психологов-профессионалов**

	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Шкала 1	1	-0,1	0,26	-0,18	0,28
Шкала 2	-0,1	1	0,43	<b>0,63</b>	-0,18
Шкала 3	0,26	0,43	1	-0,29	0,26
Шкала 4	-0,18	<b>0,63</b>	-0,29	1	-0,39
Шкала 5	0,28	-0,18	0,26	-0,39	1

**Матрица корреляций шкал. Группа следователей**

	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Шкала 1	1	-0,14	0,17	-0,45	-0,07
Шкала 2	-0,14	1	0,27	0,42	<b>0,55</b>
Шкала 3	0,17	0,27	1	-0,51	-0,23
Шкала 4	-0,45	0,42	-0,51	1	0,28
Шкала 5	-0,07	<b>0,55</b>	-0,23	0,28	1

Этот результат можно объяснить особенностями профессионального менталитета представителей двух специальностей: психологи более чувствительны к своей роли в событиях, к проявлениям своей индивидуальности. Юристы соответственно более внимательны к объективным обстоятельствам.

В группе психологов-профессионалов обращает на себя внимание тесная связь оценочных шкал 2 и 5, т.е. оценок знания о разрешении ситуации с оценками необходимости разрешения ситуации (рис. 3). У следователей эта связь отсутствует. Такая связь – обычное явление для профессионалов, работающих в условиях слабой регламентации деятельности, к которым относятся психологи-практики. Находясь в обстоятельствах, в которых не определены приоритеты и неизвестно, чем необходимо заниматься в первую очередь, профессионалы выбирают для разрешения те ситуации, которые кажутся им наиболее разрешимыми.

Рассмотрим результаты анализа шкал методом главных компонент. В обеих исследуемых группах (табл. 12, 13) отчетливо выделяется фактор, имеющий некоторую общую составляющую для обеих групп, но включающий также групповую специфику. В табл. 12, 13 этот фактор обозначен как *фактор 1*. Общим для обеих групп является то, что в этот фактор с высоким весом входит шкала 5 (необходимость разрешения ситуации). В то же время данная шкала в разных группах объединяется внутри фактора с различными шкалами.

Таблица 12

**Факторные веса шкал (испытуемые-следователи)**

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Шкала 1	-0,55	0,29	0,68
Шкала 2	0,62	0,73	-0,11
Шкала 3	-0,47	0,74	-0,45
Шкала 4	0,86	-0,24	-0,11
Шкала 5	0,66	0,40	0,49

Таблица 13

**Факторные веса шкал (психологи-профессионалы)**

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Шкала 1	0,50	-0,36	0,76
Шкала 2	-0,62	-0,76	-0,07
Шкала 3	0,30	-0,85	-0,31
Шкала 4	-0,87	-0,16	0,34
Шкала 5	0,69	-0,23	-0,06

Так, у следователей с максимальным весом в этот фактор входит шкала 4 (знание о предотвращении ситуации). У психологов-практиков в фактор 1 с высоким весом входит шкала 1 (вероятность возникновения ситуации). У студентов, как будет показано ниже, независимо от курса обучения это шкала 3 (необходимость для решения ситуации знаний, полученных в вузе).

Данный фактор может быть назван фактором актуальности. Используя это название, мы имеем в виду, что он отражает влияние на оценку ситуаций некой субъективной значимости, «важности» каждой ситуации для обеспечения деятельности, причем эта значимость определяется разными для различных групп испытуемых обстоятельствами. Для студентов, как будет показано далее, это ситуации, обеспеченные вузовскими знаниями, для следователей – наиболее предотвращаемые, для психологов-практиков – наиболее часто встречаемые ситуации. Действие



данного фактора иллюстрируется особенностями семантического пространства следователей (приложение 9). На правом полюсе оси, образованной фактором 1, отчетливо располагаются ситуации 7, 8 и 9, которые относятся к так называемым «объективным» ситуациям, то есть ситуациям, вызванным объективным ходом событий. Это объясняется спецификой деятельности представителей данной профессии, которая максимально «объективизирована» законодательством и дисциплинарной регламентацией. В условиях большой рабочей нагрузки профессионалы «выбирают» для разрешения те ситуации, которые наиболее регламентированы и поэтому наиболее предсказуемы в своем развитии по сравнению, например, с неопределенными по происхождению ситуациями, а также по сравнению с субъективными по происхождению. Внутренние ситуации (1, 2 и 3), судя по рисунку семантического пространства, для следователей наименее актуальны. Этот факт уже был проанализирован нами в данном параграфе на основе других результатов – оценок следователями ситуаций проблемности по пяти шкалам.

Судя по рисунку семантического пространства психологов-профессионалов (приложение 9), ярко выраженных предпочтений в актуальности ситуаций они не обнаруживают. Подавляющее большинство ситуаций не тяготеет ни к правому, ни к левому полюсу. Исходя из этого, несложно объяснить выбор в качестве актуальных наиболее часто встречаемых ситуаций: при субъективном равенстве всех эпизодов профессионалы занимаются теми, которые чаще всего возникают.

У профессионалов (как следователей, так и психологов) можно выделить еще один фактор (*фактор 2*), в который с максимальными весами входят шкала 2 (знание о разрешении ситуации) и шкала 3 (необходимость для разрешения ситуации знаний, полученных в вузе). У психологов данный фактор имеет отрицательное выражение, у следователей – положительное. Исходя из наименований шкал, которые составляют этот фактор, он может быть назван у следователей фактором адекватности учебных знаний задач профессиональной деятельности, у психологов соответственно фактором неадекватности учебных знаний задач профессиональной деятельности.

На рисунке семантического пространства (приложение 9) видно, что максимально неадекватными для психологов являются учебные знания, необходимые для решения неопределенных по происхождению ситуаций (10, 11, 12), а также для группы ситуаций 5, 8, 11, которые относятся к так называемым опосредованным, то есть прямо не связанным с профессиональными обязанностями. И тот и другой факт представляется естественным, так как учебные знания как таковые по определению обеспечивают более или менее очерченный круг действий профессионала и главным образом адекватны профессиональным обязанностям ситуации.

У следователей в рисунке семантического пространства не обнаруживается каких-либо предпочтений в адекватности знаний ситуациям профессиональной деятельности. Эти ситуации независимо от их содержания обеспечены профессиональными знаниями в средней степени.

Обобщая результаты, полученные с помощью различных процедур при изучении особенностей пространства ситуаций проблемности представителей двух профессий – следователей и школьных психологов – отметим следующее.

Общими особенностями пространств ситуаций проблемности представителей двух профессиональных групп являются:

- характеристики пространства ситуаций проблемности отражают черты выполняемой испытуемыми деятельности. В частности, различается количественный аспект пространства ситуаций проблемности: у следователей в деятельности возникает значительно меньше ситуаций проблемности, чем у психологов. В наибольшей степени профессиональной спецификой отличается та часть пространства ситуаций проблемности, которая включает ситуации проблемности, непосредственно относящиеся к профессиональным обязанностям испытуемых;

- для разрешения ситуаций проблемности профессиональной деятельности независимо от вида этих ситуаций учебные знания имеют небольшое значение;

- факторы, влияющие на оценку ситуаций проблемности представителями двух профессиональных групп, имеют сходное наполнение. В фактор 1 у обеих групп входит необходимость разрешения ситуации. В фактор 2 – знание о разрешении ситуа-

ции и необходимость для разрешения ситуации вузовских знаний.

К различиям особенностей пространства ситуаций проблемности представителей двух профессий относится следующее:

- профессионалы-психологи выше оценивают свою компетентность в работе с ситуациями проблемности. Это касается как знаний об их разрешении, так и знаний о предотвращении возникновения ситуаций;

- профессионалы-психологи повышенное внимание в своей работе уделяют так называемым внутренним ситуациям, следовательно – внешним;

- в фактор 1, названный нами фактором актуальности, который влияет на оценку испытуемыми ситуаций проблемности у представителей двух профессиональных групп, наряду с общей составляющей (необходимость разрешения ситуации), входят разные шкалы. У психологов это вероятность возникновения ситуации в деятельности, у следователей – знание о предотвращении ситуации, из чего можно сделать вывод о различном представлении двух групп испытуемых об актуальности ситуаций.

Результаты сравнения оценок ситуаций проблемности представителями двух профессий – юристов и школьных психологов – позволяют, таким образом, говорить о следующих аспектах профессиональной обусловленности пространства ситуаций проблемности.

1. Насыщенность деятельности ситуациями проблемности (своеобразная «плотность» пространства ситуаций проблемности). Зависимость количественной стороны пространства ситуаций проблемности от различных обстоятельств деятельности подробно обсуждалась нами в главе 3. Среди прочих рассматривался и такой фактор, как мотивация профессионалов на постановку и решение ситуаций проблемности. Меньшее количество ситуаций проблемности в деятельности следователя детерминировано главным образом мотивационно.

2. Степень включенности в пространство ситуаций проблемности ситуаций, прямо не связанных с выполняемыми профессионалами функциями. Представители различных профессий могут в разной степени быть замотивированными на решение именно таких ситуаций, поскольку деятельность также в различ-

ной степени требует от них нахождения в определенных рамках своего профессионального поля, строгости следования определенным профессиональным обязанностям.

3. Представление о самом феномене «разрешение ситуации». В профессиях со строгими профессиональными рамками и предписаниями разрешение представляется профессионалам как «достижение определенного результата». Если таковые рамки отсутствуют, то разрешение представляется профессионалам как «достижение любого результата», даже промежуточного и неопределенного.

4. Степень фиксации на ситуациях, вызванных действиями самого профессионала. Чем более «субъектной» является профессия, тем больше профессионалы внимательны к такого рода ситуациям проблемности. Данное свойство профессии требует не только постановки, но и разрешения соответствующих проблемных эпизодов.

5. «Конфигурация» пространства ситуаций проблемности, то есть характер объединения ситуаций в группы (кластеры).

6. Взаимосвязь параметров оценки ситуаций проблемности (связь между собой различных оценочных шкал).

#### **4.3. Формирование пространства ситуаций проблемности в процессе обучения в вузе**

Генетический аспект концепции пространства ситуаций проблемности предполагает изучение развития данного феномена на разных этапах профессионализации. Мы полагаем, что обучение в вузе представляет собой одну из стадий профессионализации, включающую, в свою очередь, ряд этапов. Задачей данного исследования было изучение представлений о свойствах ситуаций проблемности на разных этапах профессионального обучения студентов, а также сравнение их с представлениями профессионалов-практиков.

Испытуемыми были три группы студентов специализации «педагогическая психология» факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова (1-й, 3-й и 5-й курсы), в каждую из которых входило по 40 человек.

Испытуемым предъявлялись последовательно 12 стандартных ситуаций (приложение 1), характерных для деятельности школьного психолога, со следующей инструкцией: «Представьте, что вы работаете школьным психологом. Перед вами 12 ситуаций, которые могут встретиться в вашей профессиональной деятельности. Оцените их, пожалуйста, по пяти предложенным шкалам, а затем попытайтесь дать их решение»<sup>3</sup>.

Средние оценки каждой ситуации по разным шкалам в трех группах испытуемых представлены в табл. 14.

Значимые различия между оценками всех ситуаций разными группами испытуемых по отдельным шкалам, вычисленные с помощью t-критерия Стьюдента, представлены в табл. 15.

Таблица 14

**Средние шкальные оценки ситуаций проблемности  
разными группами испытуемых**

Название шкалы	Средняя оценка ситуаций		
	Студенты 1-го курса	Студенты 3-го курса	Студенты 5-го курса
1. Вероятность возникновения ситуации в деятельности	48,9	52,6	51,4
2. Знание о разрешении ситуации	43,1	45,6	56,0
3. Использование знаний, полученных в вузе	53,4	56,0	54,7
4. Знание о предотвращении ситуации	34,8	42,8	47,5
5. Необходимость решения данной ситуации	63,6	72,3	66,1

<sup>3</sup> Набор ситуаций, набор шкал и инструкция испытуемым аналогичны используемым на предыдущем этапе исследования (п. 4.2).

**Различия между группами в шкальных оценках ситуаций**

Название шкалы	Значение t-критерия Стьюдента для оценок всех ситуаций		
	студентами 1-го и 3-го курсов	студентами 1-го и 5-го курсов	студентами 3-го и 5-го курсов
1. Вероятность возникновения ситуации в деятельности	Различия незначимы		
2. Знание о разрешении ситуации	Различия незначимы	<b>3,6</b>	<b>2,8</b>
3. Использование знаний, полученных в вузе	Различия незначимы		
4. Знание о предотвращении ситуации	<b>2,9</b>	<b>3,4</b>	Различия незначимы
5. Необходимость решения данной ситуации	<b>2,6</b>	Различия незначимы	

Из данных таблицы 15 следует, что по мере обучения в вузе происходит повышение представлений студентов о своих возможностях как разрешать, так и предотвращать ситуации проблемности. Причем знания о разрешении значимо увеличиваются лишь к 5-му курсу, знания о предотвращении – после 1-го курса. Оценки практиков по обеим шкалам значимо выше оценок студентов 5-го курса (уровень значимости 0,01). Отсюда следует очевидный вывод об обогащении способов разрешения ситуаций по мере профессионализации и, как следствие, уменьшении субъективной сложности ситуаций проблемности.

Необходимость разрешения ситуаций значимо возрастает от 1-го курса к 3-му, затем вновь падает к 5-му курсу вследствие формирования механизмов отбора наиболее важных и требующих решения проблем. Оценки психологов-профессионалов по

данному параметру значимо не отличаются от оценок студентов 5-го курса с небольшой тенденцией к снижению.

Были подсчитаны различия между группами в оценках ситуаций разных категорий по каждой шкале по критерию Манна-Уитни.

Средние оценки групп ситуаций проблемности, выделенных по источнику их возникновения, студентами разных курсов представлены в табл. 16.

Таблица 16

**Средние оценки групп ситуаций проблемности, выделенных по источнику их возникновения, студентами разных курсов**

Источник возникновения	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Внутр. 1 курс	52.0	50.3	52.8	33.9	65.4
Внутр. 3 курс	58.3	53.0	48.3	44.6	73.3
Внутр. 5 курс	61.9	57.0	50.2	46.4	64.0
Внешн. 1 курс	46.2	45.4	57.7	36.8	63.3
Внешн. 3 курс	48.1	48.7	61.4	45.5	72.7
Внешн. 5 курс	39.5	63.8	57.9	46.9	65.8
Объект. 1 курс	58,0	44.1	58,0	33.7	67.8
Объект. 3 курс	60.0	34.9	63.7	35.2	77.8
Объект. 5 курс	49.5	45.9	61	37.5	67.6
Неопр. 1 курс	38.4	32.7	45.2	34.8	57.8
Неопр. 3 курс	43.9	44.9	50.7	46.0	65.3
Неопр. 5 курс	46.5	57.4	52.1	59.3	67.0

**Различия между группами  
в шкальных оценках «внутренних» ситуаций**

Название шкалы	Уровень значимости:		
	между студентами 1-го и 3-го курсов	между студентами 1-го и 5-го курсов	между студентами 3-го и 5-го курсов
1. Вероятность возникновения ситуации в деятельности	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>	Различия незначимы
2. Знание о разрешении ситуации	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	Различия незначимы
3. Использование знаний, полученных в вузе	Различия незначимы	Различия незначимы	Различия незначимы
4. Знание о предотвращении ситуации	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	Различия незначимы
5. Необходимость разрешения ситуации	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>



**Различия между группами в шкальных оценках  
«внешних» ситуаций**

Название шкалы	Уровень значимости		
	между студентами 1-го и 3-го курсов	между студентами 1-го и 5-го курсов	между студентами 3-го и 5-го курсов
1. Вероятность возникновения ситуации в деятельности	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>
2. Знание о разрешении ситуации	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,005</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>
3. Использование знаний, полученных в вузе	Различия незначимы	Различия незначимы	Различия незначимы
4. Знание о предотвращении ситуации	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	Различия незначимы
5. Необходимость разрешения ситуации	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	Различия незначимы

**Различия между группами в шкальных оценках  
«объективных» ситуаций**

Название шкалы	Уровень значимости		
	между студентами 1-го и 3-го курсов	между студентами 1-го и 5-го курсов	между студентами 3-го и 5-го курсов
1. Вероятность возникновения ситуации в деятельности	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>
2. Знание о разрешении ситуации	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>
3. Использование знаний, полученных в вузе	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	Различия незначимы	Различия незначимы
4. Знание о предотвращении ситуации	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>	Различия незначимы
5. Необходимость разрешения ситуации	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>

**Различия между группами в шкальных оценках  
«неопределенных» (по происхождению) ситуаций**

Название шкалы	Уровень значимости		
	между студентами 1-го и 3-го курсов	между студентами 1-го и 5-го курсов	между студентами 3-го и 5-го курсов
1. Вероятность возникновения ситуации в деятельности	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>	Различия незначимы
2. Знание о разрешении ситуации	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,001</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>
3. Использование знаний, полученных в вузе	<b>Различия значимы, <math>p=0,005</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,005</math></b>	Различия незначимы
4. Знание о предотвращении ситуации	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>
5. Необходимость разрешения ситуации	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,005</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>

Как следует из табл. 16–20, динамика представлений о свойствах ситуаций проблемности различается в зависимости от типа ситуаций.

«Внутренние» ситуации являются единственной группой ситуаций, знание о разрешении которых не увеличивается стабильно и значимо по мере обучения в вузе. Значимые различия фиксируются лишь между 1-м и 5-м курсом. Обращаясь к оценкам психологов-профессионалов (табл. 17), отметим, что значима также разница между студентами 5-го курса и практиками в пользу последних. Так же нестабильно увеличивается представление о возможности предотвращения этих ситуаций. Профес-

сионалы значительно отличаются в сторону увеличения от студентов 5-го курса ( $p = 0,05$ ). Таким образом, проблемные эпизоды, возникшие в результате субъективных ошибок и непредусмотрительных действий профессионалов, сложнее других поддаются разрешению. Это может объясняться значительной долей в их возникновении личностных особенностей субъекта. У студентов вероятность возникновения подобных ситуаций довольно высока, но у практиков значительно снижается по сравнению со студентами 5-го курса ( $p = 0,005$ ). Следовательно, профессионалы приобретают навыки регулировать возникновение таких ситуаций, о чем свидетельствуют очень высокие оценки возможности предотвращения подобных проблемных эпизодов профессионалами, значительно отличающиеся от студентов 5-го курса ( $p = 0,005$ ). Необходимость разрешения данных ситуаций оценивается достаточно высоко, достигает максимума на 3-м курсе, затем значительно снижается. Оценки практиков по этому основанию, однако, вновь повышаются, что свидетельствует о тенденции внимательно относиться к разрешению этих ситуаций, так как они, будучи неразрешенными, могут иметь серьезные последствия для профессионалов. Эта тенденция действует несмотря на то, что вероятность возникновения подобных ситуаций, как уже отмечалось, оценивается практиками значительно ниже, чем студентами. То есть, по мнению профессионалов, возникновение данных ситуаций не очень вероятно, но если они возникли, их необходимо разрешать. Оценка знаний, полученных в вузе, в данной группе невысока и не различается значительно между группами студентов, так же как и между студентами и практиками. Таким образом, повышение способности разрешать данные ситуации обеспечивается личностным развитием и мало зависит от приобретаемых в вузе знаний.

Изменения в оценках «внешних» ситуаций (проблемность которых, по мнению испытуемых, обусловлена действиями партнера по общению) появляются главным образом после 3-го курса. Между 3-м и 5-м курсом значительно возрастают знания о разрешении ситуаций, но снижаются оценки вероятности их возникновения. И тот, и другой результат обусловлены накоплением опыта студентов в регулировании межличностных отношений, тем более что у практиков оценки знаний о разрешении значительно выше, чем у студентов 5-го курса ( $p = 0,05$ ) и тем более выше, чем у

студентов 1-го ( $p = 0,005$ ) и 3-го курса ( $p = 0,01$ ). Высока также вероятность, что в этих результатах играют роль вузовские знания. Их оценки не различаются у студентов по мере обучения в вузе, но оценки этой группы ситуаций по данной шкале у испытуемых всех курсов выше, чем соответствующие оценки ими «внутренних» ситуаций. Уровень значимости различий по данной шкале у 1-го курса 0,05; 3-го курса – 0,01, 5-го курса – 0,05. Лишь у практиков оценка необходимости вузовских знаний для разрешения этой группы ситуаций существенно (значимо) ниже всех групп студентов. Интересно, что необходимость разрешения этих ситуаций проблемности у студентов довольно высока, максимальна на 3-ем курсе. Но у практиков она значимо ниже всех групп студентов с уровнем достоверности 0,01. Профессионалы, если судить по этому результату, полагают, что не все ситуации, связанные с межличностными отношениями, нуждаются в разрешении, некоторые целесообразно «отложить» или оставить без разрешения.

Оценки проблемных эпизодов, связанных с действием объективных обстоятельств («объективных» ситуаций проблемности), изменяются уже после 1-го курса (табл. 16, 19). Это единственная группа ситуаций, знания о разрешении которых, в представлении испытуемых, значимо уменьшаются после 1-го курса. При этом возрастает необходимость разрешения проблемных эпизодов и оценки использования для этого учебных знаний. Повидимому, в начальный период обучения для студентов 1-го курса становится значимой объективная составляющая их будущей профессиональной деятельности и происходит некоторая «перориентация» их мотивации с познания внутреннего мира на изучение объективных обстоятельств окружающей действительности. У студентов 1-го курса вероятность возникновения таких ситуаций максимальна среди всех групп проблемных эпизодов, выделенных по основанию их происхождения в деятельности, и значимо отличается от всех других групп, чего не наблюдается у студентов других курсов, а также профессионалов. Максимальна и необходимость разрешения таких ситуаций, хотя значимо она отличается лишь от неопределенных по происхождению ситуаций проблемности.

Использование учебных знаний для решения этих ситуаций на 3-м и 5-м курсах не отличается от студентов 1-го курса, а у практиков резко снижается по сравнению с 5-м курсом ( $p = 0,01$ ). Характерно, что оценка возможности предотвращения данных ситуаций низка, значимо отличается от «внешних» ситуаций ( $p = 0,05$ ) и почти не меняется по мере получения профессионального образования. Этот результат естественен по причине, отраженной в самом названии данной группы ситуаций: объективные обстоятельства трудно регулировать. Лишь у профессиональных психологов оценки по данной шкале значимо возрастают по сравнению с 5-м курсом ( $p = 0,01$ ). Таким образом, «объективные» ситуации оцениваются как сложные с точки зрения работы с ними наряду с «внутренними».

Оценки «неопределенных» по происхождению ситуации (табл. 16, 20) обнаруживают наибольшее количество значимых различий по сравнению с другими группами ситуаций. Стабильно по мере обучения возрастают оценки студентов по возможности разрешения этих ситуаций и их предотвращения. Показательным является постоянное увеличение оценок необходимости разрешения ситуаций данной категории, причем оценки практиков также выше, чем студентов 5-го курса ( $p = 0,05$ ). Это объясняется потребностью отнести эти ситуации к какой-то конкретной категории, «снять» их неопределенность, тем самым сделать деятельность более предсказуемой. Этот процесс согласуется с одним из двух основных механизмов разрешения ситуаций проблемности, описанных В.Ф. Спиридоновым. В психологии, по его мнению, описано два основных механизма решения проблем (в понимании автора проблемы представляют собой по сути ситуации проблемности профессиональной деятельности так, как их представляем мы): самоопределение решателя и изменение представления проблемы [396]. В данном случае мы имеем дело с изменением представления проблемы, облегчающим ее последующее решение. В какой-то степени этому способствуют учебные знания, о чем говорит довольно последовательное повышение оценки их значимости для разрешения таких ситуаций. Однако у практиков оценки необходимости знаний для разрешения такого рода проблемных эпизодов резко снижаются и отличаются от оценок студентов 5-го курса с достоверностью 0,01.

Средние оценки групп ситуаций проблемности, выделенных по их отношению к непосредственным профессиональным обязанностям, студентами разных курсов представлены в табл. 21.

Таблица 21

**Средние оценки групп ситуаций проблемности, выделенных по их отношению к непосредственным профессиональным обязанностям студентами разных курсов**

	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Непоср. 1 курс	49.2	39.2	53.9	29.5	69.3
Непоср.3 курс	46.5	39.3	58.3	36.8	72.9
Непоср.5 курс	52.6	51.5	59.3	37.7	70.2
Опоср. 1 курс	45.7	45.5	48.8	36.7	59.2
Опоср. 3 курс	50.9	49.4	45.5	45.8	72.0
Опоср. 5 курс	49.9	54.7	44.7	50.9	64.6
Неопр. 1 курс	51.8	44.7	57.7	38.3	62.3
Неопр. 3 курс	60.6	47.6	47.6	45.9	72.6
Неопр. 5 курс	57.5	61.9	60.3	53.9	64.6

Рассмотрим различия между курсами в оценках групп ситуаций, имеющих разное отношение к непосредственным профессиональным обязанностям психолога. Использовался критерий Манна-Уитни.

Как следует из табл. 22, представления о свойствах ситуаций проблемности, касающихся непосредственной профессиональной деятельности психолога, на разных этапах обучения в вузе изменяются относительно незначительно. Это связано с ориентацией студентов на разрешение именно таких ситуаций, поскольку процесс обучения в большей степени направлен на ознакомление учащихся с тем, что касается их профессиональных обязанностей. Те значимые изменения, которые зафиксированы, происходят, как следует из табл. 22, на 3-м курсе или после 3-го курса. Возрастают, в частности, знания о разрешении ситуации и

знания о ее предотвращении. Обращаясь к данным практикующих психологов-практиков, отметим, что по обеим шкалам происходит значимое увеличение по сравнению с 5-ым курсом ( $p = 0,01$ ). Эти результаты естественны и свидетельствуют о повышении уровня профессиональной подготовки по мере обучения в вузе, причем основным в этом отношении является 3-й курс. В результате накопления профессионального опыта практиками отмечается дальнейшее возрастание профессионализма.

Таблица 22

**Различия между группами в шкальных оценках  
«непосредственных» ситуаций**

Номер и название шкалы	Уровень значимости		
	между студентами 1-го и 3-го курсов	между студентами 1-го и 5-го курсов	между студентами 3-го и 5-го курсов
1. Вероятность возникновения ситуации в деятельности	Различия незначимы	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>
2. Знание о разрешении ситуации	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>
3. Использование знаний, полученных в вузе	Различия незначимы	Различия незначимы	Различия незначимы
4. Знание о предотвращении ситуации	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>	Различия незначимы
5. Необходимость разрешения ситуации	Различия между всеми группами незначимы		

При этом представление о роли учебных знаний в разрешении ситуаций проблемности данной группы по мере обучения в вузе существенно не меняется, а у практиков снижается по срав-



нению с 5-м курсом ( $p=0,01$ ), отличаясь и от студентов других курсов ( $p=0,01$ ). Следовательно, увеличение оценок по разрешению и предотвращению ситуаций связывается студентами не с накоплением знаний, а с укреплением профессиональной позиции, то есть имеет не когнитивную, а личностную природу.

Вероятность возникновения «непосредственных» ситуаций значительно меняется лишь к 5-му курсу. У практических психологов вероятность возникновения «непосредственных» ситуаций проблемности снижается, но незначимо по сравнению со студентами 5-го курса. Незначимы между всеми группами и различия по шкале «необходимость разрешения ситуации». Следовательно, «гиперпроблемность», свойственная начинающим специалистам и студентам, проявляется на других категориях ситуаций.

Вероятность возникновения «опосредованных» ситуаций, прямо не касающихся основной работы психолога, достигает максимума на 3-м курсе (табл. 21, 23). При этом студенты 3-го курса значимо отличаются в оценках данных ситуаций от студентов 1-го курса. Аналогичная закономерность прослеживается по шкале «Необходимость разрешения ситуации» с той разницей, что оценки 3-го курса значимо отличаются также и от студентов 5-го курса. Студенты 3-го курса, таким образом, проявляют повышенный интерес к «опосредованным» ситуациям. Можно предположить, что это связано со знакомством студентов 3-го курса с реальной профессиональной деятельностью в ходе сбора материала для курсовых работ и в какой-то мере в процессе самостоятельной работы. Для них становится очевидным наличие в профессиональной деятельности значительного числа проблемных эпизодов, связанных с установлением отношений с руководителями, коллегами, представителями смежных профессий.

**Различия между группами в шкальных оценках  
«опосредованных» ситуаций**

Название шкалы	Уровень значимости		
	между студентами 1-го и 3-го курсов	между студентами 1-го и 5-го курсов	между студентами 3-го и 5-го курсов
1. Вероятность возникновения ситуации в деятельности	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>	Различия незначимы
2. Знание о разрешении ситуации	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>
3. Использование знаний, полученных в вузе	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>	Различия незначимы
4. Знание о предотвращении ситуации	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>
5. Необходимость разрешения ситуации	<b>Различия значимы, <math>p=0,005</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>

**Различия между группами в шкальных оценках  
«неопределенных» (по отношению к деятельности) ситуаций.**

Название шкалы	Уровень значимости		
	между студентами 1-го и 3-го курсов	между студентами 1-го и 5-го курсов	между студентами 3-го и 5-го курсов
1. Вероятность возникновения ситуации в деятельности	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>	Различия незначимы
2. Знание о разрешении ситуации	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,005</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,005</math></b>
3. Использование знаний, полученных в вузе	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>
4. Знание о предотвращении ситуации	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>
5. Необходимость разрешения ситуации	<b>Различия значимы, <math>p=0,05</math></b>	Различия незначимы	Различия незначимы

Студенты 1-го курса, напротив, относятся к «опосредованным» ситуациям как к наименее значимым. Вероятность их возникновения и необходимость решения значимо отличаются в меньшую сторону от «неопределенных» ( $p = 0,05$ ) и отличаются также в меньшую сторону, хотя и незначимо, от «непосредственных». Это может объясняться недостатком у студентов-первокурсников опыта, как жизненного, так и профессионального. Первокурсники не находились в таких условиях, когда возникала необходимость устанавливать контакты, проводить переговоры и регулировать сложности, возникающие между коллегами, руководителями и подчиненными и т.п.

Знания о разрешении таких ситуаций последовательно растут, значимо различаясь между студентами 1-го и 3-го, 3-го и 5-го курсов, а также студентами 5-го курса и практиками. То же самое касается знания о предотвращении «опосредованных» ситуаций. Эти ситуации – единственная группа проблемных эпизодов, по которым отмечается стабильное увеличение субъективно оцениваемой компетентности испытуемых, что свидетельствует о приобретении по мере обучения в вузе соответствующих навыков. Возможно и другое, более вероятное, на наш взгляд, объяснение обнаруженной закономерности: с возрастом развивается социальный интеллект, позволяющий лучше ориентироваться в ситуациях взаимодействия. Оно тем более правдоподобно, что знания, полученные в вузе, в качестве необходимых для решения данного класса ситуаций оцениваются студентами всех курсов так же невысоко, что и для «непосредственных» проблемных эпизодов (табл. 21). Та же картина наблюдается и у практиков. Оценки практиков значимо ниже оценок студентов всех курсов (уровень значимости различий с 1-м курсом 0,01, с остальными 0,05).

Вероятность возникновения третьей категории ситуаций проблемности, «неопределенных» по отношению к непосредственным профессиональным обязанностям, занимает на всех курсах лидирующее положение и резко в большую сторону отличается от практиков, различия их оценок по сравнению со всеми курсами значимы на уровне 0,01. Следовательно, студенческая «гиперпроблемность» отчетливее всего прослеживается именно на данной группе ситуаций. То есть наибольшее беспокойство у студентов вызывают ситуации, принадлежность которых к их профессиональным обязанностям неочевидна. У профессиональных психологов такой закономерности не наблюдается. У данной группы испытуемых «неопределенные» ситуации рассматриваются как возникающие с той же частотой, что и другие категории ситуаций, значимо более низкой по сравнению со всеми группами студентов.

Интересно, что для этих ситуаций, по оценке всех групп студентов, кроме 3-го курса, а также практиков, требуется максимальное количество знаний, полученных в вузе. Как у студентов, так и у практиков, оценки по этой шкале данного класса си-

туаций значительно отличаются от «опосредованных» ситуаций и отличаются, хотя и незначимо, от «непосредственных». Возможно, это означает, что учебные знания требуются как психологам, так и практикам, для придания ситуации большей определенности, для лучшей ее конкретизации и отнесению к определенной области пространства ситуаций проблемности. При этом уровень использования этих знаний у профессионалов значимо ( $p = 0,01$ ) отличается в большую сторону от студентов двух курсов: 1-го и 5-го.

Несмотря на некоторый особый статус данной категории ситуаций, знания об их разрешении и их предотвращении возрастают по мере обучения в вузе и максимальны у практиков так же, как и по другим категориям ситуаций.

На следующем этапе обработки полученных данных находились коэффициенты линейной корреляции между оценками ситуаций по разным шкалам внутри каждой из трех групп испытуемых с помощью коэффициента Пирсона (уровень значимости 0,05). Результаты представлены в табл. 25–27.

Таблица 25

**Матрица корреляций шкал**  
**Группа студентов 1-го курса факультета психологии**  
Выделенные корреляции значимы

	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Шкала 1	1	-0,15	<b>0,53</b>	-0,26	0,39
Шкала 2	-0,15	1	-0,19	<b>0,84</b>	0,16
Шкала 3	<b>0,53</b>	-0,19	1	<b>-0,42</b>	0,28
Шкала 4	-0,26	<b>0,84</b>	<b>-0,42</b>	1	-0,01
Шкала 5	0,39	0,16	0,28	-0,01	1

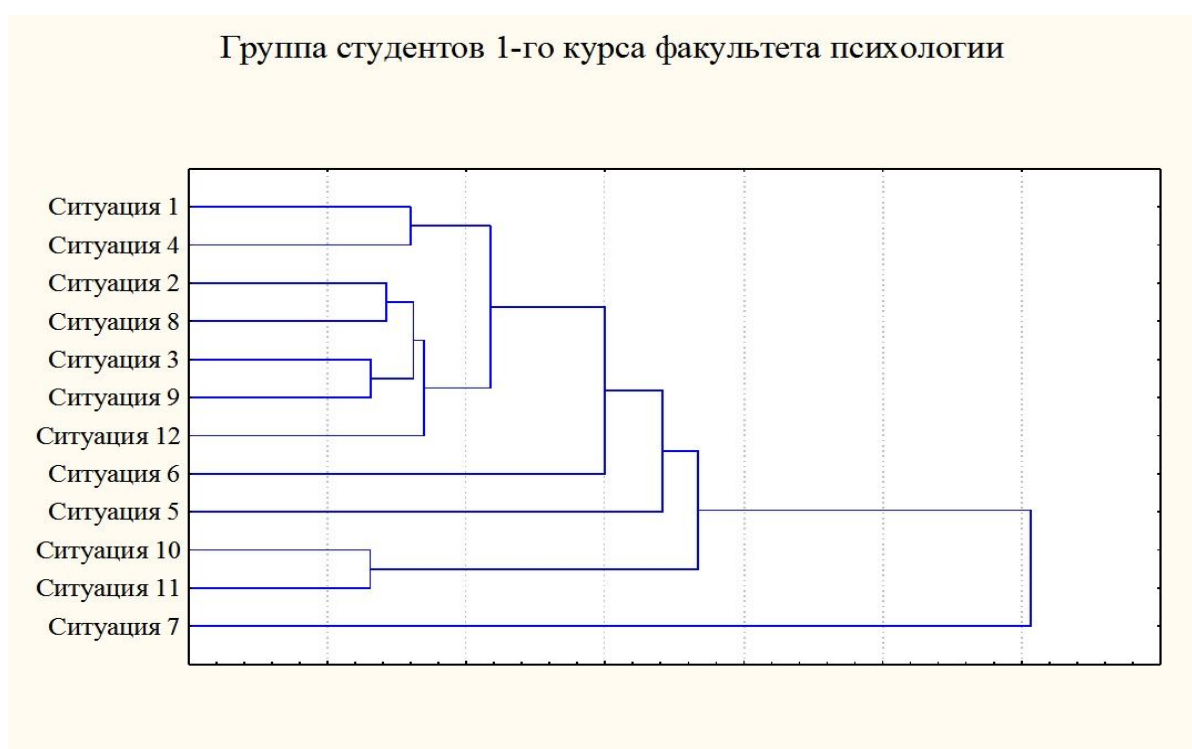
Таблица 26

**Матрица корреляций шкал**  
**Группа студентов 3-го курса факультета психологии**

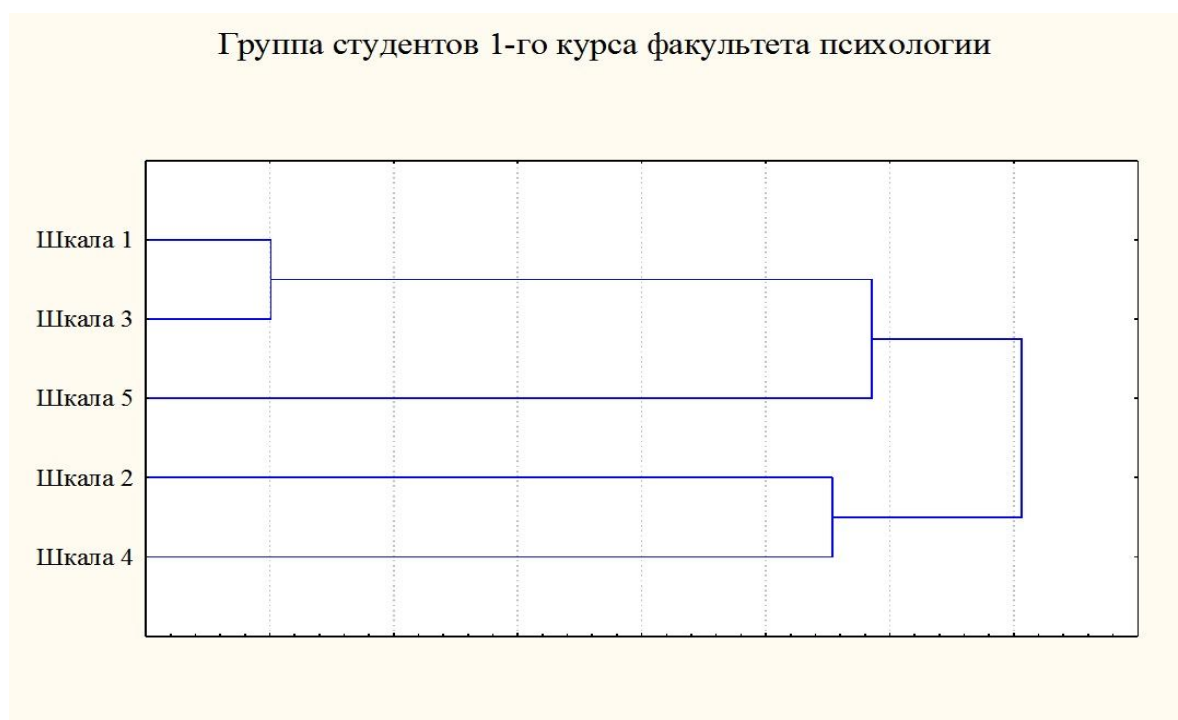
	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Шкала 1	1	0,28	0,31	-0,099	0,39
Шкала 2	0,28	1	-0,33	<b>0,78</b>	-0,33
Шкала 3	0,31	-0,33	1	-0,27	0,38
Шкала 4	-0,099	<b>0,78</b>	-0,27	1	<b>-0,69</b>
Шкала 5	0,39	-0,33	0,38	<b>-0,69</b>	1

**Матрица корреляций шкал**  
**Группа студентов 5-го курса факультета психологии**

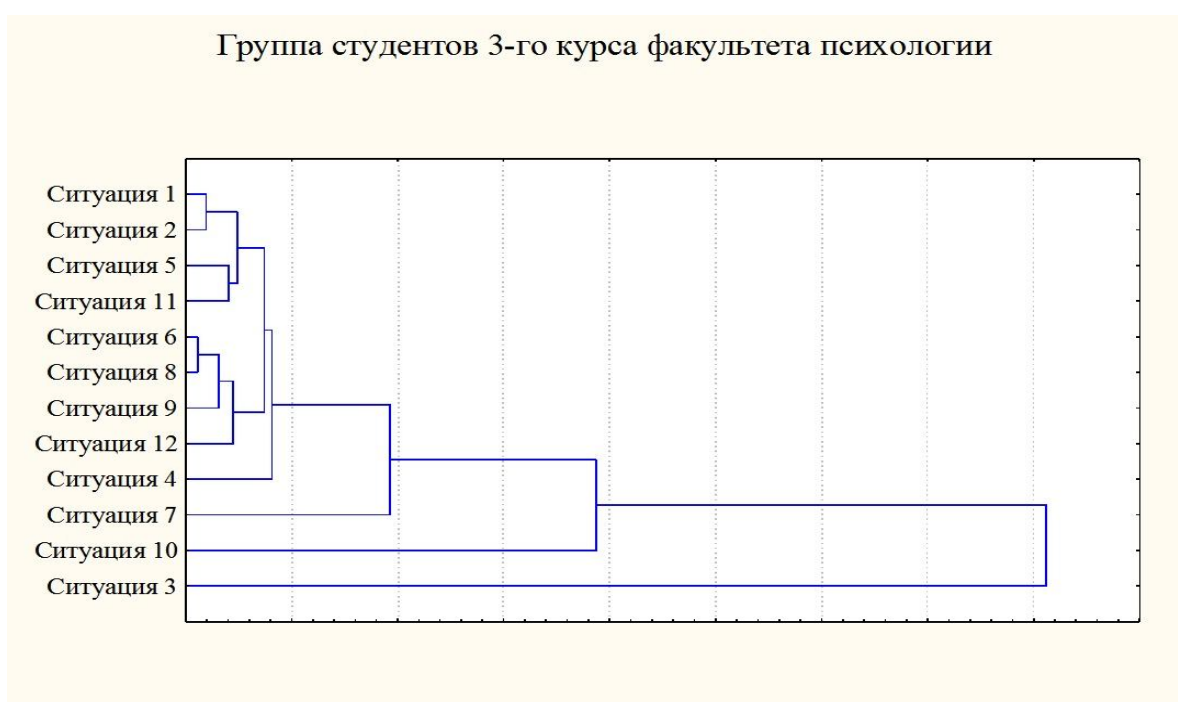
	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Шкала 1	1	-0,19	0,02	-0,16	-0,34
Шкала 2	-0,19	1	0,11	0,50	-0,10
Шкала 3	0,02	0,11	1	-0,31	0,46
Шкала 4	-0,16	0,50	-0,31	1	-0,43
Шкала 5	-0,34	0,10	0,46	-0,43	1



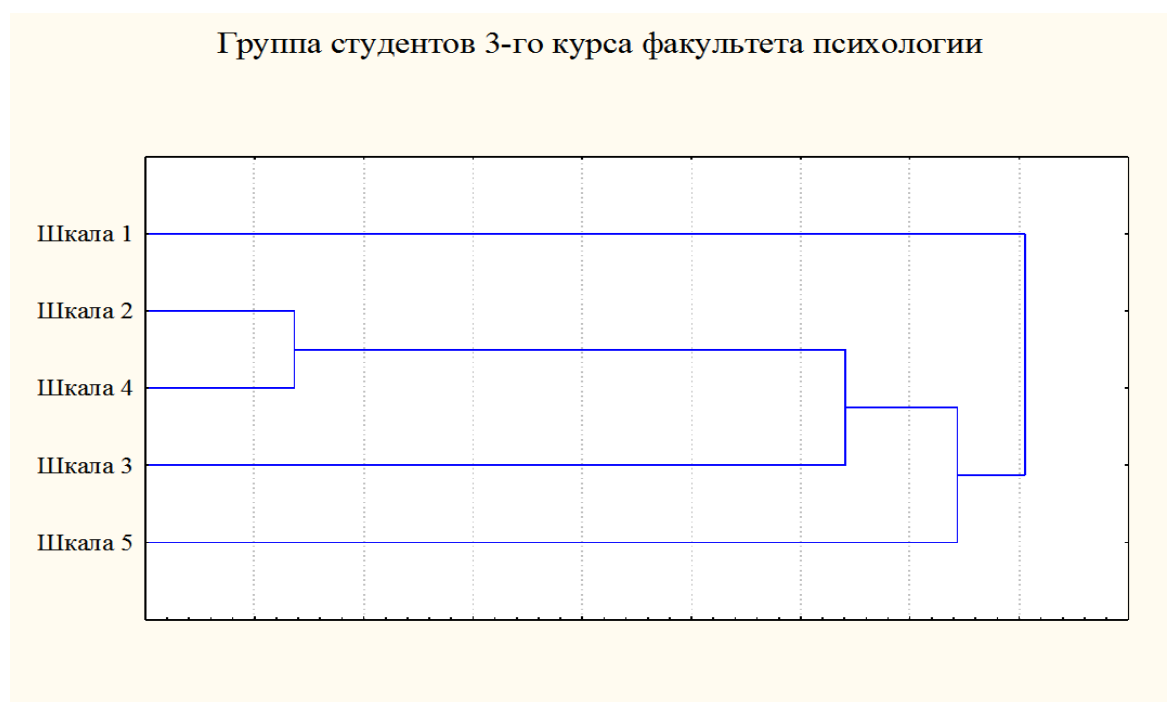
**Рис. 6. Результаты кластерного анализа ситуаций**  
**(студенты 1-го курса)**



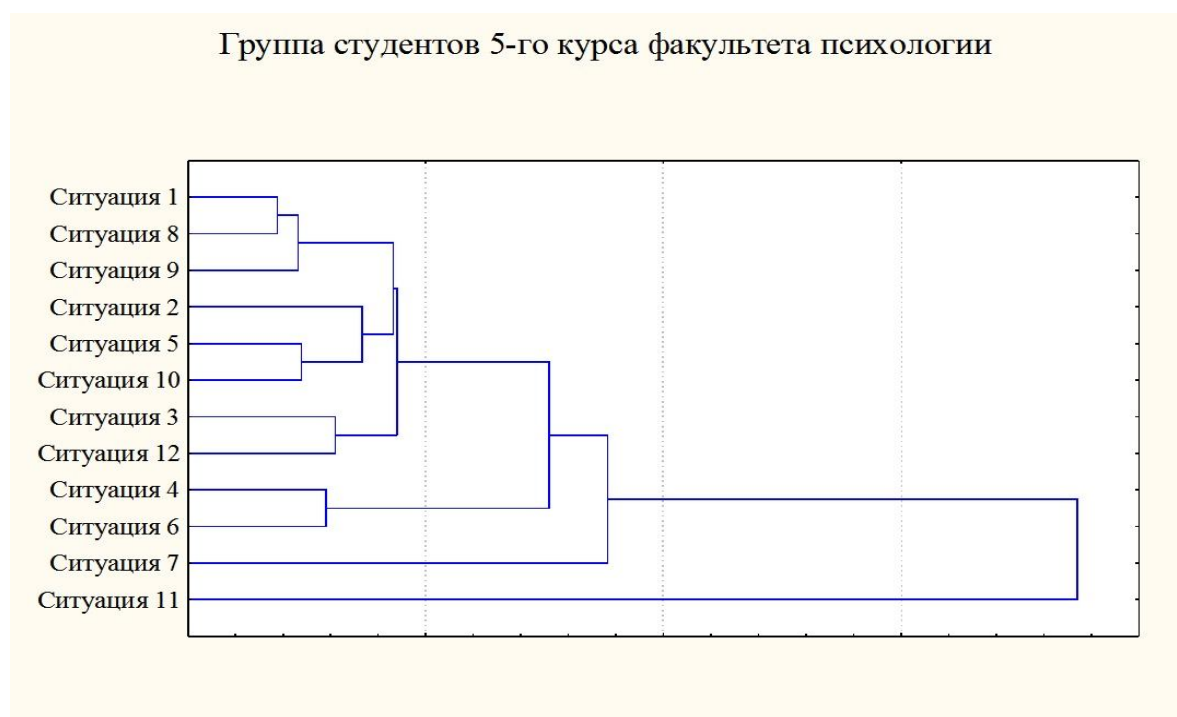
**Рис. 7. Результаты кластерного анализа оценочных шкал (студенты 1-го курса)**



**Рис. 8. Результаты кластерного анализа ситуаций (студенты 3-го курса)**



**Рис. 9. Результаты кластерного анализа оценочных шкал (студенты 3-го курса)**



**Рис. 10. Результаты кластерного анализа ситуаций (студенты 5-го курса)**





**Рис. 11. Результаты кластерного анализа оценочных шкал (студенты 5-го курса)**

Из результатов кластерного анализа ситуаций и оценочных шкал студентов разных курсов следует, что по ряду параметров между собой похожи группы студентов 1-го и 5-го курса.

Так, у студентов 1-го курса единый кластер образуют ситуации 1, 2, 3. Это так называемые «внутренние» по происхождению ситуации, то есть их происхождение связывается испытуемыми с некими субъективными обстоятельствами. Тенденция к образованию аналогичного кластера наблюдается и у студентов 5-го курса. Это обстоятельство объединяет группы студентов 1-го и 5-го курса с психологами-профессионалами, хотя у последних тенденция к образованию каких-либо кластеров выражена значительно слабее, чем у студентов независимо от курса их обучения.

Что касается студентов 3-го курса, то у них единый кластер образован, напротив, ситуациями, внешними по происхождению (4, 5, 6). Кроме того, отчетливо объединяются в единый кластер так называемые опосредованные ситуации, то есть проблемные эпизоды, прямо не связанные с профессиональной деятельностью психологов.

Разные по содержанию кластеры ситуаций у групп испытуемых разных курсов можно объяснить следующим образом.

Студенты первого курса выделяют группу «внутренних» ситуаций по той причине, что для них, в силу возрастных особенностей, представляет интерес собственная внутренняя жизнь. Этот интерес и привел многих из них на факультет психологии. Повышенное внимание к таким ситуациям способствует выделению их в отдельную группу.

К концу обучения, на 5-м курсе, «внутренние» ситуации вновь объединяются в одну группу в результате наличия у студентов выпускного курса некоторого опыта практической работы в организациях, где собственная роль в происходящих событиях стала предметом особого внимания.

Объединение в единый кластер «опосредованных» ситуаций свидетельствует о повышенном внимании студентов именно к этой категории проблемных эпизодов. Еще раз, таким образом, подтверждается уже обнаруженная ранее закономерность: на 3-м курсе происходит постижение студентами высокой проблемности «околопрофессиональной» деятельности.

То обстоятельство, что у практиков кластеров образуется значительно меньше, чем у студентов, особенно у студентов 1-го и 3-го курса, представляется нам важным и объясняется тем, что профессионалы дифференцированно подходят к оценке каждой ситуации, признавая уникальность каждой из них. Это становится заметным уже у студентов 5 - го курса.

Корреляционный анализ с помощью коэффициента Пирсона оценок ситуаций по различным шкалам внутри каждой группы студентов-испытуемых показывает следующее:

### **На первом курсе:**

1) чем выше испытуемые оценивают вероятность возникновения ситуаций (шкала 1), тем больше оценка по использованию учебных знаний для решения данных проблем (шкала 3). Корреляция значима и составляет 0,63. Следовательно, на 1-ом курсе знания используются студентами для выделения ситуаций проблемности. Студенты-первокурсники не имеют другой основы для этого выделения. Поэтому, чем больше потребность в использовании учебных знаний при разрешении ситуации проблемности, тем чаще данная ситуация проблемности встречается, по мнению первокурсников;

2) положительную значимую корреляцию (0,84) обнаруживают также шкалы 2 (знание о разрешении ситуации) и 4 (знание о предотвращении ситуации). Эта связь уже описана нами ранее, при анализе корреляционных связей психологов-профессионалов. Она, таким образом, является устойчивой для психологов независимо от уровня профессионализации, в том числе и для студентов 1-го курса;

3) между шкалой 3 (необходимость для разрешения ситуации знаний, полученных в вузе) и шкалой 4 (знание о предотвращении ситуации) существует значимая отрицательная связь (-0,42). Судя по данному факту, студенты не считают необходимым актуализировать учебные знания с целью разрешения ситуации в тех случаях, когда ситуация поддается предотвращению.

### **На третьем курсе:**

1) так же, как и у студентов 1-го курса, значимо положительно (0,84) коррелируют шкалы 2 (знание о разрешении ситуации) и 4 (знание о предотвращении ситуации);

2) обнаруживается значимая отрицательная связь между шкалами 4 (знание о предотвращении ситуации) и 5 (необходимость решения ситуации). На этом основании можно предположить, что в работе с ситуациями студентами отдается приоритет их предотвращению, что снижает необходимость собственно решения.

### **На пятом курсе:**

значимых корреляций не получено, однако присутствует отчетливая тенденция к значимой положительной связи шкал 2 (знание о разрешении ситуации) и 4 (знание о предотвращении ситуации). Коэффициент корреляции составляет 0,5.

Рассматривая результаты факторного анализа шкал методом главных компонент применительно к студентам, обратим внимание на фактор, который выделяется в результатах студентов всех курсов (табл. 28 – 30) – *фактор 1*. Этот фактор получил название фактор актуальности и уже анализировался нами применительно к профессионалам. В него с высоким весом входит шкала 5 (необходимость разрешения ситуации). Данная шкала в группах студентов и профессионалов объединяется внутри фактора с раз-

личными шкалами. Связь этой шкалы применительно к профессионалам рассматривалась в предыдущем параграфе.

У всех студентов независимо от курса шкала 5 объединяется со шкалой 3 (необходимость для решения ситуации знаний, полученных в вузе). Данный результат может быть проинтерпретирован следующим образом: не имея собственного опыта разрешения ситуаций проблемности профессиональной деятельности, студенты ориентируются на учебные знания как на основную опору в поиске решения.

Таблица 28

**Факторные координаты переменных на основе корреляций  
(студенты 1-го курса)**

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Шкала 1	0,91	-0,15	0,19
Шкала 2	0,25	-0,75	-0,61
Шкала 3	0,86	-0,17	0,24
Шкала 4	-0,33	-0,80	0,46
Шкала 5	0,90	0,23	-0,08

Таблица 29

**Факторные координаты переменных на основе корреляций  
(студенты 3-го курса)**

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Шкала 1	0,38	0,81	-0,19
Шкала 2	-0,75	0,51	-0,17
Шкала 3	0,60	0,35	0,69
Шкала 4	-0,89	0,35	0,22
Шкала 5	0,81	0,21	-0,35

Таблица 30

**Факторные координаты переменных на основе корреляций  
(студенты 5-го курса)**

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Шкала 1	-0,03	-0,74	-0,62
Шкала 2	-0,47	0,68	-0,44
Шкала 3	0,62	0,36	-0,60
Шкала 4	-0,83	0,34	-0,04
Шкала 5	0,78	0,45	0,15

У студентов всех курсов внутри фактора 1 выделяется еще один фактор, который объединяет шкалу 2 (знание о разрешении ситуации) и шкалу 4 (знание о предотвращении ситуации). Обе шкалы входят в фактор с отрицательными весами. Условно назовем этот фактор «Невозможность воздействовать на ситуацию». Аналогичный фактор имеется и у психологов-профессионалов. Интересно, что данный фактор у следователей образован теми же шкалами, но с положительным весом. Это может свидетельствовать о большей определенности деятельности следователей, которые действуют в более предсказуемых условиях, чем психологи, имеют дело с более прогнозируемыми ситуациями проблемности.

Было проведено сравнение оценок ситуаций проблемности студентами 3-го курса факультета психологии и студентами 3-го курса юридического факультета ЯрГУ им. П.Г. Демидова. В обе группы входило по 40 испытуемых. Методика исследования была аналогична ранее используемой.

Анализ полученных результатов позволяет установить следующее (табл. 31, 32).

1. Студенты факультета психологии значительно более высоко, чем студенты-юристы, оценивают вероятность возникновения в деятельности предложенных для оценки ситуаций ( $p = 0,02$ ).

2. Студенты факультета психологии значительно более высоко оценивают необходимость разрешения ситуаций проблемности ( $p = 0,01$ ).

3. Студенты разных специальностей – психология и юриспруденция – меньше различаются между собой в оценках ситуаций проблемности, чем профессионалы – представители двух профессий – школьные психологи и следователи.

Первые два факта, безусловно, связаны с особенностями обучения на двух факультетах. В частности, в ходе обучения на факультете психологии закладывается более высокая проблематизация деятельности, чем на юридическом факультете. Это отражается как на оценках вероятности возникновения ситуаций, так и на оценках необходимости их разрешения. То обстоятельство, что студенты меньше различаются по оценкам ситуаций, чем профессионалы-практики, объясняется особенностями учебной деятельности, которая независимо от факультета обучения

имеет похожие характеристики, тогда как профессиональная деятельность психологов и юристов существенно различается. Таким образом, можно говорить о влиянии на формирование пространства ситуаций проблемности студентов не только профессиональной, но и учебной деятельности.

Таблица 31

**Средние шкальные оценки ситуаций проблемности  
разными группами испытуемых**

Номер и название шкалы	Студенты факультета психологии	Студенты юридического факультета
1. Вероятность возникновения ситуации в деятельности	52.6	46.3
2. Знание о разрешении ситуации	45.6	47.3
3. Использование знаний, полученных в вузе	56.0	51.1
4. Знание о предотвращении возникновения ситуации в деятельности	42.8	41.7
5. Необходимость решения ситуации	72.3	56.0

Таблица 32

**Значимость различий в оценках ситуаций проблемности  
студентами разных факультетов (критерий Стьюдента)**

Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
<b>Различия значимы, <math>p=0,02</math></b>	Различия незначимы	Различия незначимы	Различия незначимы	<b>Различия значимы, <math>p=0,01</math></b>

Результаты обработки данных с помощью различных процедур показывают, что среди студенческих групп испытуемых (1-й, 3-й и 5-й курс факультета психологии) особое положение

занимает группа студентов 3-го курса, тогда как результаты студентов 1-го и 5-го курсов сходны друг с другом.

В частности, можно отметить следующее.

1. Оценка необходимости разрешения ситуаций проблемности у студентов 3-го курса выше, чем у других групп студентов и у профессионалов.

2. Лишь у студентов 3-го курса единый кластер образуют «внешние» по происхождению ситуации. Другими словами, повышенное внимание уделяется эпизодам межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности.

3. Именно после 3-го курса значительно возрастает оценка знаний о разрешении ситуаций проблемности.

4. На 3-м курсе обнаруживается максимальное по сравнению с другими группами испытуемых количество кластеров ситуаций.

Приведенные факты характеризуют динамику особенностей пространства ситуаций проблемности в процессе вузовского обучения, которая отличается качественным своеобразием у студентов 3-го курса по сравнению с другими группами студентов. Можно объяснить это обстоятельство особым положением третьего курса как этапа обучения. Как отмечает Ю.П. Поваренков [320], примерно на 3-ем курсе в основном завершается фундаментальная теоретическая подготовка студентов. Это, с одной стороны, позволяет им ориентироваться в психологической реальности значительно более уверенно, чем студентам младших курсов. С другой стороны, студенты 3-го курса находятся в ситуации, когда они пережили кризис 2-го курса, который связан с возрастанием неуверенности в своей профессиональной роли и соответственно с некоторой тревогой по этому поводу.

Особой ролью 3-го курса среди этапов вузовского обучения объясняются описанные выше закономерности. Тревога и неуверенность, характерная для середины вузовского обучения, обуславливает своеобразную «гиперпроблемность», которая выражается в высоких оценках необходимости разрешения ситуаций проблемности. Накопление теоретической базы способствует ощущению возросшей возможности разрешения ситуаций проблемности. Складывается субъективная классификация ситуаций

проблемности, внутри которой важное место занимают «внешние» по происхождению ситуации.

Схожесть результатов студентов 1-го курса и студентов 5-го курса можно рассматривать как внешнюю, поскольку объяснение полученных результатов в отношении этих двух групп испытуемых различно. Так, если относительно низкие оценки необходимости разрешения ситуаций на 1-м курсе можно объяснить недооценкой роли разрешения ситуаций проблемности в обеспечении качества деятельности, то на 5-м курсе это является следствием приобретения студентами способности дифференцировать ситуации проблемности и выбирать из них наиболее значимые.

Кроме того, обнаружены следующие особенности пространства ситуаций проблемности студентов и его динамики в процессе обучения в вузе.

1. По мере вузовского обучения увеличивается оценка студентами компетентности в работе с ситуациями проблемности, что выражается в повышении оценок знаний по их разрешению и предотвращению. Это относится как ко всему массиву ситуаций, так и почти ко всем их видам.

2. Повышение компетентности в работе с ситуациями проблемности студенты не связывают с накоплением вузовских знаний. Соответственно основной детерминантой обнаруженной динамики является личностное развитие студентов.

3. Роль учебных знаний, по оценкам студентов, повышается при столкновении с «неопределенными» проблемными эпизодами, то есть они требуются для повышения субъективной «определенности» ситуаций. Кроме того, знания, полученные в вузе, привлекаются для разрешения ситуаций проблемности тем больше, чем выше необходимость разрешения ситуаций.

4. Субъективно наиболее сложными для разрешения для студентов являются ситуации проблемности, входящие в группу «внутренних» (проблемность в них обусловлена собственными действиями профессионала), а также «объективные» ситуации, вызванные объективными обстоятельствами деятельности.

5. Феномен «гиперпроблемности» (повышенной проблематизации деятельности студентами по сравнению с профессионалами) обнаруживается применительно не ко всем группам ситуа-



ций, а в основном в группе «неопределенных» по отношению к деятельности и отчасти «опосредованных» ситуаций.

6. По сравнению с практическими психологами, студенты более склонны к группировке ситуаций, что свидетельствует о дифференцированном отношении практиков к каждому проблемному эпизоду.

7. На 5-м курсе факультета психологии появляется связь между возможностью разрешения и возможностью предотвращения возникновения ситуации, что также свойственно профессионалам - психологам и свидетельствует о приобретении способности комплексно взаимодействовать с ситуациями.

8. На оценку ситуаций проблемности студентами-психологами влияют фактор актуальности ситуации и фактор невозможности воздействовать на ситуацию.

9. Студенты разных факультетов (психологии и юридического) по особенностям пространства ситуаций проблемности меньше отличаются друг от друга, чем профессионалы – школьные психологи и следователи.

#### **4.4. Связь особенностей пространства ситуаций проблемности с эффективностью и успешностью деятельности**

С практической точки зрения, важным является вопрос о связи особенностей пространства ситуаций проблемности и эффективности выполняемой индивидом деятельности.

В отечественной психологии нам известны очень немногочисленные попытки установить какую-либо связь между характеристиками практического мышления и эффективностью деятельности профессионалов. (Имеется в виду именно мышление, а не интеллект профессионалов, связь которого с эффективностью деятельности исследуется более активно (напр., [183])). Также существуют исследования связи эффективности деятельности с элементами когнитивного стиля [12] и креативностью [153]). Можно отметить попытку создать диагностическую методику определения уровня сформированности некоторых компонентов практического мышления, предположительно связанных с эф-

фективностью деятельности, описанную Е.В. Некрасовой [289]. За рубежом аналогичную задачу ставили перед собой Р. Вагнер и Дж. Стернберг [508]. В их исследовании испытуемым предлагалось описание ситуации, характерной для их профессиональной деятельности, и потенциально содержащей проблемность: «Вы второй год работаете управляющим среднего звена в компании, занимающейся телекоммуникациями. Вы возглавляете отдел, состоящий примерно из 30 человек ... Ваша цель – быстрое продвижение в верхний эшелон компании. Ниже приводится список действий, которые Вы можете предпринять в ближайшие два месяца ...».

В результате было обнаружено, что различные группы испытуемых, выделенные по признаку уровня профессионализации, по-разному оценивают различные альтернативы. Согласно выводам авторов, «молчаливое знание» дифференцирует группы по профессионализму.

В другой серии экспериментов авторами обнаружена связь некоторых характеристик «молчаливого знания» с показателями качества деятельности ученых и бизнесменов.

Аналогичные исследования в отечественной психологии нам, как уже отмечалось, неизвестны, хотя вопрос о критериях эффективности профессиональной деятельности обсуждается достаточно активно, причем отмечается сложность этого вопроса [91, 219, 285, 466]. Это обстоятельство (а именно трудность выделения и особенно фиксации показателей эффективности конкретной профессиональной деятельности) серьезно затрудняет установление связи этого феномена с особенностями мышления в профессиональной деятельности. На наш взгляд, косвенное представление об этом можно получить, изучая в связи с особенностями пространства ситуаций проблемности не эффективность, а успешность деятельности.

Понятие успешности деятельности профессионалов является не более разработанным, чем понятие эффективности. Зачастую, говоря об успешности, авторы никак не определяют это понятие и фактически отождествляют его с эффективностью [133, 134, 170, 359]. Удачной и продуктивной представляется трактовка успешности представителей рабочих профессий как их обучаемости (быстроты приобретения профессиональных навыков) в

монографии А.И. Фукина [438]. Однако такой подход неприменим в социономических профессиях. Мы понимаем под успешностью деятельности наличие у субъекта некоторых профессиональных достижений, зафиксированных в форме официальных должностей или званий или получивших внешнюю оценку со стороны коллег. Эффективность деятельности отличается от успешности наличием объективных показателей продуктивности и качества труда. Исходя из такого понимания обоих феноменов, можно утверждать, что критерии успешности деятельности выделить и зафиксировать значительно легче, чем показатели эффективности.

Гипотетически связь успешности профессионалов может быть установлена со следующими особенностями пространства ситуаций проблемности:

- содержание выделяемых субъектом ситуаций проблемности;
- оценка субъектом выделяемых ситуаций проблемности по различным параметрам;
- требования к результату решения ситуаций проблемности.

В нашем исследовании зафиксирована связь данных показателей с успешностью следователей и школьных психологов.

В данных видах деятельности велик общенческий компонент, причем его проявление в деятельности обеих групп специалистов специфично. В деятельности следователей общение разворачивается не только в вертикальной и горизонтальной плоскостях, но и еще в одной весьма специфической сфере взаимодействия следователя с подследственным. Это взаимодействие, с одной стороны, призвано не отходить от норм общечеловеческой морали, то есть быть достаточно гуманным. С другой стороны, объективно деятельность правоохранительных органов предполагает иерархически организованные контакты между ее участниками, чему способствует характерная для данной системы полуголодная дисциплина и специфичность общенческой позиции любого участника уголовного или гражданского процесса, будь то подозреваемый, свидетель или потерпевший, истец и т.д.

Кроме того, деятельность следователя, по сравнению со многими другими профессиями, чрезвычайно богата потенциаль-

ной проблемностью [383, 460]. Это связано, во-первых, с тем, что очень высока степень конфликтности взаимодействующих сторон (в случае общения, например, следователя с подследственным). Во-вторых, для следовательской деятельности характерна высокая значимость затрагиваемых в ней ценностей: жизнь, свобода, материальное благополучие. В третьих, в ней имеется значительное количество моментов, жестко регламентированных различными правилами и положениями, которые нередко нарушаются. Как наличие этих ограничений, так и возможность их нарушения создают потенциальную возможность возникновения ситуаций проблемности.

Еще одной особенностью общения в деятельности следователя является его потенциальная объектность. В данном случае мы опираемся на концепцию Г.Л. Ильина [132], согласно которой все стороны действительности психологически делятся на два класса – одушевленные и неодушевленные, по отношению к которым реализуются разные формы активности: либо общение со свойственным ему отношением партнерства, либо предметная деятельность, отличающаяся подлинно объектными установками. Такая деятельность может осуществляться по отношению к человеку, который при этом воспринимается как предмет и, наоборот, общение может осуществляться по отношению к неодушевленному предмету.

Естественно, та или иная направленность (назовем ее соответственно субъектной и объектной) так или иначе отражается на ходе разрешения субъектом возникающих в его деятельности ситуаций проблемности. Это может проявляться на любом этапе мыслительного процесса в различных формах, в том числе и в характере обобщений, функционирующих в ходе решения мыслительных задач. Степень представленности в конкретной профессии субъектного и объектного подхода связана, во-первых, с личностными качествами субъекта мышления, во-вторых, с требованиями выполняемой деятельности.

Тяготение деятельности следователей к объектности объясняется рядом обстоятельств. Прежде всего, это высокий временной дефицит. Существующая в настоящее время нагрузка следователя объективно не позволяет ему уделить достаточно внимания каждому расследуемому делу и каждому партнеру по обще-

нию. Не секрет, что представители большинства профессий, насыщенных общением, протекающим в условиях дефицита времени, неосознанно используют для выхода из положения унификацию партнера. Проще говоря, в восприятии профессионала партнер (ученик, покупатель, пациент) теряет значительную часть даже тех черт, которые вполне доступны восприятию. Партнеры становятся в восприятии профессионалов похожими друг на друга или делящимися на минимальное число психотипов, то есть частично теряют свою субъектность. В деятельности следователя такому процессу способствует и вторая интересующая нас особенность: эта профессия, как никакая другая, создает предпосылки для «превращения» субъекта в объект. Имеется в виду высокая степень зависимости подследственных от следователей, а также подчиненных от руководителей. Даже если партнером следователя по общению является не подозреваемый и не обвиняемый, а свидетель, последний все равно находится в условиях, создающих психологический дискомфорт, повышающих внушаемость и в конечном итоге способствующих переживанию той же зависимости.

Мы предположили, что если выполняемая испытуемыми деятельность требует объектной направленности в мышлении, то более успешные в этой деятельности следователи тяготеют именно к объектному подходу. Для выделения групп успешных и неуспешных следователей использовался метод экспертной оценки. В результате из 29 испытуемых выделилось 8 максимально успешных испытуемых, 10 в основном успешных, 6 в основном неуспешных, 5 неуспешных (применялась классификация И.С. Мангутова и Л.И. Уманского [256]). Испытуемым предлагался репертуарный список (п. 4.1). Всего от испытуемых было получено 174 ситуации. В том числе максимально успешные испытуемые актуализировали 45 ситуаций, в основном успешные 63 ситуации, в основном неуспешные 33 ситуации, неуспешные 33 ситуации. Частично они описаны в приложении 4. Виды ситуаций проблемности, выделяемых различными группами испытуемых, представлены в табл. 33.

**Виды ситуаций проблемности,  
решаемых различными по успешности следователями  
(в абсолютных цифрах и процентах к общему количеству  
ситуаций проблемности)**

Вид ситуации проблемности	Степень успешности профессионалов			
	Максимально успешные	В основном успешные	В основном неуспешные	Неуспешные
Угроза авторитету профессионала	7 ситуаций 15.5%	25 ситуаций 39.2%	18 ситуаций 54.5 %	20 ситуаций 60.0%
Противоречие между личными взаимоотношениями с партнером и выполнением служебного долга	3 ситуации 6.7%	6 ситуаций 9.3 %	6 ситуаций 18.1 %	7 ситуаций 21.2%
Нарушение партнером установленных правил	22 ситуации 49.9%	25 ситуаций 39.2%	3 ситуации 9,0%	-
Противоречие между требованиями инструкции и практическими потребностями	7 ситуаций 15.5%	-	-	-
Несоответствие поведения партнера прогнозу	6 ситуаций 13.3 %	7 ситуаций 11.1 %	6 ситуаций 18.1 %	6 ситуаций, 18.1%

Из таблицы видно, что некоторые ситуации проблемности выделяются либо исключительно успешными следователями, либо в основном успешными. Успешные профессионалы работают, таким образом, с более широким спектром ситуаций проблемности

сти. Заметим, что это не обязательно означает большего количества разрешаемых успешными испытуемыми ситуаций проблемности, речь идет именно о большем числе видов этих ситуаций. Причем нетрудно обнаружить, что разница между неуспешными и успешными испытуемыми в пользу последних образуется в основном за счет ситуаций проблемности «объектного» характера. В качестве таковых мы рассматриваем ситуации следующих видов: «угроза авторитету профессионала», «нарушение партнером установленных правил», «несоответствие поведения партнера прогнозу». Эти виды ситуаций основаны на эгоцентрической позиции субъекта деятельности, проблемность в подавляющем большинстве таких ситуаций вызвана именно нарушениями, допущенными, с точки зрения субъекта, партнером, мешающими продолжать деятельность.

Ситуацию «несоответствие поведения партнера прогнозу» чаще выделяют неуспешные испытуемые, что выглядит естественным, если учесть, что построение прогноза поведения партнера связано с адекватностью восприятия другого или, более широко, с моделью партнера. Степень адекватности этой модели связана с профессиональной успешностью.

Неуспешные следователи склонны также к выделению ситуаций вида «угроза авторитету профессионала». Чем более успешны испытуемые, тем меньшее количество таких ситуаций включено в их пространство ситуаций проблемности. Такого рода ситуации связаны с неуверенностью субъекта деятельности в своей профессиональной позиции, что характерно для неуспешных профессионалов.

Из трех групп ситуаций проблемности, отнесенных нами к «объектным», таким образом, две свойственны главным образом неуспешным и в основном неуспешным следователям. Эта тенденция не относится к третьему виду ситуаций – нарушение партнером установленных правил, которую чаще, чем другие категории испытуемых, отмечают как ситуацию проблемности успешные следователи. Это связано с тем, что они более внимательны к различным обстоятельствам поведения другого человека, то есть отличаются бóльшим объемом внимания.

Обнаруживать ситуацию «противоречие между личными взаимоотношениями с партнером и выполнением служебного

долга» более склонны успешные следователи. Эту ситуацию проблемности можно рассматривать как «субъектную», так как она возникает лишь при наличии некоторой ориентировки субъекта мышления на партнера, по крайней мере, последний в данном случае включен в мышление. Исходя из этого можно сделать вывод, что успешные следователи больше ориентированы на партнера.

Аналогичные результаты получены при сопоставлении количества «субъектных» и «объектных» решений в группах успешных и неуспешных следователей. Некоторые исследователи защищают точку зрения, согласно которой большинство решений, принимаемых в ситуациях проблемности опытными руководителями, субъект-субъектны по необходимости: «... решения, принимаемые руководителем, не могут оставаться только индивидуальными, а объективно несут в себе элементы интериндивидуальных. Даже если руководитель не привлекает группу к сбору информации или к выработке и обсуждению преимуществ той или иной альтернативы, а принимает решение индивидуально, имплицитно оно все равно еще и совместное, поскольку, по крайней мере, его реализация будет возложена на подчиненных» [260, с. 306]. С некоторыми допущениями можно рассматривать и изучаемые нами профессии (следователя и школьного психолога) как имеющие общие черты с деятельностью руководителя. По крайней мере, все они относятся к группе социномических профессий.

В других работах субъектность решения рассматривается как хотя и необязательная, но крайне желательная, необходимая для повышения эффективности деятельности, особенность мышления профессионала. П.Ф. Силенок, например, анализируя деятельность психолога-консультанта, указывает на равноправное взаимодействие с клиентом и учет его (клиента) индивидуального опыта и индивидуального пространства ситуаций проблемности как на основное условие успешности этой деятельности [374]. Подобных взглядов придерживаются и другие ученые [428].

В качестве «субъектного» решения нами рассматривались варианты, при которых испытуемые искали выход из ситуации проблемности с ориентацией на партнера, с учетом его интересов. Так, в качестве решения ситуации «У обвиняемого для обес-



печения гражданского иска было изъято имущество. За время изъятия ему был нанесен ущерб. Родственники обвиняемого предъявляют претензии следователю» испытуемым был предложен следующий вариант: «Посоветовала им, как грамотно оформить заявление, чтобы их проблема была рассмотрена. Сделала это, несмотря на то, что обычно такие вопросы рассматриваются неохотно. Просто сочувствовала этой семье».

«Объектными» решениями считались те, в которых отсутствует ориентация на потребности партнера. Например, в ситуации «Подследственный явно «врет», дает заведомо ложные показания» находится решение «Значит, надо нажать на него».

Посчитанный нами коэффициент ранговой корреляции Пирсона между степенью успешности следователей и количеством принимаемых им объектных решений оказался значимым и положительным (0,68).

Рассмотрим связь успешности деятельности следователей с оценками ситуаций проблемности. Для удобства анализа объединим испытуемых в две группы: 1) максимально успешные и в основном успешные; 2) в основном неуспешные и неуспешные.

Таблица 34

**Средние оценки ситуаций проблемности  
испытуемыми – следователями разных групп**

Номер и название шкалы	Степень успешности профессионалов	
	Максимально успешные. В основном успешные	В основном неуспешные. Неуспешные
1. Вероятность возникн. ситуации в деятельности	52.1	54.2
2. Знание о разрешении ситуации	64.7	53.0
3. Использование знаний, полученных в вузе	50.4	62.6
4. Знание о предотвращении ситуации	59.7	55.8
5. Необходимость разрешения ситуации	71.1	55,9

**Различия в оценках ситуаций проблемности испытуемыми -  
следователями разных групп, выделенных по успешности  
(критерий Стьюдента)**

Максимально успешные. В основном успешные	В основном неуспешные. Неуспешные					
	Шкалы	1	2	3	4	5
	1	Различия незначи- мы				
	2		<b>Разли- чия зна- чимы, p=0,05</b>			
	3			<b>Разли- чия зна- чимы, p=0,05</b>		
	4				Различия незначи- мы	
	5					<b>Разли- чия зна- чимы, p=0,01</b>

Более успешные следователи выше, чем неуспешные, оценивают свои знания о разрешении ситуации, что не требует интерпретации. Они же считают, что большинство ситуаций требует разрешения, значимо превосходя оценки по данной шкале своих менее успешных коллег. Успешная деятельность следователей, в отличие от деятельности психологов, не допускает игнорирования некоторой части ситуаций проблемности в силу более высокой регламентации этой деятельности. Значимо более низкие оценки неуспешными следователями даются необходимости использования учебных знаний для разрешения ситуаций проблемности. Аналогичные данные были получены нами ранее при анализе использования учебных знаний профессионалами по сравнению со студентами, из чего можно сделать предположение об

универсальности этой тенденции: большой стаж и бóльшая успешность предполагает ориентировку на собственные обобщения профессионалов, не совпадающие с учебными знаниями.

В отличие от деятельности следователей, профессия школьных психологов предполагает (по крайней мере, в идеальном варианте) максимальную ориентацию профессионалов на субъекта – клиента, то есть отличается субъектной направленностью. Для установления связи особенностей пространства ситуаций проблемности с успешностью деятельности профессионалов данного профиля необходимо было выделить группы, различающиеся по успешности. Метод экспертных оценок в данном случае оказался неприменим, поскольку у школьных психологов фактически нет руководителей или коллег, которые общаются с ними непосредственно в учебном заведении. Критерием успешности деятельности психологов-практиков поэтому послужили присвоенные им ранее квалификационные категории. Были составлены две группы испытуемых: имеющих высшую и имеющих вторую квалификационную категорию. Испытуемые, имеющие первую квалификационную категорию, не участвовали в нашем исследовании, так как целесообразно было сравнить между собой представителей «полярных» по успешности групп, не затрагивая промежуточную группу. В группу 1 (высшая квалификационная категория) вошли 13 испытуемых, в группу 2 (вторая квалификационная категория) – 26 испытуемых. Всего от испытуемых было получено 257 ситуаций проблемности, в том числе от профессионалов 1-й группы – 132 ситуации, от испытуемых 2-й группы – 125 ситуации. Частично они представлены в приложении 2.

Как следует из табл. 36, школьные психологи высшей квалификационной категории, которых мы условно рассматриваем как более успешных, отличаются от психологов второй квалификационной категории по видам ситуаций проблемности, которые возникают в их деятельности. Прежде всего, количество видов ситуаций проблемности у «успешных» выше, что объясняется более глубоким анализом ситуации деятельности, которое свойственно профессионалам высокой квалификации. Этот результат совпадает с результатом, полученным у испытуемых-следователей, и так же, как и у следователей, означает дифференцированное отношение успешных испытуемых к профессиональ-

ной реальности. Процентная доля «объектных» ситуаций проблемности к общему количеству ситуаций у них значительно ниже (42% против 93% у психологов второй квалификационной категории). Это свидетельствует о том, что успешность в данном виде профессиональной деятельности связана с субъектным отношением к партнеру по общению.

Таблица 36

**Виды ситуаций проблемности, решаемых психологами  
различной квалификационной категории**  
(в абсолютных цифрах и в % к общему количеству  
ситуаций проблемности)

Вид ситуации проблемности	Квалификационная категория испытуемых	
	Высшая	Вторая
Угроза авторитету профессионала	20 ситуаций, 15.2%	31 ситуация, 25.0 %
Противоречие между личными взаимоотношениями с партнером и выполнением служебного долга	22 ситуации, 16.6%	8 ситуаций, 6.5%
Нарушение партнером установленных правил	23 ситуации, 17.4%	34 ситуации, 27.4%
Противоречие между требованиями инструкции и практически потребностями	8 ситуаций, 6.0%	—
Несоответствие поведения партнера прогнозу	42 ситуации, 31.8%	52 ситуации, 41.9%
Нечеткость установленных правил, возможность их варьирования	17 ситуаций, 12.8%	—

Обнаружена значимая отрицательная связь (коэффициент Пирсона) между степенью успешности психологов и количеством принимаемых ими объектных решений (-0,59).

Таблица 37

**Средние оценки ситуаций проблемности испытуемыми  
- психологами разных групп**

Номер и название шкалы	Квалификационная категория испытуемых	
	Высшая	Вторая
1. Вероятность возникновения ситуации в деятельности	49,4	61,3
2. Знание о разрешении ситуации	51,1	49,9
3. Использование знаний, полученных в вузе	52,6	62,7
4. Знание о предотвращении ситуации	61,5	50,1
5. Необходимость разрешения ситуации	56,2	59,7

Таблица 38

**Различия в оценках ситуаций проблемности испытуемыми  
разных групп, выделенных по критерию успешности  
(критерий Стьюдента)**

Психологи со II квалификационной категори-	Психологи с высшей квалификационной категорией					
	Шкалы	1	2	3	4	5
	1	<b>Различия значимы, p=0,05</b>				
	2		Различия незначи- мы			
	3			<b>Различия значимы, p=0,05</b>		
	4				<b>Различия значимы, p=0,05</b>	
	5					Различия незначи- мы

В группах психологов-практиков обнаружены различия по 1-й шкале («Вероятность возникновения ситуации в деятельности»). Психологи с высшей квалификационной категорией оценивают вероятность возникновения ситуаций в деятельности значительно ниже по сравнению со своими коллегами второй квалификационной категории (табл. 38). Этот факт объясним исходя из анализа трудового стажа испытуемых, входящих в две исследуемые группы. Нами был вычислен коэффициент ранговой корреляции Спирмена в группе психологов-практиков между количеством лет трудового стажа испытуемых в качестве психологов и имеющимися у них квалификационными категориями. Выявлена значимая положительная корреляция (0,54), что свидетельствует о том, что испытуемые, имеющие большее количество лет трудового стажа, обладают более высокой квалификационной категорией. Следовательно, большее количество ситуаций проблемности, возникающих у испытуемых второй квалификационной категории, обусловлено не столько их относительной неуспешностью, сколько неопытностью. Возможно, впрочем, что по мере профессионализации снижается не количество ситуаций проблемности в целом, а лишь количество **типичных** ситуаций такого рода, которые и использовались в нашем исследовании. У опытных профессионалов появляются особенности проблематизации деятельности, отсутствующие у молодых специалистов: они выделяют новые ситуации проблемности, не актуальные для начинающих.

Заметим, что относительно связи качественных показателей профессиональной деятельности и количества возникающих в ней ситуаций проблемности существуют и другие точки зрения. В. Пател, Г. Гроэн и Дж. Ароха [489] установили связь между качеством диагностической деятельности врачей и применением так называемой «ориентации в будущее», под которой понимается не использование решений, найденных ранее, а именно поиск новых способов разрешения возникающих в деятельности затруднений. Таким образом, авторами обнаружена положительная связь фактически между количеством ситуаций проблемности, которые ставят перед собой профессионалы, и успешностью деятельности.

Значимые различия по шкале 3 («Необходимость для разрешения ситуации знаний, полученных в вузе») в пользу испытуемых второй квалификационной категории совпадают с результатом, полученным у испытуемых-следователей. Кроме того, ранее было выявлено, что опытные профессионалы-психологи в меньшей степени пользуются учебными знаниями, чем студенты. Таким образом, знания, полученные в вузе, как таковые в профессиональной деятельности востребованы в небольшой степени.

Более успешные психологи значимо выше оценивают свои знания о предотвращении ситуаций проблемности. Испытуемые, объективно оцененные как высоко успешные, обладают бóльшим запасом информации о различных особенностях ситуации проблемности, что, несомненно, помогает в предотвращении такой ситуации в дальнейшем.

Успешные следователи, как уже отмечалось, более высоко оценивают свои знания о разрешении ситуаций проблемности, успешные психологи – знания о предотвращении. Аналогичный факт интерпретировался нами ранее: в деятельности школьного психолога больше возможности для предотвращения ситуаций проблемности, чем в деятельности следователей.

Таким образом, несмотря на различие требований деятельности следователей и школьных психологов, значительная часть результатов, полученная у двух групп испытуемых, сходна. Успешных следователей и школьных психологов объединяет бóльшая компетентность в работе с ситуациями проблемности и более широкий спектр проблемных эпизодов, с которыми они сталкиваются. Последний факт согласуется с более высокой вероятностью возникновения ситуаций проблемности у успешных следователей и более высокой необходимостью их разрешения у успешных психологов. Приведенные выше данные показывают, что речь идет не о механическом увеличении возникающих и принимаемых к решению ситуаций у успешных профессионалов, а об избирательном реагировании на проблемные эпизоды, имеющие различное отношение к функционированию профессионального пространства.

Различия между исследуемыми группами обнаруживаются в соотношении «объектных» и «субъектных» ситуаций проблемности, возникающих в профессиональной деятельности, а также ха-

рактуре связи между количеством объектных решений и успешностью деятельности. Успешные психологи выделяют меньше ситуаций проблемности объектного характера, поскольку в нашей классификации все ситуации такого рода связаны с негибкостью поведения и установок, с ограничением свободного выбора партнера в построении своего поведения. Большое количество таких ситуаций проблемности в деятельности психологов затрудняет эффективную деятельность, так как вызывает непродуктивный расход энергии на фиксацию эпизодов, несущественных с точки зрения собственно профессиональных задач. Поведение партнера в деятельности следователя ограничено различными законодательными рамками. Степень свободы этого поведения намного ниже, чем в деятельности психолога. Это касается не только «клиентов» (подследственных и их родственников), но и коллег, действия которых в рамках выполняемой деятельности также высоко регламентированы. В таких условиях представляется естественным значительное количество эпизодов, касающихся нарушения тех или иных формальных рамок и правил. Повышенное внимание к ним способствует более высокому качеству деятельности следователей, соответственно, и успешности профессионалов.

У следователей успешность коррелирует с объектностью принимаемых решений, у психологов – с их субъектной направленностью. В данном факте находит отчетливое проявление специфика деятельности двух исследуемых групп. Учитывать индивидуальные качества человека, ориентироваться на субъекта естественно для психологов, но не всегда способствует адекватному достижению профессиональных целей в деятельности юристов, особенно следователей, которые объективно несут большую, чем психологи, персональную ответственность за принимаемые решения.

Сравнивая особенности пространства ситуаций проблемности у специалистов разной степени успешности, нелишне отметить и сходство, существующее между представителями разных по успешности групп. Эксперименты Дж. Нормана и его коллег, например, не выявили различий между так называемыми экспертами (опытными профессионалами) и новичками в использовании прошлых клинических случаев при диагностике [487]. Это –



одно из свидетельств одинаковой степени обращения к элементам сложившегося пространства ситуаций проблемности независимо от уровня профессионализации и профессиональной успешности.

Общие особенности пространства ситуаций проблемности у успешных и неуспешных специалистов внутри одной профессиональной группы обнаруживаются и в нашем исследовании. Например, ситуация «несоответствие поведения партнера прогнозу» по частоте возникновения занимает первое место у психологов независимо от степени их успешности.

Обращаясь к результатам, представленным и обсужденным нами ранее (п. 4.2), можно отметить важную закономерность. Профессионалы разных специальностей меньше отличаются друг от друга по особенностям пространства ситуаций проблемности, чем специалисты разной степени успешности внутри одной профессиональной группы. Другими словами, успешность деятельности – более сильная детерминанта характеристик пространства ситуаций проблемности, чем профессиональная принадлежность. Таким образом, способность включать в пространство ситуаций проблемности адекватные задачам деятельности ситуации и воспринимать их с позиций значимости для этой деятельности является некой общедеятельностной компетентностью, универсальной для различных профессий.

Как следует из результатов исследования, представленных в данной главе, профессиональная деятельность способствует формированию у выполняющих ее субъектов особого когнитивного образования – пространства ситуаций проблемности. Его составляющими являются ситуации проблемности, характерные для данной профессиональной деятельности, определенным образом связанные между собой в сознании субъекта.

Пространство ситуаций проблемности имеет общие для разных видов деятельности черты, при этом различаясь в зависимости от специфики профессии, которой занят индивид. Профессиональные особенности выражаются в содержании ситуаций проблемности, в требованиях, которые предъявляются к результатам их решения, а также в субъективных оценках их свойств. Профессиональную специфику обнаруживают также факторы, влияющие на особенности оценки.

Пространство ситуаций проблемности формируется на начальных стадиях профессионализации, а именно в процессе обучения в вузе, и приобретает специфику по мере обучения.

Важным в практическом отношении является вопрос о связи пространства ситуаций проблемности с успешностью деятельности. Успешные профессионалы характеризуются особенностями как содержания ситуаций проблемности и требованиями, предъявляемыми к результату их решения, так и субъективными оценками ситуаций проблемности. Различия субъективных оценок ситуаций проблемности представителей различных профессиональных групп выражены в меньшей степени, чем различия в оценках профессионалов различной степени успешности.

## **Глава 5.**

# **Теоретические и практические обобщения в функционировании пространства ситуаций проблемности**

### **5.1. Связь теоретических и практических обобщений в функционировании пространства ситуаций проблемности студентов и профессионалов**

Внутри многообразной феноменологии пространства ситуаций проблемности нам представляется важным вопрос о вкладе в его формирование той деятельности, которую выполняет человек на этапе профессиональной подготовки, иными словами – в процессе обучения. Рассматривая пространство ситуаций проблемности как составляющую метасистемы профессионального опыта, нельзя игнорировать тот факт, что профессиональное обучение включается в процесс профессионализации в качестве одного или нескольких этапов этого процесса. Следовательно, формирование профессионального опыта начинается в ходе профессиональной подготовки, то есть применительно к сложным социальным профессиям – в ходе обучения в вузе.

Другой аспект проблемы связи учебных знаний и пространства ситуаций проблемности – анализ механизмов включения теоретических обобщений в процесс разрешения ситуаций проблемности профессиональной деятельности. Этот аспект вносит вклад в понимание функционирования самого пространства ситуаций проблемности, дополняя функциональную сторону концепции данного феномена. Ранее, в главе 1, функциональный аспект концепции пространства ситуаций проблемности рассматривался нами с позиций выполняемых им функций.

В главе 4 приведены данные, касающиеся представлений студентов о ситуациях проблемности профессиональной деятельности. Эти данные показывают, каким образом студенты – субъекты учебной деятельности – воспринимают некоторые элементы профессиональной реальности. При этом неизученным остается

вопрос, каким образом учебная деятельность, выполняемая в свое время каждым профессионалом, влияет на выполнение им деятельности профессиональной.

В психологии обучения эта проблема формулируется как проблема «переноса» учебных знаний в практику [34, 99, 205, 246, 457]. Феномен переноса рассматривается в двух основных аспектах. Чаще – как применение полученных в процессе обучения знаний в ходе дальнейшего обучения [34, 142, 268, 269, 457]. Менее изученным является второй аспект – перенос как применение полученных при обучении знаний в профессиональной деятельности [205]. Этим – вторым – аспектом проблема переноса соприкасается с изучением роли теоретических обобщений в функционировании пространства ситуаций проблемности.

Заслуживает внимания подход к анализу переноса учебных знаний в практику, который заключается в рассмотрении общей направленности мышления специалиста, адекватной либо неадекватной задачам профессиональной деятельности. Так, П.Ф. Силенок пишет о так называемом генеративном мышлении психолога-консультанта, которое заключается в умении строить особое пространство взаимодействия консультанта и клиента. В идеале такое мышление должно формироваться в процессе вузовского обучения, однако на практике мы имеем дело с другой реальностью. «Сама природа теоретического образования ... предполагает известную диссоциацию от конкретного (в данном случае проблемного) опыта единичного человека. Будучи компетентным в сфере «всеобщего», легко потеряться в сфере «индивидуального». Соответствующий психологический сленг и словарь из психологических понятий-ярлыков не только отражает, но и закрепляет «комплекс компетентности». Тем самым невольно формируется профессиональная система оценочных фильтров (и соответственно ограничений) по отношению к клиенту. Тем самым воспроизводится ... обыденная система мышления по отношению к психологическим феноменам» [374, с. 184]. Таким образом, формальный перенос теоретических знаний в практическую деятельность оказывает на нее негативное воздействие.

Профессионализация человека начинается на этапе вузовского обучения. Следует полагать, что формирование профессионального опыта также происходит на этом этапе. Поскольку од-

ной из основных задач вузовского обучения является усвоение учебных знаний, логично предположить, что они включаются в процесс формирования профессионального опыта и пространства ситуаций проблемности как когнитивного компонента этого опыта. Одним из подтверждений этого предположения можно считать тот факт, что необходимость использования учебных знаний для разрешения ситуаций проблемности профессиональной деятельности испытуемые-профессионалы выделили в качестве одного из ведущих конструктов оценки ситуаций проблемности (гл. 4, п. 4.2).

Учебные знания функционируют при разрешении ситуаций проблемности в качестве теоретических обобщений. Наряду с ними в процессе разрешения ситуаций проблемности участвуют практические обобщения.

Необходимо остановиться на пояснении ряда используемых нами понятий. Прежде всего, под «обобщением» мы имеем в виду не процесс, а результат мыслительной операции с соответствующим названием. О том, какие формы принимает это образование, речь пойдет позднее. Кроме того, необходимо определить понятия «теоретическое обобщение» и «практическое обобщение» в нашем понимании. Как известно, в психологии существуют несколько дихотомий обобщений, по-разному связанных с общечеловеческим и индивидуальным опытом: научные и житейские [67, 326, 396]; теоретические и эмпирические [357]; формально-эмпирические и содержательные [90]; теоретические и эмпирические [123]. В контексте рассматриваемой темы мы не можем воспользоваться ни одной из них, так как вторая часть всех трех дихотомий не охватывает интересующую нас сферу профессиональной деятельности. Используя термин «теоретическое обобщение», мы подразумеваем под ним те когниции, которые формируются у субъекта в ходе учебной деятельности. Мы разделяем то содержательное наполнение данного термина, которое использовалось в вышеуказанных работах. В дальнейшем, сопоставляя эти два понятия, мы будем опираться на данные ряда исследований мышления в профессиональной деятельности (напр., [201]). Приведем сравнительную характеристику теоретических и практических обобщений в нашем понимании (табл. 39).

**Сравнительная характеристика  
теоретических и практических обобщений**

Теоретические обобщения	Практические обобщения
Формируются в научной деятельности.	Формируются в процессе практической деятельности.
Лишены признаков индивидуальности использующего их субъекта.	Индивидуализированы (косвенно отражают индивидуальные черты использующего их субъекта).
Встроены в систему понятий соответствующей науки.	Связи с другими понятиями неочевидны. Обобщение может функционировать изолированно, в конкретной ситуации.
Имеют устойчивую вербальную формулировку.	Обычно трудновербализуемы.

Данные характеристики теоретических и практических обобщений во многом совпадают с чертами, характеризующими академические и практические ситуации, что является предметом рассмотрения в работах зарубежных авторов [508].

Что касается форм, которые принимают как теоретические, так и практические обобщения, то к ним следует относить не только слова-понятия (или их аналог в практическом мышлении), но и закономерности, а также рекомендуемые в литературе приемы взаимодействия с партнерами (или аналогичные наработки профессионала, известные в теории практического мышления под названием «заготовки синтезов»).

Заявляя выше в качестве перспективной цели изучение процесса переноса теоретических обобщений в практическую деятельность, а также соотношение тех и других в мышлении профессионалов, мы не имели в виду, разумеется, вскрытие всех интересующих нас вопросов в рамках одного частного исследования. В связи с этим материал, представленный в данной главе,

является реализацией некоторых более конкретных целей, а именно:

- 1) изучить виды обобщений, участвующих в функционировании пространства ситуаций проблемности представителей конкретной профессии;

- 2) выявить среди используемых испытуемыми обобщений долю теоретических и практических обобщений;

- 3) получить данные о механизме переноса теоретических знаний в практику.

В качестве пилотажного исследования было проведено изучение количественного соотношения используемых при решении ситуаций проблемности в профессиональной деятельности различных видов обобщений.

Был разработан опросник, включающий в себя 28 заданий, выполнение которых предполагало актуализацию испытуемыми их научных знаний (теоретические обобщения) и единиц профессионального опыта (практические обобщения). В опроснике равномерно были представлены задания, относящиеся к различным областям профессиональной деятельности психолога: социальной психологии, клинической психологии, организационной психологии, педагогической психологии. Выбор направлений деятельности объяснялся тем, что испытуемые окончили факультет психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, на котором подготовка осуществляется по данным направлениям.

С целью установления степени типичности описанных в заданиях ситуаций был проведен пилотажный опрос. В нем принимали участие 14 практикующих психологов со стажем работы от 2-х до 10-ти лет, 12 человек женщины, 2 – мужчины. Испытуемым (выступавшим в данном случае в роли экспертов) было предложено отметить те задания, в которых описывались типичные для деятельности психолога ситуации.

После проведения пилотажного опроса в окончательный опросник вошло 16 заданий. Из него были исключены задания, признанные нетипичными не менее чем 50% испытуемых.

Вошедшие в опросник задания были предложены 41 психологу-практику. Испытуемые принадлежали к разным областям психологической практики. Стаж работы испытуемых – от двух до восьми лет, 37 испытуемых – женщины, 4 – мужчины. Испы-

туемым предлагалась следующая инструкция: «Напишите, какими положениями научной психологии или практическими приемами можно пользоваться в работе с каждым из предложенных вам эпизодов». Инструкция намеренно была максимально свободной, чтобы испытуемые актуализировали те виды обобщений, которые считали нужным использовать. Всего от испытуемых было получено 2118 обобщений.

По результатам изучения решения ситуаций были выделены несколько групп обобщений по их вербальному обозначению.

1. Теоретические обобщения. Обозначаются с помощью слов и словосочетаний, обладающих одним из двух признаков: содержат научный психологический термин (или научную закономерность), не характерные для обыденного общения; сопровождаются прямой отсылкой к психологической литературе.

2. Практические обобщения. Они обозначены словами, не использующимися в научной литературе, хотя, возможно, имеющими более или менее близкий аналог. Как правило, такие обобщения содержат отсылку к ситуациям профессиональной деятельности. Они также могут содержать признаки индивидуализированности: используется местоимение «я», слова «мне», «моему» и т.д., а также местоимения второго лица: вы, вам, тебе.

3. Смешанный тип обобщений. Форма их вербальной презентации не позволяет однозначно отнести их к теоретическим или практическим.

4. Житейские обобщения.

Между практическими и житейскими обобщениями, по нашему мнению, существует принципиальная разница. Практические обобщения формируются в профессиональной деятельности и являются частью своеобразной «теории», построенной профессионалом по отношению к своей деятельности. Такого рода обобщения нехарактерны для обыденного сознания и выступают как показатель некоторого уровня профессионализации субъекта.

Нам представляется целесообразным остановиться на формах и генезисе обобщений смешанного типа. Казалось бы, они лишь «путают» исследователя, представляя собой некий побочный продукт освоения субъектом профессиональной действительности и формирования представлений о ней. На самом же деле природа смешанных обобщений своеобразна, а их содержание



представляет богатое поле для исследования. Существует несколько путей формирования такого когнитивного образования, как смешанный тип обобщений. Один из этих путей – «перенос» в научный обиход некогда житейского термина и соответствующего ему содержания. При этом термин сохраняется, а содержание упорядочивается в соответствии с требованиями научного знания, становится более определенным и строгим. М.С. Роговин описывает подобную трансформацию, происшедшую с термином «нелепость» мышления и поведения (один из критериев психической патологии). Отмечая несостоятельность этого критерия в том его виде, который сложился еще в древности, автор, тем не менее, указывает на его диагностическое значение в мышлении современных врачей-психиатров [349].

Другой путь формирования смешанных обобщений – соединение в одно когнитивное образование житейского и научного содержания понятия, которое звучит одинаково и в научной, и в бытовой сфере. Профессионалы нередко в качестве содержания, стоящего за этим термином, имеют в виду и его житейский, и научный вариант. Лишь с помощью контекста можно определить, житейским или теоретическим обобщением является то содержание, которое обозначается данным термином. Такая феноменология характерна, например, для использования терминов «личность» или «ощущение».

Данные частотного анализа полученного от испытуемых материала приведены в табл. 40, 41.

Таблица 40

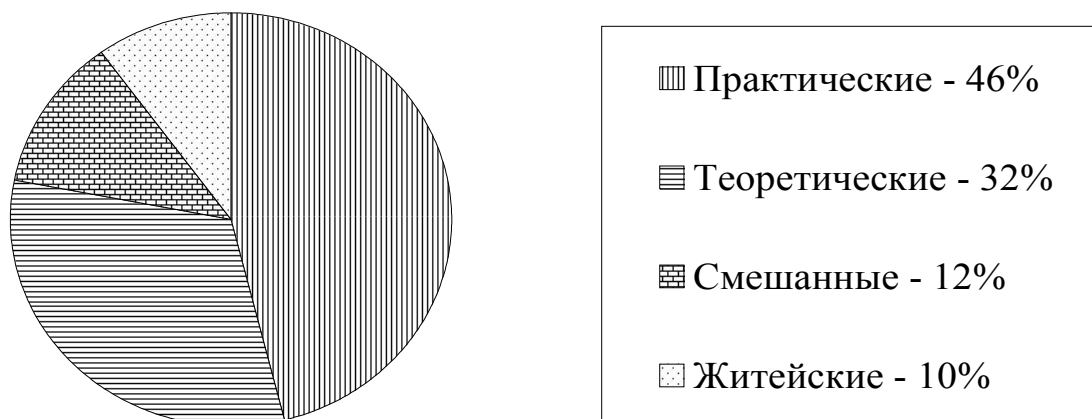
**Общее и среднее (в расчете на одного испытуемого)  
количество разных видов обобщений, использованных  
испытуемыми при решении ситуаций проблемности**

Общее / среднее количество обобщений			
Практические обобщения	Теоретические обобщения	Смешанные обобщения	Житейские обобщения
974/23.8	678/16.5	254/12.7	212/5.2

**Процентное соотношение разных видов обобщений,  
использованное испытуемыми  
при решении ситуаций проблемности**

Практические обобщения	Теоретические обобщения	Смешанные обобщения	Житейские обобщения
46%	32%	12%	10%

Соотношение представленности в решениях испытуемых обобщений разных видов отражено на рис. 12.



**Рис. 12. Соотношение различных видов обобщений  
при решении ситуаций проблемности  
школьными психологами**

В подобных исследованиях других авторов фигурируют несколько иные данные. Например, О.Р. Бусаровой [42] обнаружено, что процент научной терминологии, используемой в решении диагностических задач студентами и практическими психологами, колеблется от 58 до 82, причем в группе специалистов эта доля значимо выше. Разница в результатах объясняется тем, что изучаются разные единицы высказываний испытуемых: в нашем исследовании – как отдельные термины, так и законченные суждения, у О.Р. Бусаровой – научные термины.

Таким образом, наше пилотажное исследование подтверждает положение, сформулированное Д.Н. Завалишиной: «Применительно к практическому мышлению непродуктивны разрыв и даже противопоставление теоретических и эмпирических обобщений, поскольку эффективные решения обеспечиваются как теми, так и другими (последние имеют даже несколько больший регуляторный потенциал). Кроме того, значительное место в практической деятельности занимают комплексные обобщения» [123, с. 234].

Сам по себе объем используемых при решении ситуаций проблемности учебных знаний не дает представления о сути этого процесса. Более показательными являются функции, которые выполняют в решении ситуаций проблемности те когнитивные, которые обусловлены учебными знаниями, имеющимися у субъектов мышления в профессиональной деятельности. Другими словами, наиболее значимым показателем профессионализации является не количество используемых знаний, а принципы их отбора и способы использования. По мере профессионализации изменяется не столько объем используемых в профессиональной деятельности знаний, сколько функции, выполняемые ими. По нашему мнению, процесс изменения функций используемых учебных знаний можно зафиксировать уже в период профессионального обучения, сравнивая решение профессиональных ситуаций проблемности студентами разных курсов. Изучая эту проблему, мы пользовались теоретическим положением Д.Н. Завалишиной [123], согласно которому знания в практической деятельности могут выполнять общерегуляторную, конкретнорегуляторную и формальную функции.

В ходе разработки методического аппарата исследования мы воспользовались традиционным для психологии мышления приемом подсказки, известным в науке по трудам К. Дункера и С.Л. Рубинштейна [110, 111, 357], получившим развитие в работах А.В. Брушлинского [36] и использовавшимся в разных вариантах также другими авторами (напр., [236]).

В исследовании принимали участие 20 студентов 3-го курса факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова (специализация «Педагогическая психология», 18 девушек, 2 юноши), 20 студентов 5-го курса того же факультета и той же специализации (17

девушек, 3 юноши), 20 школьных психологов-практиков (стаж работы от 3 до 6 лет, все испытуемые – женщины).

Использовались 12 ситуаций из списка наиболее типичных ситуаций проблемности в деятельности школьных психологов (приложение 3).

К каждой ситуации были подобраны теоретические положения, дающие возможность выработать решение ситуации, для чего был использован ряд литературных источников [1, 41, 169, 222, 233, 235, 304, 346].

Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Перед вами ситуации проблемности, которые могут встречаться в деятельности школьного психолога. Вам нужно ознакомиться с ними и предложить решение каждой из них. Для каждой ситуации имеется дополнительная информация – подсказка, которой вы можете воспользоваться». Таким образом, ситуации были предоставлены испытуемым в письменном виде, подсказки давались по запросу, на каждую ситуацию в отдельности. Испытуемые запрашивали подсказки не на все ситуации, но все ситуации, на которые были запрошены подсказки, были решены. Решения предоставлялись испытуемыми в письменном виде.

В решениях можно выделить четыре их типа (табл. 42):

- 1) решения в соответствии с предложенной подсказкой;
- 2) решения в русле предложенной подсказки, но не в точном соответствии с ней;
- 3) решения, не опирающиеся на подсказку, несмотря на наличие в ходе выработки решения некоторого ее анализа;
- 4) решения, не опирающиеся на подсказку и не содержащие какого-либо упоминания ее.

#### ***Пример решения ситуации различными способами***

*Ситуация:* Ребенка определили в класс коррекции. Родители обращаются к психологу, чтобы он помог убедить учителей, что ребенок должен учиться в общеобразовательном классе.

*Подсказка:* Возможны различные перспективы развития ребенка в обычном и специализированном классе.

*Пример решения первым способом:* родителям необходимо разъяснить, что возможны различные перспективы развития ребенка в обычном и специализированном классе, предложить им спокойно принять решение с учетом этих перспектив.

*Пример решения вторым способом:* надо узнать у учительницы, какие у ребенка перспективы в том и другом случае, какие у нее соображения. Возможно, она изменит решение, возможно, наоборот, у психолога появятся аргументы в беседе с родителями.

*Пример решения третьим способом:* перспективы перспективами, а у конкретного ребенка неизвестно, каким образом пойдет развитие. Поэтому решать надо родителям.

*Пример решения четвертым способом:* никого ни в чем убеждать не надо, а родителям объяснить, что определение типа класса – не функция психолога.

Таблица 42

**Среднее (по 12 ситуациям) количество решений  
с использованием теоретических обобщений  
в общерегуляторной и конкретнорегуляторной функции  
у студентов и практиков**

	Студенты 3-го курса	Студенты 5-го курса	Психологи- практики
Общерегуляторная функция обобщений	3,1	7,2	4,7
Конкретнорегуляторная функция обобщений	8,1	4,5	4,1
Уровень значимости различий (p) между частотой использования обобщений в общерегуляторной и конкретнорегуляторной функции	0,01	0,01	Различия незначимы
Формальная функция обобщений	0,8	0,3	3,2

Мы полагаем, что решения первого типа свидетельствуют об использовании теоретических обобщений (знаний) в их конкретнорегуляторной функции, второго типа – об использовании знаний в общерегуляторной функции. В третьем случае научные знания не проигнорированы, подсказка воспринята, но фактически не использована в решении, поэтому подобные решения мы

расцениваем как свидетельствующие об использовании теоретических обобщений в формальной функции. В четвертом примере научные знания не использованы. Таких решений в исследовании зафиксировано немного, специально анализировать эти случаи, по нашему мнению, нет необходимости. Интересно, что подобные функции, выполняемые подсказками, были получены В.В. Кушнаревой [236] на материале, очень далеком от того, который использовали мы. Автор изучала роль подсказок в принятии решения в ходе компьютерной игры. Полученные результаты позволили говорить о функции организации познавательной деятельности (аналог общерегуляторной функции) и функции, которую можно назвать как ориентирующую на конкретное решение (аналог конкретнорегуляторной).

Таким образом, как следует из данных, приведенных в табл. 42, теоретические обобщения выполняют на младших курсах в основном конкретнорегуляторную функцию, на старших – общерегуляторную, у практиков – в равной степени вновь конкретнорегуляторную и общерегуляторную, а также формальную.

В тех данных, которые получены от профессионалов – практиков, обращает на себя внимание, во-первых, «возвращение» конкретнорегуляторной функции знаний, которая у студентов 5-го курса выражена значимо меньше, чем у студентов 3-го курса. Во-вторых, у практиков значимо возрастает частота использования знаний в формальной функции. Уровень значимости различий в использовании обобщений в данной функции со студентами 3-го курса 0,001; 5-го курса 0,001.

Конкретнорегуляторная функция теоретических обобщений, которая «возвращается» у профессионалов-практиков и вновь начинает играть важную роль в мышлении, приобретает другие формы по сравнению со студентами 3-го курса. Судить об этом можно по наличию в высказываниях профессионалов «двойных» решений, например: «У коррекционного обучения есть некоторые положительные стороны, для ребенка оно может открывать перспективы, и можно объяснить это родителям. С другой стороны, резонно и опасаться такого «клейма» на ребенке. Лучше поэтому подождать и предоставить родителям право самостоятельного выбора. Через годик они сами поймут, что в обычном классе ученик не справляется».

В данном примере, с одной стороны, очевидна роль подсказки, которая используется в конкретнорегуляторной функции. Однако наряду с этим профессионалы предлагают и свое решение, которое находится не в русле подсказки. Она используется не собственно как ориентир для решения, а как материал для анализа, включаясь в иную, по сравнению с прямым заимствованием, систему связей. Не случайно, как будет показано далее, профессионалы «не узнают» свои собственные обобщения, переведенные на научный язык.

## **5.2. Формы теоретических обобщений в функционировании пространства ситуаций проблемности**

Эпиграфом к данной части главы можно поставить высказывание Дж. Брунера: «Общество обязано ... уделять большое внимание тому, насколько преподаваемый материал может служить руководством к действию. ... В туземном обществе почти невозможно отделить то, что человек делает от того, что он знает. В более же развитых обществах такое разделение налицо, и борьба с ним часто оказывается неразрешимой проблемой» [35, с. 383].

Проблема функционирования в мышлении субъекта теоретических обобщений, таким образом, актуальна не только для психологии практического мышления, но и для социальной практики в широком смысле слова, а в частности для повышения эффективности профессионального образования.

Нам пока неизвестно, в каком виде присутствуют теоретические обобщения в мышлении опытных профессионалов. Предварительно можно допустить ряд вариантов.

1. Теоретические обобщения существуют параллельно с практическими и используются при решении мыслительных задач в разных пропорциях в зависимости, например, от индивидуальных качеств профессионала.

2. Практические обобщения полностью вытесняют теоретические или же связь между ними настолько опосредована, что фактически не подлежит изучению.

3. Теоретические обобщения определенным образом трансформируются в практические, создавая для последних необходимую базу.

Третий вариант заслуживает наибольшего внимания, и не только потому, что он наиболее вероятен. Интересующее нас в контексте этого предположения преобразование, очевидно, суммирует целый ряд детерминант личностного, профессионального и собственно мыслительного характера. Следовательно, в данном случае мы имеем богатое поле для исследования. К гипотезе о трансформации необходимо добавить следующее. Ей подлежат, безусловно, не все обобщения, сформировавшиеся в учебной деятельности. Происходит своеобразный отбор, сам по себе, кстати, представляющий интерес. Таким образом, третье наше предположение в определенной степени дополняется вторым.

Нами было предпринято изучение видов обобщений, используемых профессионалами в ходе разрешения ситуаций проблемности профессиональной деятельности, и форм их функционирования в мышлении профессионалов. В качестве испытуемых выступали учителя средних школ. Предмет исследования (функционирующие в мышлении обобщения) был сознательно заужен: мы изучали психологические знания испытуемых и практические обобщения, касающиеся психологических особенностей партнеров по общению (учеников, коллег, представителей администрации) и средств взаимодействия с ними. Это было сделано из соображений удобства интерпретации полученных данных, так как знания по преподаваемому предмету и методике его преподавания, которые, естественно, также функционируют в мышлении педагога, как правило, не являются достоянием психолога-исследователя. Выбирая психологические знания и соответствующие практические обобщения, мы подразумевали, что психология изучалась учителями в вузе, она же составляет необходимую базу для выработки инструментов профессиональной деятельности.

Испытуемыми явились 82 преподавателя-предметника общеобразовательных государственных школ г. Ярославля и г. Гаврилов-Яма Ярославской области разного возраста. Среди испытуемых 78 женщин и 4 мужчины.



Часть используемой нами процедуры составила методика Р.С. Немова «Педагогические ситуации» [291], описание которой, а также внесенные в нее изменения представлены в главе 4.

По окончании основной процедуры исследования испытуемым задавался прямой вопрос о роли психологической науки в их деятельности: «Что значит для Вас наука психология, для чего она нужна в Вашей работе?»

Всего испытуемыми было актуализировано 1913 обобщений. Полученный материал позволяет классифицировать выделенные обобщения по двум основаниям. Первое из них – собственно содержание, точнее говоря, то место в системе психологических понятий, которое может занять та или иная единица. По этому основанию обобщения, используемые педагогами, можно отнести к трем видам.

1. «Обобщения-должествования», связанные с правилами и требованиями профессиональной деятельности (так, как их понимают испытуемые).

В свою очередь, эта категория высказываний разбивается на несколько подвидов.

а. Обобщения, касающиеся роли учеников в учебном и воспитательном процессе. Например: «Ученик должен продуктивно использовать время, отведенное ему на уроке».

б. Обобщения, касающиеся задач учителя как субъекта профессиональной деятельности. Например: «Учитель должен быть руководителем, ведущим».

в. Обобщения, касающиеся норм и правил взаимодействия учителей и учащихся. Например: «Между учителем и учеником отношения должны быть завязаны на знании, а человеческие отношения уже в контексте».

2. «Рефлексивные» обобщения, касающиеся личностных особенностей реагирования в ситуациях проблемности.

В них также возможно выделить ряд подвидов.

а. Обобщения-цели, в которых отражен какой-либо прогноз относительно той или иной устойчивой модели поведения испытуемых. Например: «Моя цель – чтобы они не расслаблялись и были настроены на урок».

б. Обобщения-мотивы, в которых присутствуют мотивы, желания, предпочтения. Например: «Я не люблю разговаривать резко, в отрицательном ключе».

3. Обобщения-средства взаимодействия, связанные с особенностями общения с учащимися. Например: «Если между нами непонимание, нужно вызвать на диалог, пусть каждый выскажет свою точку зрения, это способствует контакту».

4. Обобщения-личностные свойства. Представляют собой личностные характеристики как самих испытуемых, так и их партнеров по общению. Например, «уровень интеллекта», «уровень самооценки» (табл. 43).

Таблица 43

**Виды обобщений, используемых при решении ситуаций  
проблемности в профессиональной деятельности,  
выделенные по критерию содержания**

Название вида обобщений по содержанию	Количество и % данного вида обобщений к общему количеству обобщений
<b>Обобщения-должествования</b> В том числе: Обобщения, касающиеся роли учеников в учебном и воспитательном процессе	632 (33% )  172 (9%)
Обобщения, касающиеся задач учителя как субъекта профессиональной деятельности	230 (12%)
Обобщения, касающиеся норм и правил взаимодействия учителей и учащихся	230 (12%)
<b>«Рефлексивные» обобщения</b> В том числе: Обобщения-цели	612(32%)  287 (15%)
Обобщения-мотивы	325 (17%)
<b>Обобщения-средства взаимодействия</b>	344 (18%)
<b>Обобщения-личностные свойства</b>	325 (17%)

Заметим, что подобные виды практических обобщений зафиксированы исследователями и в других видах профессиональной деятельности. М.В. Максимовская обнаружила, что при по-

строении деятельности руководителей ими используются две основные группы знаний: знания об объектах, на которые направлена деятельность, и знания о способе их использования [255].

Соотношение в высказываниях испытуемых различных видов обобщений по данному основанию представлено на рис. 13.



**Рис. 13. Распределение видов обобщений по содержанию в мышлении учителей**

Второе основание предполагает классификацию обобщений по их происхождению, то есть по принадлежности, как первоначально предполагалось, к теоретическим или практическим. Анализ, однако, показал, что ряд обобщений по своим характеристикам не относится к двум указанным категориям. В силу чего были введены еще две: житейские и смешанные.

1. Теоретические обобщения. К ним относятся слова и словосочетания, обладающие рядом признаков: содержат научный психологический термин (или научную закономерность), не характерны для обыденного общения; сопровождаются прямой отсылкой к психологической литературе («в учебниках пишут...»). Например: «Ученику с заниженной самооценкой нужно дать понять, что от него зависит результат, нужно создавать ситуацию успеха».

2. Практические обобщения. Они обозначены словами, не использующимися в научной литературе, хотя, возможно, имеющими более или менее близкий аналог. Например: «Нельзя давать слабинку, а то на шею сядут».

3. Житейские обобщения. Их словесное обозначение отличается от предыдущего вида обобщений отсутствием отнесенности к профессиональной деятельности. Их происхождение, судя по формулировке, бытовое. Например, «Если человек захочет, он своего добьется. А если не получается, значит, не хочет».

4. Смешанные обобщения. Форма их обозначения не позволяет однозначно отнести их к тому или иному типу. Например: «Дети – не тонкие психологи, могут только подражать».

Признаки различных видов обобщений по данному основанию представлены нами в табл. 44.

Таблица 44

**Признаки обобщений различных групп, выделенных  
по основанию принадлежности  
к научной или практической сфере**

Вид обобщений	Использование научных терминов	Использование научных закономерностей	Упоминание о практических приемах взаимодействия с партнером	Использование личных местимений
Теоретические	+	+	–	–
Практические	+	–	+	+
Житейские	–	–	+	+

Таблица 45

**Общее и среднее (в расчете на одного испытуемого)  
количество разных видов обобщений, использованных  
испытуемыми при решении ситуаций проблемности**

Общее / среднее количество обобщений			
Практические обобщения	Теоретические обобщения	Смешанные обобщения	Житейские обобщения
976/11.9	325/4.0	96/1.2	516/6.3

**Процентное соотношение разных видов обобщений,  
использованных испытуемыми  
при решении ситуаций проблемности**

Практические обобщения	Теоретические обобщения	Смешанные обобщения	Житейские обобщения
51%	17%	5%	27%

Соотношение в высказываниях испытуемых различных видов обобщений по данному основанию представлено на рис. 14.



**Рис. 14. Соотношение теоретических, практических, житейских и смешанных обобщений при решении ситуаций проблемности школьными учителями**

Из результатов следует, что практическим обобщениям испытуемые отдавали явное предпочтение, несмотря на то, что инструкция стимулировала обратное. При этом в речи каждого испытуемого присутствуют и теоретические, и практические обобщения. И те и другие (у разных испытуемых в различной пропорции) привлекаются в качестве средств обоснования решения, выработанного испытуемым применительно к конкретным ситуациям проблемности. Следовательно, в каждом протоколе присутствуют две части: реальное решение и его обоснование. Анализируя обе части протоколов, мы обнаружили, что найденный выход

из ситуации проблемности не во всех случаях совпадает с объяснением, которое, следуя инструкции, испытуемые давали «для студентов» или «для учебника».

Так как нас интересует, насколько теоретические обобщения прослеживаются при разрешении практических ситуаций проблемности, мы сочли необходимым проанализировать протоколы по двум основаниям: первое – наличие в обосновании испытуемыми своего решения в основном теоретических или в основном практических обобщений, второе – использование тех и других в практике. По данным двум параметрам выделилось четыре группы испытуемых (табл. 47).

Таблица 47

**Распределение испытуемых по группам  
по основаниям наличия в решениях  
разных видов обобщений и использования их в практике**

	Преобладание в обосновании решения того или иного типа обобщений	
	Теоретические обобщения	Практические обобщения
Используют обобщения в практике	Первая группа испытуемых	Третья и четвертая группы испытуемых
Не используют обобщения в практике	Вторая группа испытуемых	

Первую группу испытуемых составило около 27% выборки (22 человека). На эту группу приходится наибольшее число употребляемых в речи испытуемых теоретических обобщений. Около 80% высказываний в общей массе высказываний этих педагогов содержит информацию о психологических закономерностях, касающихся в основном особенностей и средств взаимодействия с учениками. Окончательное разрешение ситуации ориентировано на сохранение хороших отношений с учениками и именно на этой основе поддержание своего авторитета. Эту группу характеризует выбор демократичных способов решения возникающих в общении с учащимися затруднений. На дополнительный вопрос о значении психологических знаний в практической работе боль-

шинство испытуемых данной группы ответили, что они помогают в построении общения, профилактике конфликтов, формировании у детей учебной мотивации.

Испытуемые второй группы (20 человек – 24%) также употребляют в речи теоретические обобщения, но в меньшей степени (около 35%). Данные обобщения касаются в основном интеллектуальных, личностных и возрастных особенностей учеников. Оставшийся массив высказываний составляют практические обобщения, многие из которых носят характер должествования. Характерны ответы этих испытуемых на вопрос о роли психологии в практике: «Психология нужна, но она далека от практики, конкретно она не используется. Решающим в работе является опыт – свой и чужой»; «По идее к каждому ученику нужен индивидуальный подход, но это в идеале, его невозможно реализовать на практике по отношению к каждому».

У испытуемых третьей группы (16 человек – 20%) основную долю обобщений составляют обобщения – должествования, отражающие необходимость сохранения дистанции между педагогом и учащимися, а также необходимость осуществления контроля первых над вторыми. Высказывания о роли научной психологии в практике у испытуемых данной группы по содержанию примерно совпадали с мнением испытуемых второй группы.

В четвертую группу вошли около 29% испытуемых (24 человека). Их позицию в решении ситуаций проблемности условно можно охарактеризовать как неприятие проблемы. («Не хочу решать его проблему, так как не хочу портить себе настроение»). Строго говоря, мы не можем утверждать, что в данном случае имеет место именно неприятие ситуаций проблемности, так как лишь в реальной деятельности, а не в лабораторном исследовании, можно зафиксировать, действительно ли профессионал не среагировал на какое-либо изменение в деятельности (не принял ситуацию к решению) или предложенный выход представляет собой результат именно решения задачи с учетом ряда внешних и внутренних факторов ситуации. Однако несомненно, что по сравнению с испытуемыми первых трех групп педагоги, составившие эту группу, неосознанно руководствовались принципом минимизации психических усилий при выработке решений. Этому же принципу подчинялись решения с точки зрения их реали-

зации: реализовывать их, собственно, не нужно. Поэтому для выработки этих решений не требуется многообразная информация, в частности, сведения о психологии, важность которой оценивалась испытуемыми этой группы так же, как испытуемыми второй и третьей групп.

Третью и четвертую группы испытуемых объединяет отсутствие теоретических обобщений в вербальной продукции и наличие большого количества практических, житейских и смешанных понятий. Кроме того, между группами присутствует сходство видов обобщений по содержанию, несущих информацию в основном о способах взаимодействия с партнерами по общению. Таким образом, существуют три способа использования теоретических обобщений психологии в профессиональной деятельности педагогов.

1. Психологические закономерности используются для выработки средств взаимодействия с партнерами по общению. Эти средства включаются в разрешение ситуаций проблемности в качестве их существенного элемента. Например: «Ученику с заниженной самооценкой нужно дать понять, что от него зависит результат, нужно хвалить его, создавать ситуацию успеха». Такой способ характерен в основном для первой группы испытуемых. Можно провести параллель данного способа использования теоретических обобщений с общерегуляторной функцией обобщений.

Отметим, что подобный способ использования теоретических обобщений анализировался и другими авторами. Д. Шартье и Э. Лоарер [457] полагают, что перенос учебных знаний в практическую деятельность (или, что то же самое, использование теоретических обобщений в решении мыслительных задач в профессиональной деятельности) не следует понимать как прямое заимствование субъектом формулировок, характерных для изложения учебного материала или как использование простой осведомленности о предмете деятельности, полученной в ходе обучения. Авторы предлагают несколько иерархических уровней переноса знаний, полученных в одной сфере, на другую сферу.

На первом уровне процедура, стратегия, преподнесенная в частной ситуации, может быть использована, уже спонтанно, в другой, идентичной ситуации. Второй уровень предполагает



применение тех же знаний в ситуациях аналогичных, но не идентичных тем, в которых знание было приобретено. На третьем уровне субъект способен воссоздавать изученные стратегии в новых ситуациях, комбинируя их с новыми приемами, и спонтанно использовать новые стратегии.

Таким образом, на всех трех уровнях речь идет о переносе способа работы с материалом, неких средств взаимодействия со средой, которые на третьем уровне приобретают форму мыслительной деятельности.

2. Психологические знания используются для объяснения поведения партнера, но не используются для построения деятельности. Они актуализируются лишь по просьбе экспериментатора, тогда как собственно для решения мыслительной задачи применяются иные обобщения. Испытуемые могут назвать, некоторые возрастные особенности подростков, но, приступая непосредственно к описанию выхода из ситуации, прибегают, например, к следующей классификации партнеров по общению: «Все ученики делятся на типы: одни – упрямые, другие – неупрямые, с неупрямыми легче, третьи любят высмеивать других». Далее обычно используются какие-то собственные способы выхода из ситуации, основывающиеся на названной классификации, отношении участвующего в заданной ситуации ученика к определенному месту в ней и на собственных возможностях. В данном случае можно говорить о формальной функции учебных знаний.

«Объяснительная» функция научных обобщений была обнаружена зарубежными авторами в деятельности профессионалов другого профиля (медиков) при решении иных (диагностических) задач [489, 490]. Причем такое использование учебных знаний характерно для квалифицированных профессионалов: в нашем исследовании это были в основном педагоги с большим стажем работы, в исследовании В. Пател и ее коллег – так называемые эксперты, то есть профессионалы наивысшего (в рамках данного исследования) уровня квалификации.

3. Третий способ сходен со вторым, но научная терминология не используется ни при объяснении поведения партнера, ни при выработке способа выхода из ситуации. При интерпретации поведения партнера применяются субъективные классификации. Например: «есть три типа забывающих тетради: просто забыва-

ют; специально забывают, лень учиться; те, у которых тяжелая обстановка в семье (родители пьют, настроение низкое, рассеянность)». Как уже отмечалось, такая тактика решения мыслительных задач характерна для испытуемых третьей и четвертой групп.

Таким образом, возможно построение, как минимум, двух классификаций функций учебных знаний в мышлении профессионалов. Первая классификация, построенная нами при изучении решения мыслительных задач в деятельности школьных учителей, основывается на степени связи этих знаний с непосредственными практическими действиями профессионалов. Функции, которые выполняют учебные знания в профессиональной деятельности, в этой классификации могут быть названы следующим образом: 1) регулирование практических действий, 2) объяснение (интерпретация) профессиональной действительности, более кратко – регуляторная и интерпретационная.

Вторая классификация (вытекающая из результатов исследования использования научных знаний студентами, о которых речь шла выше) фактически уточняет содержание регуляторной функции и включает в себя общерегуляторную и конкретнорегуляторную функции учебных знаний.

На следующем этапе исследования нами были выделены высказывания учителей, отвечающие критериям практического обобщения. Высказывания были предложены специалистам-психологам, выступавшим в данном случае в роли экспертов. Им было предложено сформулировать теоретические аналоги практических обобщений. В процедуре участвовали 5 экспертов. Каждому из них было предложено 25 практических обобщений. 18 из них были отобраны для дальнейшего исследования, поскольку трактовки всех экспертов в отношении этих высказываний в основном совпадали. Полученные результаты представлены в табл. 48.

### Практические обобщения и их теоретические аналоги

Практическое обобщение	Теоретический аналог
Учитель – это пастух, а ученики – овцы	Коллектив не может существовать без руководителя. В школе эту функцию осуществляет педагог
Если закрыть глаза на плохое поведение ученика, в следующий раз он еще больше вывезет	Игнорирование проблемы может повлечь за собой новые проблемы
Надо неуверенному помочь. Самоуверенного поставить на место, обоим пойдет на пользу	Адекватная самооценка способствует личностному росту, самоактуализации
На мое доброе отношение троечник хоть что-то, да выдаст	Положительное подкрепление стимулирует успехи
Чтобы был контакт, авторитет, надо опуститься до их уровня, и только тогда можно вести их за собой	В общении существуют подстройка и ведение. Это одно из средств влияния на партнера
Если человек не хочет, чтобы его чему-то научили, то даже самый талантливый профессор этого не сделает	Внутренняя мотивация – необходимое условие учебной деятельности
Если у ученика завышено самомнение, то надо показать ему, что он не ангел, не идеал, что у него тоже есть недостатки	Завышенная самооценка ученика требует коррекции
Если обращать внимание на все, что происходит на уроке, то цепная реакция будет. Все начнут кричать, только время потеряем	Реакция учителя на происходящее в классе должна быть избирательной
Всегда стараюсь быть с позиций старшего товарища	С учащимися целесообразно установление демократичных отношений
Нужно держать детей в тонусе, чтобы я командовал, а не они мной	Позиция учителя в учебном и воспитательном процессе должна быть лидерской
Без толку что-либо объяснять ребенку, он не поймет, пока сам не дойдет до этого	В усвоении учебного материала важна активная позиция ученика

Для детей общение на первом месте, это надо учитывать	В школьном возрасте общение является ведущей деятельностью, это необходимо учитывать в работе с детьми
Если между нами непонимание, нужно вызвать на диалог, пусть каждый выскажет свою точку зрения, это способствует контакту	Диалогическое общение повышает эффективность контакта
У подростков мало уверенности в себе	В подростковом возрасте самооценка неустойчивая, часто заниженная
Главное в работе – житейские беседы, а не предмет	Воспитательная функция школы важнее собственно образовательной функции
Страх и злость сейчас не действуют. Это вызывает неприятие учителя	Отрицательная внешняя мотивация учащихся в настоящее время неэффективна
Ребята не уважают любимчиков	Требования и характер общения должны быть одинаковы по отношению ко всем ученикам
Подростки проверяют взрослых (и учителей, и родителей) на прочность	В подростковом возрасте велика критичность по отношению к взрослым

Полученные обобщения были предложены 80 учителям, принимавшим участие в предыдущей серии исследований, со следующей инструкцией: «Вам будут предложены некоторые положения научной психологии. Вам необходимо по каждому из них ответить на следующие вопросы. 1. Согласны ли Вы с приведенным положением? 2. Известно ли Вам это положение из книг и лекций или Вы выработали его в ходе собственной деятельности? 3. Руководствуетесь ли Вы на практике этим положением (применяете, учитываете)?

80 испытуемых, таким образом, проанализировали в общей сложности 1440 высказываний.

Ответы испытуемых анализировались применительно к тем группам, которые представлены в табл. 47.

Результаты анализа представлены в табл. 49.

### Оценка испытуемыми разных групп теоретических аналогов практических обобщений

№ группы	Характеристика группы (данные табл. 47)	% высказываний, с которыми согласны испытуемые (в целом по группе)	Результаты ответа на вопрос 2 (источник обобщений), в %		Результаты ответа на вопрос 3 (использование обобщений в практике, по мнению испытуемых), в %
			Книги и лекции	Собственный опыт	
1	Используют в практике теоретические обобщения, в обосновании решения преобладают теоретические обобщения	60,7	25	75	44,9
2	Не используют в практике теоретические обобщения, в обосновании решения преобладают теоретические обобщения	57,8	50	50	46,9
3	Не используют в практике теоретические обобщения, в обосновании решения преобладают практические, житейские и смешанные обобщения	50,6	73,9	26,1	14,9
4	Не используют в практике теоретические обобщения, в обосновании решения преобладают практические, житейские и смешанные обобщения	62	56	44	17,8

Таким образом, первая группа испытуемых, наиболее ориентированная, если судить по особенностям разрешения ими ситуаций проблемности, на использование в профессиональной деятельности теоретических обобщений, в большинстве случаев «не узнает» их в научных формулировках. Об этом свидетельствуют ответы, согласно которым испытуемые первой группы более чем в 50% случаев не используют в профессиональной деятельности обобщения, которые были выделены из их собственных высказываний. Результаты ответа на вопрос 3 в остальных трех группах не являются показательными, так как испытуемые этих групп в действительности не используют теоретических обобщений в профессиональной деятельности.

Полученные результаты отчасти дают ответ на вопрос, почему профессионалы используют теоретические обобщения в конкретнорегуляторной и формальной функции (п. 5.2 данной главы). Широкое использование формальной функции объясняется формированием в процессе профессиональной деятельности иных, по сравнению с теоретическими, обобщений, которые лишь частично базируются на теоретических. Конкретнорегуляторная функция, возрастающая у практиков по сравнению со студентами, свидетельствует о способности профессионалов гибко использовать имеющуюся информацию для разрешения ситуаций проблемности. Получив в соответствии с методикой исследования подсказку, они включают ее в решение с большей степенью легкости, чем студенты, поскольку обладают соответствующими навыками.

Полученные результаты позволяют говорить о различиях между теоретическими и практическими обобщениями с точки зрения их места и способов использования в мышлении профессионалов. Во-первых, очевидно, что практические обобщения применяются значительно более часто. Во-вторых, можно с высокой долей вероятности предполагать, что они более эффективны. В данном случае под эффективностью мы понимаем скорость разрешения ситуаций проблемности, возникающих в реальной деятельности, и субъективную удовлетворенность решением. Дефицит времени, являющийся одним из основных черт практического мышления, требует наличия когнитивных образований, «готовых к применению» [201] в данной конкретной ситуации, а

следовательно, легко реализуемых в практической ситуации. Обобщения, сформированные профессионалом в ходе трудовой деятельности, являются именно такими образованиями. Приведем ряд гипотетических доказательств этого положения.

1. Одной из детерминант образования практических обобщений являются индивидуальные и личностные качества субъекта. Это хорошо заметно на обобщениях, связанных с приемами разрешения ситуаций проблемности. В коммуникативной ситуации проблемности, в сущности, используется тот арсенал средств общения, который субъект использует и в обыденной жизни, или какая-то его часть. По крайней мере, трудно ожидать применения в трудовой деятельности приемов общения, совершенно несвойственных человеку в быту. В связи с этим особого внимания заслуживают испытуемые, вошедшие в первую из выделенных нами групп. Их способы решения общенческих ситуаций проблемности базируются на теоретических обобщениях. При этом очевидно, что приемлемость этих способов для профессионала обусловлена личностно. Другими словами, субъект не воспринял бы предлагаемых теорией средств общения, не имея для этого соответствующих внутренних предпосылок.

2. Обобщения, действующие в трудовой деятельности, «привязаны» не просто к конкретной ситуации проблемности, а к каждому конкретному этапу ее разрешения. Как показано нами ранее [327], субъекты по-разному классифицируют элементы ситуаций проблемности в зависимости от того, на каком этапе разрешения они находятся в данный момент. С помощью методики Келли установлено, что на протяжении решения одной и той же задачи она может помещаться профессионалом в разные субъективные классификации, основанные, например, вначале на возрасте партнера по общению, затем на его половой принадлежности, далее на приемах взаимодействия с ним (или воздействия на него). Соответственно актуализируются адекватные каждому этапу обобщения. Причем они легко извлекаются из психологического арсенала субъекта в силу их высокой востребованности в данный момент, то есть имеют высокую степень реализуемости.

Что касается удовлетворенности испытуемых разрешением ситуаций проблемности, достигнутым с использованием практических обобщений, то в предыдущих исследованиях нами были

получены некоторые данные по этому вопросу [185]. Они показывают, что процент удовлетворенности испытуемыми найденными решениями достаточно высок. К сожалению, нет возможности сравнить его с аналогичными показателями, связанными с использованием теоретических обобщений. Однако эмпирически хорошо известен факт негативного отношения большинства профессионалов к «правильным» выходам из сложных ситуаций общения, которые предлагаются, например, в научно-популярной психологической литературе и используются лекторами-популяризаторами в качестве рекомендаций на различных семинарах, курсах повышения квалификации и т.п. Слушатели обычно высоко заинтересованы в том, чтобы лектор (преподаватель) рассказал им, «как поступить» в той или иной ситуации, с удовольствием приводят примеры проблемных эпизодов, однако бывают разочарованы, когда получают в ответ образец поведения, базирующийся, например, на принципах транзактного анализа, гуманистической психологии и т.д. Очевидно, что предлагаемые обобщения построены в контексте другого пространства ситуаций проблемности (иначе говоря, в других ситуациях, на другом материале, другими людьми). В этом одна из главных причин их отвержения профессионалами.

Несколько иначе их запрос удовлетворяется средствами психологического тренинга. Обычно ведущий, начиная с предложения участникам тренинговой группы какого-либо «теоретического» выхода из сложной ситуации взаимодействия, впоследствии вместе с ними находит иной прием, иногда сильно отличающийся от первоначального. Это найденное обобщение принимается не всеми участниками тренинга, однако круг позитивно воспринявших его лиц шире, чем удовлетворенных первоначальным вариантом. Это неудивительно, так как в последнем случае при формировании обобщения более полно учтены особенности субъектов мышления и конкретных ситуаций, в которых оно разворачивается.

Все вышесказанное позволяет сделать следующее предположение: теоретические обобщения тем шире используются профессионалом при разрешении ситуаций проблемности, чем более они сходны с теми, которые формируются самим субъектом



мышления в профессиональной деятельности в процессе накопления им профессионального опыта.

Сходство может достигаться, в частности, за счет наличия у субъекта тех индивидуальных качеств, которые требуются для самостоятельного осуществления теоретических обобщений, или в силу того, что теоретические обобщения осуществлялись фактически практиком: специалистом, который занимается не только научной, но и практической деятельностью.

Чтобы пояснить эту мысль, приведем несколько примеров обобщений, заимствованных из научно-популярной психологической литературы [74, 80], а также из учебника психологии для педвузов [405]:

1) взрослый теряет авторитет, если начинает полагаться на запреты, давление и приказы;

2) привыкайте общаться не только и не столько с сознанием партнера, сколько с его подсознанием;

3) развитие и воспитание фантазии – важное условие формирования личности молодого человека.

Два из приведенных высказываний сформулированы в виде закономерности, одно – в виде рекомендации. Уровень обобщения всех трех положений примерно одинаков. Каждое из них может использоваться индивидом при решении общенческой мыслительной задачи. Однако если бы мы рассматривали реальных испытуемых, мы бы убедились, что все они в разной степени принимают предложенные обобщения даже на вербальном уровне, не говоря уже о включении их в процесс разрешения ситуации проблемности. Дело не только в том, что процитированные теоретические положения в различной мере «готовы к употреблению» (первое из них, например, ближе к практике, чем второе). Главное, на наш взгляд, в том, что как элементы мыслительной задачи эти обобщения могут не совпасть с аналогичными образованиями, формируемыми профессионалом. Так, чтобы в процесс работы практика с ситуацией проблемности включилось первое из приведенных нами обобщений, необходимо, чтобы проблемность была воспринята профессионалом именно как связанная с определением оптимального способа взаимодействия с учащимся, когда, например, он не хочет выполнять распоряжение учителя. По крайней мере, это должно составлять часть проблемы (на-

ряду, может быть, с чем-то другим). В реальности же педагог может почувствовать лишь проблемность, связанную с необходимостью пресечь недисциплинированность ученика (как сказал один из испытуемых, «поставить на место, чтобы другим было неповадно»), то есть речь об организации взаимодействия может вообще не идти. Если в пространство ситуаций проблемности данного учителя входит большое количество именно таких, связанных с недисциплинированностью, ситуаций проблемности и поиск их решения педагог ориентирует в направлении «пресечения», первое из процитированных нами обобщений вряд ли войдет в его арсенал. Вместо него будут использоваться другие обобщения. Например, «если учащийся не выполняет указаний учителя, к нему необходимо применять жесткие меры» или «только с помощью принуждения можно добиться необходимой для работы атмосферы».

Испытуемые, составившие в нашем исследовании первую группу, склонны отмечать ситуации проблемности, связанные с взаимонепониманием в диаде «учитель – ученик», причем участники этой диады имеют равные права на понимание со стороны другого и на реализацию своих мотивов во взаимодействии. Следовательно, и поиск решения ориентирован на принятие партнера и установление с ним именно партнерских отношений.

Сказанное имеет прямое отношение к такому свойству практических обобщений, как их индивидуализированный характер, так как описанные нами тенденции в фиксации ситуации проблемности и определении требования к окончательному решению задачи обусловлены личностными качествами педагога. Более конкретно, это субъект-субъектная направленность в общении, основанная на принятии партнера, безоценочности и самораскрытии по отношению к нему. Кстати, у испытуемых первой группы почти не зафиксировано обобщений, разделяющих учеников на какие-либо группы (например, «ленивые – неленивые»), что вполне согласуется с принципом безоценочности. В то же время, безусловно, субъект учитывает, пусть и неосознанно, индивидуальные свойства партнера по взаимодействию, осуществляя тем самым анализ взаимодействующей системы «я – другой».

Вышеизложенное не означает, что лишь субъект-субъектная направленность профессионала обеспечивает эффективное разрешение ситуаций проблемности в реальной деятельности. Данное видение ситуаций проблемности и подход к решению мыслительных задач оптимальны главным образом для тех учителей, которые личностно ориентированы именно на такое взаимодействие. В то же время достаточно эффективны с точки зрения частных требований деятельности профессионалы, пользующиеся обобщениями типа «ленивый ученик – неленивый ученик»: у них имеется арсенал средств разрешения мыслительных задач, основанный именно на такой индивидуальной классификации партнеров по общению. Другое дело, что ряд глобальных, стратегических требований профессиональной деятельности может в таком случае выполняться недостаточно эффективно. Однако профессионалы ориентированы главным образом на разрешение текущих ситуаций проблемности, им важно найти выход в каждом конкретном эпизоде взаимодействия. Поэтому используются нередко простейшие классификации учащихся, что не означает отсутствия других, более сложных структур социальных объектов, которые, возможно, применяются в других ситуациях проблемности или даже на другом этапе разрешения той же ситуации проблемности. И в этом случае, так же, как и в предыдущем, обобщения охватывают взаимодействующую систему «я – другой».

Гипотетически можно выделить ряд детерминант, определяющих объем используемых субъектом учебных знаний при разрешении ситуаций проблемности профессиональной деятельности.

### **1. Вид ситуаций проблемности и возникающей на ее основе мыслительной задачи**

Для проверки данной гипотезы мы ставили цель изучить влияние типа ситуаций проблемности (конкретно – степень близости ситуаций к непосредственным профессиональным обязанностям школьных психологов) на использование в ходе их решения теоретических обобщений. В нашем исследовании принимали участие 20 студентов 3 - го курса факультета психологии (специализация «педагогическая психология»), 20 студентов 5-го курса факультета психологии (специализация «педагогическая

психология»), 20 практических психологов, работающих в школах г. Ярославля. Среди студентов 3-го курса 18 девушек, 2 юноши, среди студентов 5-го курса 17 девушек, 3 юноши, среди практических психологов 20 женщин со стажем работы 1 – 8 лет.

В качестве экспериментального материала использовалась часть ситуаций проблемности из списка наиболее типичных ситуаций проблемности в деятельности школьных психологов (приложение 3): ситуации № 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Из них ситуации 1–4 являются «непосредственными» (прямо относящимися к профессиональной деятельности школьных психологов), ситуации 5–8 являются «опосредованными» (прямо не относящимися к профессиональной деятельности школьных психологов).

Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Перед вами ситуации проблемности, которые могут встречаться в деятельности школьного психолога. Вам нужно ознакомиться с ними и предложить решение каждой из них».

Заметим, что, несмотря на инструкцию «предложить решение», испытуемые не ограничиваются описанием возможного решения. В большинстве ответов присутствовали также высказывания, содержащие констатацию закономерностей, характеризующих различные аспекты профессиональной деятельности.

Например, при разрешении ситуации «Психологу кажется, что педагог не понимает, зачем нужен психолог, что необходимо разъяснить ему функции психолога», помимо выходов из ситуации, испытуемые высказывали, в частности, следующие суждения. «Разъяснять функции психологу лучше, ориентируясь на возраст педагога, так как пожилые педагоги трудно поддаются изменениям»; «Учителя на самом деле не понимают, зачем нужен психолог. У них вырабатывается авторитаризм, а психолог должен быть гибким, должен подстраиваться»; «Психолог в школе должен помогать учебному процессу и способствовать облегчению работы учителей». Это обстоятельство является еще одним доказательством использования при разрешении ситуаций проблемности профессиональной деятельности практических обобщений.

Результаты, иллюстрирующие количество обобщений, использованных при решении ситуаций проблемности разных видов, представлены в табл. 50 и 51.

Таблица 50

**Общее и среднее количество теоретических и практических обобщений, использованное испытуемыми при решении ситуаций проблемности разных видов**

Группа испытуемых	Общее / среднее количество обобщений			
	Практические обобщения в «непосредственных» ситуациях проблемности	Теоретические обобщения в «непосредственных» ситуациях проблемности	Практические обобщения в «опосредованных» ситуациях проблемности	Теоретические обобщения в «опосредованных» ситуациях проблемности
Психологи-практики	56/2.8	40/0.7	67/3.3	27/1.4
Студенты 5-го курса	44/2.2	39/2.0	46/2.3	23/1.1
Студенты 3-го курса	10/0.5	21/1.1	20/1.0	7/0.4

Таблица 51

**Процентное соотношение теоретических и практических обобщений, использованное испытуемыми при решении ситуаций проблемности разных видов**

Группа испытуемых	Процентное соотношение			
	Практические обобщения в «непосредственных» ситуациях проблемности	Теоретические обобщения в «непосредственных» ситуациях проблемности	Практические обобщения в «опосредованных» ситуациях проблемности	Теоретические обобщения в «опосредованных» ситуациях проблемности
Психологи-практики	50.4	35.0	54.9	22.0
Студенты 5-го курса	24.5	33.3	28.8	14.3
Студенты 3-го курса	46.7	36.4	44.3	15.6

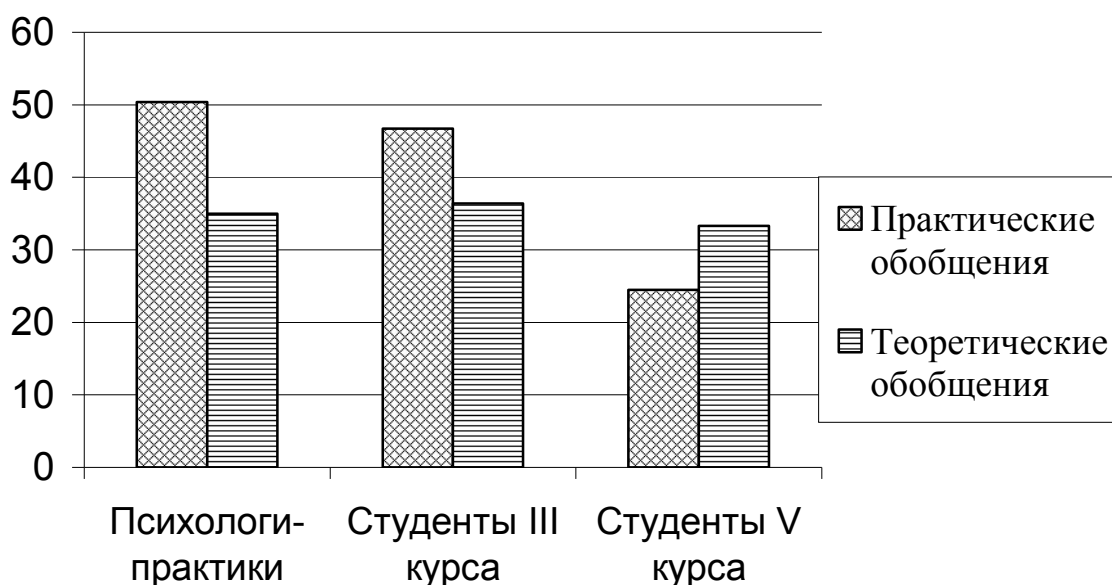
С использованием критерия Стьюдента обнаружено, что как студенты 3-го и 5-го курсов, так и практические психологи актуализируют значимо больше теоретических обобщений для решения ситуаций проблемности, входящих в сферу непосредственной деятельности психолога, по сравнению с ситуациями проблемности, связанными с «околопрофессиональными» функциями: общение с коллегами, администрацией и клиентами. Количество практических обобщений в двух видах ситуаций значимо не различается (табл. 52). Полученные результаты иллюстрируются гистограммами (рис. 15, 16).

Таблица 52

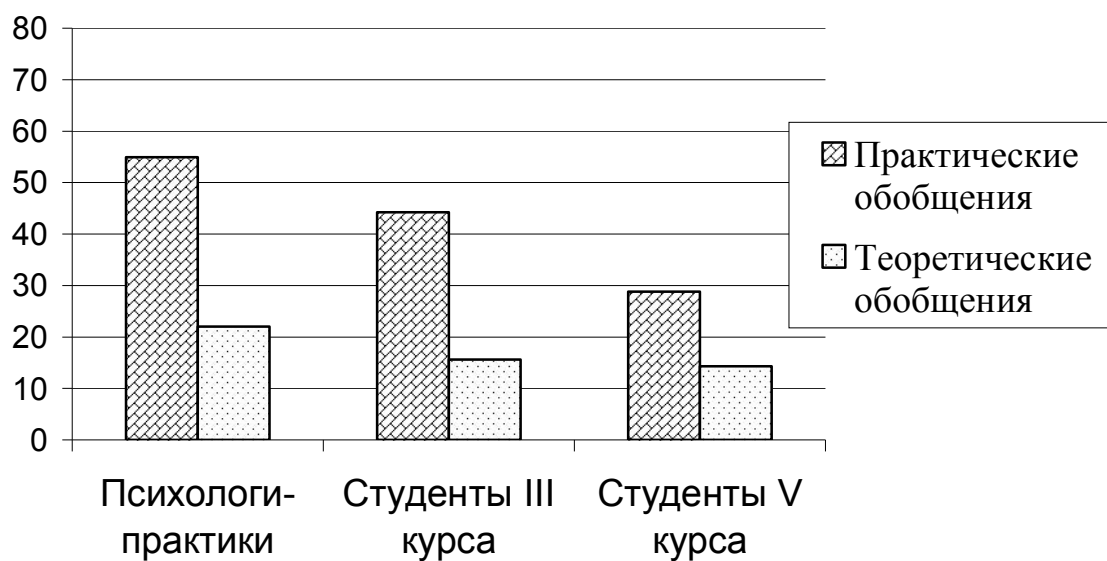
**Различия между количеством практических и теоретических обобщений, используемых разными группами испытуемых при решении непосредственных и опосредованных ситуаций проблемности**

Группа испытуемых	Значение коэффициента Стьюдента и значимость различий в использовании видов обобщений при разрешении ситуаций проблемности	
	Практические обобщения в разных видах ситуаций	Теоретические обобщения в разных видах ситуаций
Психологи-практики	Различия незначимы	3,07 ( $p = 0,01$ )
Студенты 5-го курса	Различия незначимы	2,45 ( $p = 0,01$ )
Студенты 3-го курса	Различия незначимы	5,69 ( $p = 0,05$ )

Таким образом, вид ситуации проблемности, выделенный по ее отношению к непосредственным профессиональным обязанностям специалиста, влияет на количество используемых при ее решении теоретических обобщений, но не оказывает влияния на степень использования практических обобщений.



**Рис. 15. Использование практических и теоретических обобщений при разрешении ситуаций проблемности, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью психолога (в процентах к общему количеству обобщений)<sup>4</sup>**



**Рис. 16. Использование практических и теоретических обобщений при разрешении ситуаций проблемности, опосредованно связанных с профессиональной деятельностью психолога (в процентах к общему количеству обобщений)**

<sup>4</sup> В сумме по столбцам проценты не достигают 100, так как учитывались лишь два вида обобщений (теоретические и практические), упускались житейские и смешанные.

**2. Соответствие профессиональной подготовки на этапе вузовского обучения ситуациям проблемности, разрешаемым субъектом в ходе профессиональной деятельности.** Мы предполагали, что объем теоретических обобщений при решении ситуаций проблемности выше, если субъект получил профессиональную подготовку в той области, к которой относятся ситуации проблемности.

Так, все ситуации, которые использовались в нашем исследовании, включая заимствованные из методики Р.С. Немова, относятся к коммуникативным ситуациям (ситуациям «на общение»). Поэтому выпускники факультета психологии классического университета должны получить больший объем теоретических знаний для разрешения таких ситуаций, чем выпускники педагогического университета, работающие в качестве школьных учителей.

Результаты проверки данной гипотезы подтвердили ее обоснованность.

Объем теоретических и практических обобщений у школьных учителей значимо ( $p = 0.01$ ) различается в пользу последних при решении профессионалами ситуаций проблемности психологического содержания (табл. 44, 45). Сравнивая аналогичные показатели у психологов-профессионалов (табл. 40, 41), мы не обнаруживаем значимых различий между количеством используемых для решения профессиональных ситуаций проблемности теоретических и практических обобщений. Следовательно, на использование профессионалами теоретических обобщений оказывает положительное влияние обучение в вузе по соответствующей специальности.

Гипотетически, основываясь на литературных данных, можно говорить еще как минимум о двух детерминантах использования профессионалами теоретических обобщений при разрешении ситуаций проблемности профессиональной деятельности. Эмпирическая проверка этих предположений не проводилась.

**3. Индивидуальные свойства субъекта мышления как детерминанта использования теоретических обобщений при разрешении ситуаций проблемности профессиональной деятельности.** Учебные знания приемлемы для деятельности в той мере, в какой они совпадают с аналогичными образованиями, вы-



работанными самостоятельно. Так, чтобы в процесс работы практика с ситуацией проблемности включилось, например, обобщение «взрослый теряет авторитет, если начинает полагаться на запреты, давления и приказы», поиск решения должен быть ориентирован на принятие партнера и установление с ним именно партнерских отношений. А для этого, в свою очередь, необходимо наличие у субъекта решения соответствующей общенческой направленности, которая, конечно же, реализуется не только на работе, а является свойственной данному человеку во всех ситуациях взаимодействия. В этом случае рекомендации, изложенные в литературных источниках гуманистического толка, близки к обобщениям, формируемым профессионалами с такой направленностью.

Соответственно они легко усваиваются в процессе обучения и естественным образом актуализируются в исследовании, проводимом по методике, подобной нашей. В обычных условиях, в повседневной деятельности, они, скорее всего, не вербализуются профессионалами и присутствуют в неосознаваемой форме. В случае же несовпадения приведенного выше учебного обобщения с индивидуальной направленностью профессионала можно ожидать, что им будут использоваться выработанные без опоры на учебные знания обобщения типа «если учащийся не выполняет указаний учителя, к нему необходимо применять жесткие меры» или «только с помощью принуждения можно добиться необходимой для работы атмосферы». То же самое относится к обобщениям, касающимся личностных особенностей и ролевых функций учителя как профессионала (например, «учитель должен быть только направляющим, ведущим»). Такого рода обобщения основываются на личностно обусловленных особенностях реализации профессиональных функций субъектом, выработавшим данное обобщение.

Действие данной детерминанты универсально и касается не только использования, но и усвоения знаний в процессе обучения. О.М. Краснорядцева описывает ее применительно к школьному обучению: несоответствие поступающей информации образу мира оставляет эту информацию иррелевантной, то есть лишает ее оснований стать чем-то реальным, имеющим смысл в реальной действительности ребенка [225].

4. Одним из факторов, влияющих на использование субъектом учебных знаний предположительно является **соответствие учебных знаний имеющимся у субъекта житейским знаниям**. Т.В. Корниловой [217] вводится еще одно понятие, отображающее богатство тех когнитивных единиц, которыми пользуются люди при анализе различных бытовых и профессиональных ситуаций и для выработки решения мыслительных задач. Автор пишет о предзнаниях – некоторой информации, которая воспринимается использующим ее субъектом как научные знания, фактически таковыми не являясь. От житейских знаний предзнания отличаются тем, что они не получены в результате взаимодействия субъекта с реальностью, а сконструированы им на основе отрывочных сведений из области какой-либо научной дисциплины. Предзнания, так же как и житейские знания, способствуют принятию субъектом научных когниций, каким-то образом совпадающих с житейскими знаниями, и последующему их использованию.

Разные виды профессиональной деятельности в разной степени «вызывают» эмпирические знания человека и в разной степени «располагают» к их использованию. Профессия адвоката, например, гораздо меньше обеспечена житейскими знаниями, чем профессия психолога-консультанта. Очень немногие люди в повседневной жизни оперируют законами, ищут юридически грамотные выходы из жизненных ситуаций. Но многие люди «работают» житейскими психологами еще до того, как получают психологическое образование и соответственно научные психологические знания. Поэтому в профессии психолога-консультанта велик соблазн пользоваться житейскими знаниями, что представляет собой одну из профессиональных проблем [277]. Совершенно не изученным в настоящее время является вопрос, при каких условиях житейские психологические знания способствуют, при каких – препятствуют успешной профессиональной деятельности психолога.

Таким образом, функционирование пространства ситуаций проблемности в той его части, которая связана непосредственно с разрешением ситуаций проблемности, во многом основывается на том, какими обобщениями пользуется субъект, принявший к решению ситуацию проблемности.

Как следует из содержания данной главы, начало формирования профессионального опыта совпадает с началом профессионализации, то есть, применительно к сложным социальным профессиям – в ходе обучения в вузе. Соответственно и пространство ситуаций проблемности начинает формироваться на этапе вузовского обучения. В связи с этим закономерна постановка проблемы степени и форм включения в пространство ситуаций проблемности учебных знаний.

Рассматривая теоретические обобщения как единицу учебных знаний, можно утверждать, что учебные знания выполняют при разрешении ситуаций проблемности профессиональной деятельности функцию регулирования практических действий и функцию объяснения (интерпретации) профессиональной действительности, более кратко – регуляторную и интерпретационную. Регуляторная функция может включать в себя общерегуляторную и конкретнорегуляторную функции учебных знаний.

У профессионалов-практиков широкое распространение получает также использование формальной функции, что объясняется формированием в процессе профессиональной деятельности иных, по сравнению с теоретическими, обобщений, которые лишь частично базируются на теоретических.

## **Глава 6.**

# **Практическое применение концепции пространства ситуаций проблемности**

### **6.1. Пространство ситуаций проблемности и межличностное общение**

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

Неточный, ошибочный прогноз ситуаций проблемности, которые могут появиться у партнера, приводит к напряженности в межличностном общении. Специально и подробно данный вопрос нами не изучался. Однако можно сослаться на результаты пилотажного мини-исследования, проведенного с практической целью и не претендующего на научную строгость. Разрабатывая программу тренинга эффективного общения для продавцов в период интенсивного развития частной торговли (1990-е гг.), мы задавали небольшой выборке покупателей следующий вопрос: «Нравится ли вам, когда продавец в первые минуты вашего пребывания в магазине спрашивает вас, что вас интересует или что вам подсказать?» Мы не получили ни одного положительного ответа на этот вопрос. Опрошенные добавляли также, что им не хочется приходить в те магазины, где продавцы ведут себя подобным образом. В то же время, задавая выборке продавцов вопрос, ориентирует ли их администрация магазина именно на такое общение с покупателями, мы получали только положительные ответы. В данном случае мы имеем дело с ошибочной рефлексией

администрацией магазинов ситуаций проблемности, возникающих у покупателей. Можно предположить, что работники торговли полагают при разработке стратегии взаимодействия продавцов с покупателями, что основная ситуация проблемности, которая приводит покупателей в магазин, формулируется примерно так: «На что потратить деньги?». В реальности же это могут быть проблемные эпизоды типа «как скоротать время» или «как согреться в мороз, не располагая деньгами на посещение кафе».

Правильный, адекватный прогноз пространства ситуаций проблемности партнера по общению не всегда используется «во благо», для повышения степени взаимопонимания. Он может в некоторой степени составлять основу для обмана партнера, поскольку механизм обмана, по В.В. Знакову, строится на том, чтобы «направить мышление собеседника по пути актуализации часто встречающихся знакомых ситуаций» [128, с. 53]. Далее обманывающий совершает поступок, противоречащий ожиданиям партнера. Другими словами, обманутый ожидает появления определенных ситуаций, в том числе и ситуаций проблемности, а сталкивается с иными ситуациями.

В некоторых специальных областях межличностного общения в интересах партнеров находится построение общей картины реальности, по поводу которой они взаимодействуют [266, 430], в том числе и построение общего пространства ситуаций проблемности. Этот последний аспект специально обычно не рассматривается, хотя актуален, например, для психотерапевтической практики. Относительно этой же практики возникает необходимость анализа еще одной формы проникновения в пространство ситуаций проблемности партнера по общению. Роль психолога-консультанта или психотерапевта заключается, в числе прочего, в руководстве процессом преобразований пространства ситуаций проблемности клиента в пространство желаемого им состояния («результата») [271].

Применительно к межличностному общению, таким образом, можно говорить о своеобразной взаимоприемлемости пространств ситуаций проблемности общающихся. Можно также анализировать адекватность индивидуального пространства ситуаций проблемности в межличностном общении культурным

нормам и традициям. Причем в данном случае проблема адекватности более объективирована, чем по отношению к профессиональной деятельности. Общество негласно задает некоторые границы пространства ситуаций проблемности, существующие, например, в виде этических норм. Допустимые границы усваиваются субъектом в процессе социализации. Помимо широких общественных норм существуют более частные, характерные для определенной социальной группы. «Человек конструирует ситуацию и участвует в ней на основе алгоритмов, принятых в культуре данного общества и конкретной микросреды. ... В социуме создаются механизмы, призванные согласовывать, состыковывать психологические ситуации одного и другого человека по возможности бесконфликтно. ... Следовательно, люди, относящиеся к одной и той же социальной группе, социализирующиеся в сходных условиях, живущие и функционирующие в среде, которая до некоторой степени гомогенна в существенных физических, биологических, социальных, культурных аспектах, будут в определенной мере обладать аналогичными представлениями о социально стабильных алгоритмах поведения и сходными когнитивно-эмоциональными репрезентациями психологических ситуаций» [360, с. 59-60].

Несовпадение представлений о приемлемом пространстве ситуаций проблемности – одна из причин трудностей в общении, возникающих у людей, принадлежащих к разным социальным группам.

Этот факт можно проиллюстрировать, например, данными, полученными нами при изучении ситуаций проблемности, возникающих у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Задержка психического развития – феномен, касающийся не только школьного обучения. Несмотря на то, что явления задержки развития начинают фиксироваться обычно при поступлении ребенка в школу, особенности таких детей накладывают отпечаток на более широкую сферу функционирования, в том числе и общение. Особенно актуален этот вопрос для обеспечения эффективности так называемой интеграции в общество людей с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью. Интеграция означает предоставление таким людям прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социаль-

ной жизни наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих его отклонения в развитии и ограничения возможностей [395].

Изучение ситуаций проблемности в общении осуществлялось с помощью разработанного нами опросника ситуаций проблемности (приложение 1). Испытуемыми являлись подростки в возрасте 11–13 лет, учащиеся школ г. Ярославля и г. Углича Ярославской области. Испытуемые относились к двум группам: 1) подростки из классов VII вида<sup>5</sup>; 2) нормально развивающиеся подростки (учащиеся обычных классов). В первую группу входило 32 испытуемых, во вторую – 20 испытуемых. У подростков из 1-й группы документально подтвержден диагноз «Смешанные специфические расстройства психологического (психического) развития» – F 83 по МКБ-10.

Ситуации проблемности в общении, возникающие у испытуемых, были поделены на виды по характеру проблемности, в результате чего выделилось 16 видов. Приведем примеры некоторых из них вместе с основаниями для отнесения ситуации к данному виду и описаниями ситуаций соответствующего вида.

Ситуация вида «Принуждение к выполнению деятельности со стороны сверстника». Проблемность в такого рода ситуациях вызвана тем, что испытуемый в результате оказываемого на него давления со стороны сверстника выполняет действие, не соответствующее его желаниям и намерениям. Например: «Меня брат заставлял носить дрова домой, я ему сказал, что не хочу. А он сказал, если принесешь – пойдем гулять, не принесешь – не пойдем. Я сделал, как он хотел».

Ситуация вида «Непрогнозируемое поведение учителя». Проблемность в таких ситуациях обусловлена не соответствующим прогнозу поведением учителя по отношению к испытуемому. Например: «Когда наши мальчики ругались матом, наша учительница написала мне замечание в дневник».

---

<sup>5</sup> Согласно методическому письму Министерства общего и профессионального образования РФ от 04.09.1997 № 48, классы VII вида предназначены для обучения детей с диагнозом «задержка психического развития». В настоящее время действует иная классификация болезней – МКБ-10, по которой ЗПР классифицируется как «смешанное специфическое расстройство психологического (психического) развития».

Помимо этого, ситуации были проанализированы по стратегиям их разрешения. Обнаружено 8 основных стратегий. Приведем примеры. Стратегия «Привлечение третьего лица». Испытуемый переживает субъективное чувство ограниченности собственных ресурсов (психологических, интеллектуальных и др.) и вовлекает в ситуацию третье лицо, которое способствует разрешению или разрешает ситуацию. Например: «Когда я пошел на каток играть в хоккей, у меня начали отнимать шайбу. Все ребята стали говорить, что это моя шайба. Я пошел домой звать отца, и мне сразу ее отдали».

Пассивное подчинение требованиям. Стратегия предполагает полное согласие и выполнение требований партнера, нередко в ущерб собственным интересам. Например: «Я опоздал на урок русского языка, хотел войти в класс, но учительница меня не пустила. Я гулял по коридору».

В табл. 53 и 54 представлены результаты, значимо различающиеся у двух групп испытуемых.

Таблица 53

**Виды ситуаций проблемности, значимо различающиеся у двух групп испытуемых**

№	Вид ситуации проблемности	Испытуемые из обычных классов		Испытуемые из классов VII вида		Значимость различий (критерий Краскелла-Уоллеса)
		Общее кол-во ситуаций	Среднее кол-во ситуаций	Общее кол-во ситуаций	Среднее кол-во ситуаций	
1	Принуждение к выполнению деятельности со стороны сверстников	4	0.2	18	0.6	0.01
2	Физическое воздействие со стороны сверстников	4	0.2	14	0.4	0.05
3	Оскорбление взрослыми	1	0.05	8	0.3	0.05
4	Физическое воздействие со стороны взрослых	2	0.1	14	0.4	0.05



**Стратегии разрешения ситуаций проблемности,  
значимо различающиеся у двух групп испытуемых**

№	Стратегия разрешения ситуации	Испытуемые из обычных классов		Испытуемые из классов VII вида		Значимость различий (критерий Краскелла-Уоллеса)
		Общее кол-во ситуаций	Среднее кол-во ситуаций	Общее кол-во ситуаций	Среднее кол-во ситуаций	
1	«Уход»	9	0.5	21	0.7	0.01
2	Пассивное подчинение требованиям	8	0.4	19	0.6	0.05
3	Сотрудничество, компромисс	9	0.5	19	0.6	0.05

Как следует из табл. 53, значимо отличаются по частоте возникновения у школьников из классов VII вида от обычных школьников ситуации проблемности, возникающие вследствие *принуждения к выполнению деятельности со стороны сверстников* (более часты такие ситуации у детей из классов VII вида). Аналогичным образом чаще возникают у школьников из классов VII вида ситуации *физического воздействия со стороны сверстников*. Также статистически значимы различия в частоте возникновения ситуаций проблемности в результате *оскорбления другими взрослыми (не родителями) и физического воздействия со стороны других взрослых (не родителей)*. У школьников из классов VII вида ситуаций таких видов больше. Таким образом, подростки с ЗПР более подвержены различным неблагоприятным внешним воздействиям, чем их сверстники с обычным развитием.

Наиболее часто школьники из классов VII вида отказываются от разрешения ситуаций проблемности, ограничиваются исключительно аффективными реакциями (табл. 54). Отметим, что данный способ реагирования (который мы назвали «уход») является наименее затратным с точки зрения требуемых психологических и интеллектуальных ресурсов, что, безусловно, является привлекательным для учащихся с ЗПР. В этом отношении они

статистически значимо отличаются от обычных ребят, которые используют данную стратегию значительно реже.

Одна из причин преобладания у школьников с ЗПР неоптимальных средств разрешения ситуаций проблемности – построение поведения на основании оценки не целостной ситуации, а отдельного ее элемента. Так, испытуемый предъявляет следующую ситуацию: «У подруги на дне рождения было много гостей, но она меня совсем не замечала. Было обидно». Таким образом, подросток акцентирует внимание на факте недостаточного внимания со стороны подруги, но игнорирует причину этого отношения (много гостей).

Пассивное подчинение требованиям как стратегия разрешения ситуаций проблемности значимо чаще используется подростками из классов VII вида по сравнению с обычными подростками. То же самое можно сказать о стратегии «сотрудничество – компромисс».

Преобладание у подростков с ЗПР по сравнению с нормой стратегии «пассивное подчинение требованиям» легко объяснить, если учесть, что они, безусловно, обладают меньшим, чем обычные дети, потенциалом, обеспечивающим противостояние, отказ от требуемого и выработку своего способа действия. Выбор той или иной стратегии поведения обусловлен степенью ее эффективности и энергозатратности при разрешении ситуаций проблемности. Подчинение требует значительно меньше психических усилий, нежели самостоятельное поведение. Урегулирование ситуации проблемности путем пассивного подчинения требованиям извне является адекватной стратегией в том случае, если речь идет о соответствии социальным нормам. Но обычно представление об общепринятых правилах у школьников с ЗПР либо не сформировано, либо искажено.

Сложнее объяснить более высокую, по сравнению с нормой, частоту встречаемости стратегии «сотрудничество – компромисс» у подростков с ЗПР. Возможно, эта форма поведения выполняет своеобразную защитную функцию, предотвращая, так же, как и предыдущая стратегия, чрезмерную психическую нагрузку в сложных ситуациях взаимодействия.

Кроме того, выявлены группы ситуаций, характерные только для учащихся классов VII вида. В их общении не

встречается ряд стратегий разрешения ситуаций, характерных для подростков с обычным темпом развития. В частности, испытуемым с обычным темпом развития несвойственны такие виды ситуаций проблемности, как «порицание поведения испытуемого со стороны сверстников», «непрогнозируемое поведение родителей», «принуждение со стороны взрослых». То есть спектр ситуаций проблемности у подростков с ЗПР шире, чем у обычных подростков. Последние не воспринимают как проблемность значительную часть обыденных коммуникативных эпизодов, болезненных для детей из классов VII вида. Соответственно затруднений в общении у подростков с ЗПР больше, чем у их сверстников с нормальным темпом развития. Спектр стратегий разрешения ситуаций проблемности у них, напротив, сужен по сравнению с обычными детьми, которым свойственны, например, такие формы поведения, как «пассивное неподчинение требованиям», являющиеся в некоторых ситуациях продуктивными.

В адаптации детей с ЗПР к социальному окружению большую роль играет «взаимное движение» партнеров по общению на пути приспособления друг к другу. Можно предположить, что взрослые прилагают больше усилий для установления контакта с детьми с ЗПР, чем их сверстники. Тем самым, благодаря усилиям взрослых, их общение с детьми с ЗПР более продуктивно, чем общение с этими детьми в детской среде. Следовательно, есть некоторые ресурсы повышения социальной адаптированности детей с задержкой развития за счет повышения мотивации сверстников на эффективное общение с ними. Решение задачи интеграции детей с особым темпом развития в «нормальное» детское общество предполагает взаимное приспособление двух сторон общения друг к другу. Центральным моментом этого приспособления со стороны детей с нормальным темпом развития является, например, повышение их толерантности к детям с ЗПР.

Традиционно выделяется политическая, религиозная и экономическая толерантность [345]. В последние годы в научной и популярной литературе, на конференциях и семинарах все чаще речь идет об этнической толерантности [352]. В действительности видов толерантности значительно больше и в практическом отношении важно разрабатывать понятия, например, возрастной,

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

Один из способов работы по формированию толерантности – психологические тренинги, примером которых может служить программа тренинга, разработанная Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой и О.Д. Шаровой под руководством А.Г. Асмолова (см. [131]).

В формировании одного из конкретных видов толерантности – этнической – альтернативой тренингу толерантности успешно выступает тренинг этнокультурной компетентности [240]. В основе тренинга лежит метод ситуаций, составляющих так называемый культурный ассимилятор. Это набор ситуаций проблемности, возникающих в общении коренного населения центра России с выходцами с Кавказа и наоборот. Применение культурного ассимилятора дает показательные результаты в повышении взаимопринятия представителей различных культур. Эффективность данного метода, на наш взгляд, может быть выше, если при подборе ситуаций культурного ассимилятора используется принцип пространства ситуаций проблемности.

В изучаемых нами пространствах ситуаций проблемности детей с различным интеллектуальным статусом есть элементы, в большей или меньшей степени совпадающие у двух групп. На основе полученных результатов разработана тренинговая программа, построенная по принципу «от простого к сложному»: обсуждение начинается с ситуаций проблемности, восприятие которых минимально различается у представителей разных групп, готовя почву для работы с ситуациями максимального несовпадения [190, 194, 195]. Тренинговая программа проведена в средней общеобразовательной школе № 3 г. Рыбинска Ярославской области. Отмечена положительная динамика во взаимоотношениях учащихся с окружающими: снижение числа конфликтов между учащимися, более спокойная их реакция на замечания и просьбы взрослых [194].

## **6.2. Пространство ситуаций проблемности и практика обучения**

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

Используемая в специальном (коррекционном) образовании Программа по социально-бытовой ориентировке для умственно отсталых детей [329] предполагает выработку у учащихся, например, следующих умений: «культурно вести себя в гостях (оказывать внимание сверстникам и старшим, приглашать на танец, поддерживать беседу и т.д.)»; «вручать и принимать подарки». Не вызывает сомнения, что красивое, изящное вручение подарка может представлять для молодого (а иногда и взрослого) человека проблемность. То же самое касается других эпизодов, выделенных составителями программы. Так же несомненно, что обозначенные навыки в идеале должны входить в диапазон средств общения каждого человека. Однако в большинстве социальных слоев российского общества культурное взаимодействие не порождает ситуаций проблемности, так как не является потребностью. Поэтому способы разрешения соответствующих ситуаций предлагаются учащимся в отрыве от адекватного этим ситуациям проблемного поля, что снижает эффективность усвоения навыков. Другими словами, ситуация проблемности, решению

которой субъект обучается, должна у него вначале возникнуть. В большинстве обучающих адаптационных программ **предполагается**, что соответствующие ситуации проблемности у обучающихся возникнут, однако это именно предположение авторов программ.

Формирование у социально дезадаптированных детей адекватного пространства ситуаций проблемности в условиях школьного обучения затруднительно. Но существует некоторый опыт работы по включению дезадаптированного ребенка в пространство ситуаций проблемности бытовых и общенческих ситуаций. Имеется в виду работа по программе социальной адаптации детей и подростков «Диалог индивидуальностей» в рамках международной программы «Большие братья/Большие сестры» (в г. Ярославле программа функционирует под эгидой Департамента по делам молодежи Администрации Ярославской области).

Программа по повышению социальной адаптированности детей и подростков предназначена для воспитанников детских домов и детей из неблагополучных семей 11 – 14 лет. Каждому участнику программы подбирается старший друг одноименного пола из числа волонтеров (как правило, это студенты педвузов). В течение года волонтер и его подопечный регулярно встречаются, причем в контракте оговорен регламент встреч, обычно не продолжительных. То, что общение ограничено одним годом, а встречи регламентированы, является принципиальным требованием программы, так как ее цель – не создать диаду, в которой формируется зависимость младшего от старшего или некоторая симбиотическая связь, а именно вооружить подшефного средствами дальнейшей самостоятельной адаптации. Один из центральных механизмов выработки таких средств – формирование у ребенка или подростка адекватного пространства проблемных ситуаций. Характер воспитания и образ жизни ребенка из неблагополучной семьи или детдома обычно существенно деформирует его мировосприятие. Одним из выражений этой деформации является неумение адекватно выделять ситуации проблемности, то есть те эпизоды жизнедеятельности, которые требуют от человека анализа и поиска решения. Дети, воспитывающиеся в среде, обедненной эмоциями и здоровым общением, а также отличающейся неупорядоченностью жизненного уклада, не фиксируют

широкий ряд проблемных эпизодов, характерных для мировосприятия социально благополучных людей. Это касается, например, сферы установления контактов с взрослыми, способов добывания и распределения денег, структурирования времени и т.д. Неоптимальностью отличаются также пути решения возникающих ситуаций проблемности. С другой стороны, у социально неблагополучных детей возникают ситуации проблемности, отсутствующие у большинства их более адаптированных сверстников.

Общение со старшим другом в рамках программы «Диалог индивидуальностей» помогает более адекватно воспринимать и оценивать различные жизненные эпизоды с точки зрения их проблемности и необходимости поиска решения. Кроме того, подопечный получает информацию о том, как находить социально приемлемые выходы из сложных ситуаций. Волонтеры, по их собственным высказываниям, также получают возможность расширить свое пространство воспринимаемых проблемных эпизодов. Это полезно для будущего педагога, так как в дальнейшем ему будет легче понимать мотивы поведения школьников, особенно детей, относящихся к так называемой «группе риска», которые в большинстве своем и составляют контингент участников программы «Диалог индивидуальностей».

Необходимость создания возможностей для возникновения, вырастания ситуаций проблемности в ходе жизнедеятельности осознается разработчиками многих адаптационно-обучающих программ для детей и подростков. Как известно, сама по себе данная задача не перестает быть актуальной на протяжении последних двух столетий, причем ее острота практически не зависит от политического строя, а с развитием экономики лишь увеличивается. В истории педагогики известен целый ряд попыток создания микросистемы, в той или иной степени отражающей функционирование современного (для соответствующего периода) общества. Это, помимо хорошо известных комсомольской и пионерской организаций, более современные скаутские отряды, эксперименты по школьному самоуправлению, создание образовательных комплексов «школа – клуб» и т.д. Общей чертой всех этих микросред, помимо всего прочего, является недекларируемая, но по сути присутствующая возможность пребывания подростков в некотором проблемном поле, позволяющем самостоя-

тельно выделять ситуации проблемности, разрешая их затем с помощью и под руководством взрослых. Спецификой каждой из названных форм является то представление о «взрослом» общественном устройстве, которое педагоги – создатели микросред закладывают в создаваемую ими форму. Особенностью современных проектов формирования развивающей микросреды для детей и подростков является, на наш взгляд, более отчетливое, чем в прежние годы, понимание социальной адаптации как **постановки** и решения (а не просто решения) ситуаций проблемности, особенно ситуаций проблемности, характерных для социального взаимодействия. Эту задачу в функционировании адапционно-обучающей системы фиксируют А.С. Чернышев и Ю.А. Лунев: «социальное обучение осуществляется в рамках специально созданного социума, который, с одной стороны, отличается организационной самобытностью (нормотворчеством), с другой стороны, вписан в реальное социально-нормативное пространство региона проживания обучаемых» [451].

Как вариант социального обучения можно рассматривать обучающие программы, посвященные формированию отдельных адаптационных механизмов психики, например, приемов совладающего поведения [228].

Феномен пространства ситуаций проблемности имеет значимость и для профессионального обучения. Использование ситуаций деятельности в практических занятиях давно уже не представляет собой дидактического новшества. Широко используется метод ситуаций, например, при подготовке юристов [81, 103, 104, 165], все чаще ситуации реальной деятельности применяются в ходе практических занятий со студентами-психологами [156]. Что касается послевузовского обучения, то в учебной работе с профессионалами метод ситуаций появился едва ли не раньше, чем в вузе [422].

На уровне идеи возможность использования пространства ситуаций проблемности в повышении профессиональной квалификации достаточно точно обозначил А.М. Матюшкин: «Общий перечень проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности, может составлять ее проблемную профессиограмму. Если ее «развернуть», то это будет система задач, включая нештатные и экстремальные. Если ее «развернуть» во време-



ни, то она будет составлять профессиограмму обучения» [264, с. 27].

Во всех формах обучения, использующих ситуации, существует общая проблема отбора ситуаций, иначе говоря, формирования учебного пространства ситуаций проблемности. В большинстве случаев авторы не раскрывают принципов выбора дидактических ситуаций. Примеры, когда авторы описывают элементы своего профессионального пространства как принципы составления учебника, крайне редки [5]. Между тем, с нашей точки зрения, этот вопрос представляет определенный интерес, поскольку немаловажно, чтобы учебные ситуации как можно более точно отражали реальное пространство ситуаций проблемности профессионалов. Подробно этот вопрос рассмотрен в главе 1.

Можно привести некоторые аргументы в пользу того, что ситуации, полученные в результате специально проведенного исследования с профессионалами, более адекватны для учебного процесса и тренинговой работы, чем искусственно сконструированные. Из различных источников [81, 103, 104 и др.] мы заимствовали около 60 учебных ситуаций, характерных для деятельности следователей, которые условно называли «идеальными» в отличие от полученных в ходе исследования нами, названных «реальными». «Идеальные» ситуации, так же, как ранее реальные, были классифицированы нами по видам (глава 4). Затем мы сравнили частоту встречаемости в ответах профессионалов-следователей (глава 4) различных видов «реальных» ситуаций и частоту встречаемости в литературе «идеальных» ситуаций. Результаты сопоставления приведены в табл. 55.

Как мы видим, имеются существенные различия в частоте встречаемости реальных и учебных ситуаций. Так, ситуации, где источник проблемности исходит от партнера по общению и затруднения возникают в непосредственной деятельности следователя, в учебной литературе встречаются существенно реже, чем в ответах следователей. В литературе негласно выражено убеждение, что в своей деятельности следователь мало зависит от партнера по общению, поскольку подследственному сложно пожаловаться на следователя, предъявить ему какие-либо претензии. Несмотря на это, и среди идеальных эти ситуации занимают первое место, поскольку, решая задачи раскрытия преступлений, следо-

ватели неизбежно должны вступать во взаимодействие с участниками уголовного процесса. Каждая сторона при этом стремится определить лучший вариант своего поведения и достичь желаемого результата, преследуя свои цели.

Таблица 55

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

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

Следующее отличие состоит в том, что идеальных ситуаций, где источник проблемности – партнер по общению, а вид предстоящей деятельности – опосредованный, в учебниках встречается много, в то время как на практике следователи редко сталкиваются с подобными ситуациями. Причина состоит в том, что в литературе партнером по взаимодействию в таких ситуациях является в основном кто-либо из старших по должности, и ознакомление студентов с такими ситуациями сможет помочь им на первых этапах адаптации к социальной структуре организации. В то же время профессионалы в своей практике возникновения подобных ситуаций стараются свести к минимуму.

Разное количество неопределенно-непосредственных ситуаций (в пользу «идеального» набора) объясняется тем, что неопределенный источник проблемности может нарушить четкую регламентацию деятельности, препятствуя тем самым ее эффектив-

ному осуществлению (например, неявка подследственных по повестке). Опытные следователи не оценивают данные ситуации как несущие в себе проблемность, поскольку с опытом действия в них отрабатываются до автоматизма.

Субъективно-неопределенные ситуации в группе идеальных ситуаций встречаются намного реже, поскольку предполагается, что они определяются индивидуальными особенностями следователя, и включение их в качестве учебных примеров из-за их специфичности может быть нецелесообразным.

Таким образом, получая информацию от испытуемых-практиков, мы сталкиваемся с иным пониманием пространства ситуаций проблемности по сравнению с тем, которое предстает из анализа литературных источников. Возможно, обнаруженные нами отличия объясняются спецификой именно того контингента испытуемых, который составил нашу выборку. Однако в любом случае ситуации реальной деятельности представляют интерес для разработчика методики психологического обучения профессионала. Их использование повышает вероятность восприятия их в процессе обучения именно как ситуаций проблемности.

Применяя типичные для деятельности ситуации (особенно неопределенного характера) в практике профессионального обучения, необходимо иметь в виду, что даже релевантная деятельности ситуация может быть воспринята учащимися по-иному, иногда неожиданным для преподавателя образом. Пример такого рода находим у писателя М. Веллера. Учительница литературы элитной постсоветской гимназии предложила старшеклассникам ответить на вопрос, имел ли право А.С. Пушкин, осознавая свое значение для российской литературы, участвовать в дуэли, рискуя своей жизнью. Задуманная учительницей проблемность трансформировалась у учеников в нечто неожиданное. «Девочки начинают задавать вопросы, а как был сам Пушкин насчет верности жене? ... Учительница начинает сбиваться и путаться, что не в этом дело, дело тут не в верности, а в чести. Бросьте крутить, Светлана Олеговна, ходок был Пушкин, да? ... А мальчики интересуются дальнейшей судьбой Дантеса, и выясняют, что женился он вообще на сестре Пушкинской жены, и уволили его из рядов вооруженных сил без пенсии, и вынужден он был свалить за бугор и, можно сказать, провел жизнь почти в бегах и в бедности. И

находят это несправедливым, потому что разборка была честной, а предъяву Пушкин сделал не по понятиям» [56, с. 303].

На основе концепции пространства ситуаций проблемности нами разработана программа оптимизации деятельности специалистов субъект-субъектных профессий [191].

### **6.3. Использование концепта «пространство ситуаций проблемности» в практике вузовского обучения**

В критике традиционных форм обучения в вузе в настоящее время нет недостатка. Ученые и практики обращают внимание на сложности переноса учебных знаний в профессиональную деятельность, что объясняется прежде всего глубинными различиями учебной и профессиональной деятельности. А.А. Вербицкий [58] считает, что существуют четыре основных различия между двумя видами деятельности: между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности и реальным предметом будущей профессиональной деятельности, где знания не даны в чистом виде, а заданы в общем контексте производственных ситуаций; между системным использованием знаний в профессиональной деятельности и «разнесенностью» их по разным учебным дисциплинам; между индивидуальным способом усвоения знаний в обучении и коллективным характером профессионального труда; между вовлеченностью в процессы профессионального труда специалиста на уровне социальной активности и опорой в традиционном обучении прежде всего на процесс передачи информации от преподавателя к студентам.

Еще одно убедительное, хотя и косвенное, подтверждение коренного отличия учебной деятельности от профессиональной содержится в работе Л.И. Божович [32]. Автор отмечает, что усвоение знаний должно быть целью, а не средством учебной деятельности в школе. Ученик не должен быть ни ученым, открывающим законы природы, ни профессионалом, использующим свои знания на практике. Таким образом, в данном положении подчеркивается, что учебная деятельность сама по себе не предполагает применения полученных знаний. В этом и заключается одно из основных ее отличий от профессиональной деятельности,

которая требует именно использования имеющихся у субъекта знаний.

Е.И. Исаев отмечает даже принципиальную невозможность использования вузовских знаний в профессиональной деятельности [137].

Преодоление содержательных противоречий между учебной и профессиональной деятельностью может происходить двумя путями.

**Первый**, в настоящее время достаточно традиционный, путь заключается в использовании в практике обучения ситуаций проблемности, заимствованных из профессиональной деятельности. Как указывали еще в 1988 г. А.М. Матюшкин и А.А. Понукалин, «методическое обеспечение процессов подготовки должно включать и средства формирования комплекса определенных навыков взаимодействия с проблемными ситуациями и выхода из них» [265, с. 81]. Отмечая, что «сама логическая форма научного знания не соответствует объективным условиям его применения» [450, с. 48], В. Чебышев и В. Каган считают, что студенты должны научиться преобразовывать логическую форму научного знания в его деятельностьную форму на материале решения профессиональных задач. Одним из средств реализации ситуационного подхода в практике вузовского обучения, по мнению авторов, является метод АКС (анализа конкретных ситуаций), который предполагает организацию со стороны преподавателя процесса мыслительной работы с ситуациями проблемности, характерными для профессиональной деятельности [469]. Современный вариант ситуационного обучения – баскет-метод [365] и аналогичный ему кейс-метод [92, 432], широко используемые не только в вузовском обучении, но и в различных образовательных системах, направленных на реабилитацию и адаптацию лиц с ограниченными возможностями, детей с особыми образовательными потребностями, безработных, мигрантов, а также обучение представителей официальных органов и социальных служб, которые взаимодействуют с данными категориями населения [100].

Продуктивным является и использование в процессе обучения студентов фреймового метода, который представляет собой одно из средств формирования схем (путей, порядка) сбора информации о поставленной преподавателем проблеме [161].

Отбор ситуаций, которые применяются при использовании кейс-метода, так же как и фреймового метода – самостоятельная задача, подобная отбору ситуаций проблемности для исследования мышления в профессиональной деятельности, подробный анализ которой представлен нами в главе 1.

Не вызывает сомнения, что само по себе применение ситуаций проблемности реальной деятельности в практике обучения не решает проблему формирования профессионального мышления у лиц, получающих профессиональную подготовку. Едва ли не более значимой задачей является собственно формирование пространства ситуаций проблемности, то есть обучение видению, обнаружению оптимального количества ситуаций проблемности в деятельности. **Второй** путь приближения реалий учебной деятельности к деятельности профессиональной состоит именно в развитии у студентов соответствующих компетентностей [159, 212, 324].

Задачу операционализации этого, второго, пути в настоящее время нельзя считать даже частично решенной, хотя определенные шаги в этом направлении сделаны. Известны попытки создания системы деятельности по развитию профессионального мышления [109], которые нацелены и на развитие способности студентов самостоятельно формулировать ситуации проблемности, характерные для будущей профессиональной деятельности. Достоинством подобных систем является их теоретическая стройность и логичность, а недостатком – крайне слабая операционализация, то есть трудность приложения к преподавательской практике. Отдельные элементы реальной профессиональной деятельности, в том числе и в профессиях субъект-субъектного характера, моделируются с использованием компьютерной техники [96], причем подобные попытки в отечественной практике профессионального обучения предпринимаются уже много лет [70]. Предполагается, что многоаспектность и сложность компьютерных задач отчасти отражает соответствующие характеристики подлинной профессиональной деятельности и требует от испытуемых анализа этих признаков и выделения наиболее значимых из них для выполнения инструкции.

Важнейшие средства, способствующие познанию обучающимися ситуаций профессиональной деятельности, выработаны

на материале рабочих профессий [321]. Другой механизм – образование так называемых «концептуальных признаков», под которыми понимаются «ведущие, наиболее интегрированные ИП, которые своими связями пронизывают всю структуру признаков» [321, с. 54].

Несмотря на принципиально разное содержание деятельности рабочего и субъекта социэкономических профессий, существуют некоторые общие закономерности профессионального развития субъектов этих профессий. В частности, это повышение по мере профессионализации избирательности в анализе ситуации деятельности. Другими словами, эту же закономерность можно обозначить как переоценку функциональной и личностной значимости информации [321]. В рабочих профессиях она выражается в сокращении состава информационной основы деятельности за счет незначимых информационных признаков.

В более сложных видах деятельности избирательность восприятия информации о реальности выражается в поиске и нахождении ситуаций проблемности. Эта избирательность хорошо иллюстрируется У. Найссером применительно к деятельности шахматиста, который видит не просто позиции, сложившиеся на шахматной доске, а именно «критические фигуры и критические поля» [286, с. 190].

Важным для образовательной практики в вузе представляется формирование того самого профессионального контекста, о котором шла речь в главе 2 (п. 2.3, 2.4) и который обеспечивает успешное функционирование опыта. Возможно, контекст – это функция не только профессионального, но и возрастного развития и того, что называется кристаллизованный интеллект [223]. Подобные структуры, представляющие собой не просто некие особенности функционирования познавательных процессов, а образующие экзистенциальный пласт человеческой психики, анализировал применительно к памяти М.С. Роговин [347]. Именно начиная с определенного возраста, – отмечает автор – человек приобретает способность рассматривать воспринимаемые им явления не как отдельные феномены окружающей действительности, а как компоненты целостного бытия человека, элементы системы опыта.

По мнению М.В. Булановой-Топорковой [40], педагогической практике известны формы и методы обучения, в которых воссоздается не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности: метод анализа конкретных производственных ситуаций и ситуационных задач, деловые игры, проблемные ситуации, научно-исследовательская работа студентов, производственная практика, курсовое и дипломное проектирование. Особая роль, с точки зрения автора, среди них принадлежит деловой игре. Однако само по себе применение метода деловой игры не гарантирует создания условий, необходимых для выработки компетентностей, соответствующих мышлению в профессиональной деятельности. Поэтому практика применения данного метода нуждается как минимум в конкретизации.

Используя понятие пространства ситуаций проблемности, мы разработали схему организации лабораторных занятий по спецдисциплинам для студентов, позволяющую формировать умения оптимального построения профессионального пространства ситуаций проблемности.

Для работы выбирается некая локальная область профессиональной деятельности (например, организация тренинга общения) для специалистов. Целесообразно выбирать те сферы, которые связаны с большим количеством «опосредованных» ситуаций проблемности, так как именно работа с ними, как показано в главе 4, представляет для студентов сложность.

Предлагая студентам актуализировать те ситуации проблемности, которые, по их мнению, сопровождают данную сферу профессиональной деятельности, обнаруживаем следующие особенности организации той части пространства ситуаций проблемности, которая касается данной сферы (организации тренинга общения).

1. У студентов в процессе вузовского обучения спонтанно формируется некоторое пространство ситуаций проблемности их будущей профессиональной деятельности. Уже в начале обучения в вузе у большинства студентов сформировано понятие ситуации проблемности в профессиональной деятельности, они мо-



гут спрогнозировать возникновение проблемных эпизодов и описать их.

2. Формирующееся у студентов пространство ситуаций проблемности в значительной мере неадекватно реальной профессиональной деятельности. Это положение требует комментариев. Нет «правильных» и «неправильных» постановок ситуаций проблемности. Однако, как пишет Ж. Ришар, «во всякой проблеме, в том, как она формулируется, в принципе существует предпочтительная интерпретация, в отношении которой имеется единодушие и которая называется канонической интерпретацией ... Пространство поиска, соответствующее канонической интерпретации, будет называться пространством задачи. ... Пространство проблемы есть пространство поиска, соответствующее интерпретации, как она представляется испытуемому. Эта интерпретация совершенно не обязательно соответствует интерпретации эксперта; таким образом, пространство проблемы может отличаться от пространства задачи» [343, с. 62]. Поэтому, как уже отмечалось, есть основания говорить о некоторой «нормативности» пространства ситуаций проблемности реальной профессиональной деятельности, обеспечивающей приемлемый уровень ее качества.

3. Пространство ситуаций проблемности, формируемое студентами, неоптимально по количественному и элементному составу. В частности, в него включаются ситуации проблемности, разрешение которых находится вне компетентности деятельности психолога, что увеличивает количество включаемых в пространство ситуаций проблемности эпизодов. Кроме того, как ситуации проблемности воспринимаются эпизоды, не прерывающие деятельность, а, напротив, открывающие широкие возможности для действий профессионала (например, несформированность запроса заказчика при заключении договора с психологом). Как показано в главе 4, по отношению к пространству ситуаций проблемности неприменим принцип «чем полнее, тем лучше». «Гиперпроблемность» несвойственна опытным профессионалам, что обуславливает необходимость обсуждения со студентами количественных границ формируемого пространства.

4. Студентами с большей степенью адекватности отражается та часть проблемного пространства будущей профессиональной деятельности, которая связана с «непосредственными» си-

туациями проблемности, то есть с ситуациями, прямо касающимися их профессиональных обязанностей, выполнением их профессиональных функций (например, работа с клиентами, диагностическая, тренинговая работа и др.) по сравнению с «опосредованными» ситуациями (взаимоотношения с руководителями, коллегами, структурирование рабочего времени и т.д.).

5. Студенты не устанавливают связь между двумя этапами мышления в профессиональной деятельности – появлением стимульной ситуации и возникновением на ее основе ситуации проблемности: не знают, какая стимульная ситуация приводит к той или иной ситуации проблемности, даже если могут сформулировать собственно ситуацию проблемности. Также они не могут в большинстве случаев ответить, к какой ситуации проблемности может привести та или иная стимульная ситуация.

6. Обнаруженные в ходе лабораторных занятий особенности пространства ситуаций проблемности студентов совпадают с выявленными в процессе исследования. Это, в частности, относится к количественной характеристике пространства и к соотношению в нем «непосредственных» и «опосредованных» ситуаций.

На основании этих положений в процессе практических занятий студентам дается ряд заданий, выполнение которых способствует оптимизации их пространства ситуаций проблемности.

1. Выделенные студентами ситуации необходимо оценить по частоте их встречаемости в деятельности. Вначале это делается индивидуально, затем путем обсуждения в группе под руководством преподавателя. По результатам обсуждения выбираются ситуации, которые признаются встречающимися в деятельности наиболее часто. Обсуждение затрагивает также обоснование, почему ситуации, имеющие низкий рейтинг по частоте встречаемости, не обязательно являются ситуациями проблемности или нехарактерны для данной деятельности.

2. Студентам предлагается определить, каковы основные требования к решению наиболее часто встречающихся ситуаций (в каком направлении это решение должно развиваться). В процессе обсуждения устанавливается, что некоторые направления решения не детерминируются требованиями деятельности, а отражают внутриличностные проблемы субъекта решения.

3. Студенты разрабатывают максимально возможное количество вариантов действий, ведущих к разрешению ситуации проблемности. Происходит обмен вариантами решения между участниками группы и производится анализ «чужих» решений.

4. Помимо постановки ситуаций проблемности, важным этапом работы с пространством ситуаций проблемности является актуализация учебных знаний, адекватных сформулированным студентами ситуациям проблемности. Это необходимо, поскольку учебная и профессиональная реальность рассматриваются студентами как изолированные друг от друга, одна «не узнается» в другой. Студенты называют некоторые способы выхода из затруднения, но не используют для обоснования этих способов учебные знания. Поэтому в качестве одного из заданий участникам занятия предлагается сослаться на те фрагменты учебных знаний, которые использовались при выработке решения.

#### **6.4. Применение концепции пространства ситуаций проблемности в практике судебно-психологической экспертизы**

Судебно-психологическая экспертиза – вид психологической практики, при которой психологи используют свои профессиональные знания для предоставления следственным или судебным органам психологической информации по расследуемым или рассматриваемым в суде уголовным или гражданским делам. Существует не менее 20 видов судебно-психологических экспертиз, если за критерий выделения этих видов брать содержание проводимого психологом экспертного исследования. Одним из наиболее сложных видов судебно-психологической экспертизы является экспертиза способности несовершеннолетних обвиняемых в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействия) либо руководить ими.

В современной экспертной практике выработаны два основных методических подхода к диагностике способности к осознанию и руководству действиями (ОРД). Первый, классический,

сформулирован М.М. Коченовым [220] и основан на новообразованиях подросткового периода. Наличие их у подэкспертного служит основанием для положительного решения вопроса о способности несовершеннолетнего в полной мере осознавать свои действия и руководить ими. Второй подход, принадлежащий Е.Г. Дозорцевой, появился как результат масштабного экспериментального исследования, автор которого сравнил показатели психической деятельности у двух групп лиц. Первую группу составили подростки, признанные комплексной психолого-психиатрической экспертизой неспособными руководить своими действиями и осознавать их, вторую – те, чья способность ОРД не вызывала сомнений. Те психологические проявления, по которым в результате применения статистических процедур обнаружались значимые различия, вошли в диагностический перечень [97].

Несмотря на наличие теоретических оснований для применения в экспертной практике обоих подходов, методическую проблему экспертизы ОРД нельзя считать решенной. В частности, трудности при проведении такого рода экспертизы может вызывать противоречивость полученных данных. Иерархию диагностических признаков при современном уровне развития психологической науки выработать невозможно, поэтому нет правил, которыми можно было бы руководствоваться в ситуации противоречия различных признаков друг другу (когда одни свидетельствуют о возможности подэкспертного осознавать действия и руководить ими, а другие – об обратном). Кроме того, высока вероятность неполноты получаемых сведений, если испытуемый не выполняет или не понимает инструкции диагностических методик, не умеет читать, имеет слабое вербальное развитие.

Поэтому целесообразна разработка диагностических процедур, позволяющих дополнить имеющийся в данный период методический аппарат для определения возможности испытуемых в полной мере осознавать свои действия и руководить ими. Наша гипотеза состояла в том, что между подростками, в полной мере руководящими своими действиями, и подростками, возможность которых осуществлять осознание своих действий и руководство

ими ограничена, существуют различия в особенностях пространства ситуаций проблемности.

Для проверки данной гипотезы было проведено изучение особенностей пространства ситуаций проблемности подростков, по отношению к которым была применена статья 20 ч. 3 УК РФ. (Применение данной статьи означает, что несовершеннолетний, совершивший уголовно наказуемое деяние, освобожден судом от уголовной ответственности в силу неспособности в полной мере осознавать свои действия и/или руководить ими). В группу 1 вошли 12 испытуемых в возрасте 14 – 15 лет, по отношению к которым была применена указанная статья. Особенности их пространств ситуаций проблемности сравнивались с подростками такого же возраста, не совершавшими противоправных поступков (группа 2 – 20 человек).

Использовался тот же опросник ситуаций проблемности, что и для исследования особенностей пространства ситуаций проблемности учащихся с ЗПР (приложение 1). При сравнении двух групп выявились различия в частоте встречаемости ряда видов ситуаций проблемности, включенных в опросник: ситуаций 1, 3, 8, 9. Эти ситуации преобладают у подростков группы 1 по сравнению с испытуемыми группы 2. Остальные типы ситуаций в равной степени характерны для подростков обеих групп.

*Ситуация 1* (ситуация проблемности, которая возникла из-за чьей-либо «несправедливости», как ее понимают испытуемые). Эта ситуация значимо преобладает у подростков 1-й группы. Наиболее часто в ответах испытуемых встречаются следующие варианты:

- несправедливое отношение со стороны учителя;
- несправедливо поставленная оценка;
- недооценка усилий ученика («Я старалась, а учитель все равно за четверть три поставил»);
- учитель обвиняет, наказывает, не разобравшись в ситуации («В туалете было накурено, а учитель сказал, что это я накурил»);
- учитель заставляет что-либо делать («Учитель не отпускает раньше с уроков и заставляет убирать два класса»).

У испытуемых 2-й группы также нередки ситуации «несправедливости» со стороны учителя, но в основном это ситуа-

ции, связанные с несправедливо поставленной оценкой, в отличие от подростков, совершивших правонарушения, для которых «несправедливое отношение» – это обычно различные дисциплинарные нарекания в их адрес.

*Ситуация 3* (ситуация, когда какой-либо человек заставляет что-то делать, используя свое превосходство). Эти ситуации преобладают среди подростков 1-й группы. Наиболее часто в обеих группах встречаются следующие виды ситуаций:

- принуждение со стороны родителей (заставляют заниматься домашними делами);
- принуждение со стороны учителя («Учитель заставляет прибирать класс»);
- принуждение со стороны одноклассников («Меня используют одноклассники и заставляют делать то, что я не хочу», «Одноклассник заставляет давать списывать»).

У подростков, не совершивших противоправных деяний, «принуждение» обычно применяется родителями, когда они заставляют что-либо делать (домашние дела, уроки), тогда как у испытуемых 1-й группы это воздействия со стороны сверстников.

*Ситуация 8* (ситуация проблемности во взаимоотношениях с милицией). Чаще встречается среди ответов подростков 1-й группы.

Виды ситуаций:

- совершение подростками неправомерных действий («Избил одного мальчика», «Нарушали правила дорожного движения»);
- поведение, которое провоцирует повышенный интерес со стороны милиционеров («Одноклассник ругался матом и к нам подошли милиционеры», «Шли с друзьями по улице, к нам подъехали милиционеры и стали спрашивать, не из интерната ли мы»).

Среди испытуемых 2-й группы такого рода ситуация встречается лишь у мальчиков и в основном связана с недоразумениями («Мы играли в милицию, а к нам подошли настоящие милиционеры и спросили, что мы делаем»).

*Ситуация 9* (ситуация, связанная с беспричинной грубостью со стороны окружающих). Значимо преобладает среди ответов подростков 1-й группы.

Виды ситуаций:

- грубое отношение со стороны одноклассников («Одноклассник обругал просто так», «Ко мне многие плохо относятся»);

- грубое отношение со стороны незнакомых («Стали обзывать незнакомые ребята», «Подошел незнакомый парень и начал драку»).

Кроме анализа ситуаций по содержанию проблемности, у двух групп были выявлены и сопоставлены следующие особенности ситуаций: половая принадлежность партнеров по общению, возраст партнеров по общению, место общения, стратегии разрешения ситуаций, общее количество возникающих в общении ситуаций проблемности.

Частотный анализ выявил ряд различий между выборками (табл. 56).

Таблица 56.

**Различия в постановке и решении ситуаций проблемности  
в общении двумя группами подростков**

Характеристики	Группа	
	1-я (подростки, совершившие противоправные деяния и освобожденные от уголовной ответственности в силу невозможности в полной мере осознавать свои действия и/или руководить ими)	2-я (обычные подростки)
1. Половая принадлежность партнеров по общению	Общение главным образом с партнерами одноименного пола	Общение с партнерами одноименного и противоположного пола
2. Возраст партнеров по общению	Предпочтение старших по возрасту партнеров	Предпочтение ровесников
3. Место общения	В основном вне дома, вне школы	Дома, в школе
4. Стратегии разрешения ситуации	Конфликт, отказ от решения	Компромисс или сотрудничество с партнером

Часть перечисленных характеристик ситуаций проблемности обнаруживают значимые различия у двух групп испытуемых (табл. 57).

**Характеристики ситуаций проблемности,  
значимо различающиеся у двух групп испытуемых**

№	Вид ситуации проблемности	Подростки, совершившие противоправные деяния и освобожденные от уголовной ответственности в силу невозможности в полной мере осознавать свои действия и/или руководить ими		Обычные подростки		Значимость различий (критерий Краскелла-Уоллеса)
		Общее кол-во ситуаций	Среднее кол-во ситуаций	Общее кол-во ситуаций	Среднее кол-во ситуаций	
1	Вид ситуации: беспричинная грубость со стороны окружающих	13	1.1	11	0.6	0.01
2	Половая принадлежность партнеров по общению: партнеры обоего или противоположного пола	35	2.9	71	3.6	0.05
3	Возраст партнеров по общению: ровесники	41	3.4	78	3.9	0.05
4	Место общения: дома, в школе	36	3.0	82	4.1	0.05

Так как количество испытуемых, вошедших в 1-ю группу, невелико, выявлено небольшое количество значимых различий, остальные представлены в виде тенденции. Тем не менее пространство ситуаций проблемности в общении подростков можно использовать в качестве дополнительного диагностического материала для достижения цели одного из видов судебно-психологической экспертизы – определения способности несовершеннолетних обвиняемых в полной мере осознавать свои действия и руководить ими.



Таким образом, использование концепции пространства ситуаций проблемности оказывается продуктивным для решения ряда практических задач. Одним из вариантов его применения является изучение и сближение характеристик общения разнородных групп. Взаимное познание особенностей ситуаций проблемности партнеров по общению способствует повышению толерантности партнеров по отношению друг к другу. Практическая проверка данного положения подтвердила его достоверность.

Формирование адекватного будущей профессиональной деятельности пространства ситуаций проблемности целесообразно применительно к практике профессионального обучения, в том числе вузовского. Широко используемые в настоящее время в подготовке специалистов ситуации реальной деятельности сами по себе не обеспечивают формирования одной из важнейших профессиональных компетентностей – способности к выделению в потоке деятельности ситуаций проблемности и их адекватной трактовке в ходе формулирования на их основе мыслительных задач. Один из путей преодоления ограниченности возможностей вузовского обучения в плане формирования данной компетентности является, например, фреймовый метод (М.М. Кашапов). Определенными дидактическими возможностями обладают и проводимые нами практические занятия, направленные на выделение и анализ студентами ситуаций проблемности в обозначенной преподавателем сфере профессиональной деятельности.

Использование концепта «пространство ситуаций проблемности» расширяет возможности психологов, работающих в области судебной экспертизы в решении одной из ее сложнейших задач – определение способности несовершеннолетних осознавать свои действия и руководить ими. Выявлено, что подростки, признанные судом неспособными в полной мере к руководству действиями и их осознанию, отличаются по ряду параметров пространства ситуаций проблемности от обычных подростков. Это позволяет использовать изучение пространства ситуаций проблемности как инструмент диагностики в данной области профессиональной деятельности психолога.

## Заключение

В настоящее время не вызывает сомнений наличие в структуре профессионального опыта когнитивных компонентов или тех его образований, которые складываются в результате функционирования в деятельности познавательных процессов, в том числе мышления. Анализ литературных источников убедительно показал, что в настоящее время профессиональный опыт изучается в некотором отрыве от проблемной составляющей деятельности, а изучение мышления в профессиональной деятельности не дает ответа на вопрос, какие новообразования профессионального опыта формируются в результате разрешения субъектом профессиональной деятельности проблемных эпизодов.

Помимо этого, в современных условиях назрела необходимость изучения когнитивных структур профессионального опыта с позиций метасистемного подхода (А.В. Карпов), что подразумевает рассмотрение профессионального опыта как образования, выполняющего по отношению к его компонентам метасистемную функцию. Данное положение предполагает наличие у когнитивных компонентов профессионального опыта свойств, отражающих характеристики самой метасистемы и проявление ими собственных свойств, не сводящихся к сумме свойств метасистемы. Более того, есть основания полагать, что системы, включенные в метасистему профессионального опыта, приобретают свойство систем со встроенным метасистемным уровнем (А.В. Карпов), что делает саму метасистему связанной с включенной в нее системой особым образом. А именно: система приобретает способность влиять на метасистему, которая видоизменяется под ее влиянием и приобретает новые свойства и компоненты.

Так как единицей мышления являются проблемные эпизоды, получившие в психологии различные названия (проблема, проблемная ситуация, задача и т.д.), мы сочли целесообразным обратиться к изучению когнитивного образования, которое является результатом категоризации субъектом ситуаций проблемности, разрешаемых им в ходе выполнения профессиональной деятельности. Формирование такого образования необходимо постольку, поскольку упорядочение, структурирование многочис-

ленных проблемных эпизодов трудовой деятельности позволяет субъекту максимально эффективно извлекать и использовать единицы опыта. Структура, обеспечивающая систематизацию и накопление результатов функционирования мышления в профессиональной деятельности, названа нами пространством ситуаций проблемности.

Изучение пространства ситуаций проблемности находится, с одной стороны, в русле анализа структуры профессионального опыта, с другой стороны – в контексте исследования мышления в профессиональной деятельности.

Среди известных в настоящее время когнитивных образований профессионального опыта (модели, схемы, скрипты, репродуцирующих структуры, оперативный образ) пространство ситуаций проблемности занимает особое место как структура, объединяющее черты модели и схемы. Пространство ситуаций проблемности является определенным образом организованным представлением субъекта профессиональной деятельности о круге ситуаций проблемности, с которым он имеет дело в процессе профессиональной деятельности, их признаках, некоторых их свойствах и примерных направлениях выхода из данных ситуаций.

В пространство ситуаций проблемности включается также представление об общих принципах возникновения проблемности, а именно 1) частота возникновения ситуаций проблемности в деятельности; 2) динамика их возникновения в течение определенного отрезка времени, например, в течение дня; 3) связь возникновения ситуаций проблемности с различными деятельностными и внедеятельностными обстоятельствами.

Для исследования пространства ситуаций проблемности разработан методический аппарат, который позволяет изучить представления испытуемых как о содержательной стороне характерных для профессиональной деятельности ситуаций проблемности, так и об их свойствах. Проведенное с помощью разработанных методических процедур исследование подтвердило предположение о наличии у профессионалов когнитивного образования, отражающего проблемную составляющую их деятельности.

В работе показано, что пространство ситуаций проблемности деятельностно детерминировано, то есть отражает особенно-

сти той профессиональной деятельности, которую выполняет субъект. Показана специфика пространства ситуаций проблемности в различных видах профессиональной деятельности: у испытуемых – учителей, преподавателей вузов, школьных психологов, врачей и следователей.

Профессиональные особенности пространства ситуаций проблемности касаются различных его сторон: содержания входящих в него ситуаций проблемности (вида проблемности, который ложится в основу возникающей ситуации), требований к решению, субъективных оценок ситуаций проблемности профессионалами, факторов, влияющих на оценки ситуаций, характер объединения ситуаций в группы (кластеры).

Особенности пространства ситуаций проблемности связаны с успешностью профессиональной деятельности. Эта связь различна в зависимости от характеристики профессиональной деятельности. В ситуациях проблемности коммуникативного характера влияние на специфику связи успешности деятельности и особенностей пространства ситуаций проблемности оказывают требования, предъявляемые к отношениям между профессионалами и в системе профессионал-клиент.

Пространство ситуаций проблемности начинает формироваться в процессе обучения в вузе. В работе показано, что особенности изучаемого когнитивного образования различаются в зависимости от факультета, на котором обучаются студенты. Различия между студентами разных факультетов выражены меньше, чем между профессионалами разных профессий. Этот факт позволяет заключить, что пространство ситуаций проблемности является полидетерминированным феноменом, находящимся под влиянием как профессиональной, так и учебной деятельности.

Поскольку в пространство ситуаций проблемности входит не только представление о круге ситуаций, с которыми сталкиваются профессионалы, но и о путях разрешения этих ситуаций, целесообразно было изучить степень и характер включенности в разрешение ситуаций проблемности учебных знаний, овладение которыми является одной из основных задач профессионального обучения. В работе изучены функции, которые выполняют учебные знания при разрешении ситуаций проблемности профессио-

нальной деятельности и выявлены детерминанты, влияющие на степень использования этих знаний.

Пространство ситуаций проблемности представляет собой феномен не только профессиональной деятельности. Концепция пространства ситуаций проблемности продуктивна для изучения и коррекции всех сфер функционирования субъекта, в которых он сталкивается с разрешением ситуаций проблемности. В частности, сравнивая между собой особенности пространства ситуаций проблемности различных взаимодействующих между собой групп, можно получить данные, позволяющие разработать программы психологической коррекции трудностей взаимодействия, которые повышают степень взаимопонимания и взаимопринятия членов общающихся групп. В нашей работе эти возможности показаны на примере пространств ситуаций проблемности подростков с разным интеллектуальным статусом.

Изучение особенностей пространства ситуаций проблемности студентов позволяет оптимизировать практику проведения лабораторных занятий по специальным дисциплинам, что в конечном итоге способствует формированию важных для будущей профессиональной деятельности студентов компетентностей. Использование концепта «пространство ситуаций проблемности» продуктивно в процессе внутрифирменного обучения. В работе также обоснован подход к разработке новой методической процедуры проведения одного из видов судебно-психологической экспертизы с использованием концепции пространства ситуаций проблемности.

Концепция пространства ситуаций проблемности вносит вклад в решение проблемы построения субъективной реальности на основе реальности объективной, в частности, формирования ментальных структур в процессе выполнения субъектом профессиональной деятельности, которые воплощаются в когнитивных компонентах профессионального опыта.

## Список литературы

1. Абрамова, Г.С. Психологическое консультирование: Теория и опыт: учеб. пособие / Г.С. Абрамова. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
2. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Абульханова-Славская, К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1994. – Т. 14. – № 4. – С. 39-55.
5. Аверина, Е.Д. Стратегия создания учебника // Ананьевские чтения – 2006: материалы науч.-практ. конф. / Е.Д. Аверина. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 3-4.
6. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие / В.С. Агеев. – М.: МГУ, 1990. – 240 с.
7. Акопов, Г.В. Психология образования: глобально-прикладной аспект / Г.В. Акопов // Современные проблемы прикладной психологии. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – Т. 1. – С. 10-14.
8. Ананьев, В.А. Внутренняя картина здоровья / В.А. Ананьев // Ежегодник Российского психологического общества : материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 1. – С. 106-111.
9. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: непонимание, приводящее к «исчезновению»? / И.Н. Андреева // Психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 28-32.
10. Андреева, Л.В. Формирование профессионального самосознания юристов в условиях деятельности образовательной среды: дис. ... канд. психол. наук / Л.В. Андреева. – Казань, 2000. – 145 с.
11. Антонова, А.А. Два подхода при принятии юридических решений / А.А. Антонова // Ананьевские чтения – 2006: материалы науч.-практич. конф. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 615-616.
12. Антошкина, Ю.М. Взаимосвязь когнитивно-стилевых характеристик и профессиональной активности / Ю.М. Антошкина // Ананьевские чтения – 2006: материалы науч.-практ. конф. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 139-140.
13. Ануфриев, А.Ф. О моделировании диагностических задач практического психолога / А.Ф. Ануфриев // Ежегодник Российского

психологического общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 1. – С. 183-186.

14. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3-18.

15. Аронсон, Э. Эпоха пропаганды: механизмы убеждения / Э. Аронсон, Э. Пратканис. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2002. – 384 с.

16. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.

17. Артемьева, Е.Ю. Профессиональная составляющая образа мира / Е.Ю. Артемьева, Ю.К. Стрелков // Мышление и общение: активное взаимодействие с миром: сб. науч. тр. – Ярославль: ЯрГУ, 1988. – С. 52-66.

18. Артемьева, Е.Ю. Обучение профессии как перестройка семантических составляющих субъективного опыта / Е.Ю. Артемьева, И.Б. Ханина // Мышление и общение в конкретных видах практической деятельности: тезисы докл. и сообщ. межвуз. науч. – практ. конф. – Ярославль: ЯрГУ, 1984. – С. 6-7.

19. Афанасьева, Е.А. Психологические особенности профессионального восприятия специалистов машиностроительного профиля : дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Афанасьева. – Казань, 1998. – 237 с.

20. Базаров, Т.Ю. Организационный контекст управления персоналом / Т.Ю. Базаров // Социальная психология: хрестоматия. – М.: Аспект-Пресс, 2003. – С. 311-326.

21. Барабанщиков, В.А. С.Л. Рубинштейн и Б.Ф. Ломов: преемственность научных традиций / В.А. Барабанщиков // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 3. – С. 5-9.

22. Барабанщиков, В.А. Базовая структура восприятия / В.А. Барабанщиков // Психология субъекта профессиональной деятельности / под ред. А.В. Брушлинского, А.В. Карпова. – Москва; Ярославль, 2001. – С. 129-151.

23. Барабанщиков, В.А. Перцептивный образ в структуре события / В.А. Барабанщиков // Психология субъекта профессиональной деятельности / под ред. В.А. Барабанщикова, А.В. Карпова. – Москва; Ярославль, 2002. – Вып. II. – С. 24-42.

24. Бейтсон, Г. Экология разума / Г. Бейтсон. – М.: Смысл, 2000. – 176 с.

25. Бикмухаметова, Н.З. Метафоры как образ созидющей визуализации в процессе консультирования / Н.З. Бикмухаметова // Со-

временные проблемы прикладной психологии: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – Т. 1. – С. 273-277.

26. Бирюкова, Ю.О. Развитие личностного опыта младших школьников в учебном процессе: дис. ... канд. психол. наук / Ю.О. Бирюкова. – Волгоград, 2000. – 254 с.

27. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М.: Просвещение, 1966. – 307 с.

28. Богоявленская, Д.Б. Психологические основы интеллектуальной активности автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Д.Б. Богоявленская. – М., 1987. – 49 с.

29. Бодалев, А.А. Психологические трудности общения и их преодоление / А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев // Педагогика. – 1992. – №5-6. – С. 65-70.

30. Бодров, В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В.А. Бодров. – М.: ИП РАН, 2006. – 623 с.

31. Бодров, В.А. Психологический анализ трудных ситуаций в деятельности спасателя / В.А. Бодров, Р.М. Тимиров, Ю.В. Бессонова // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России: материалы межрегион. науч.-практ. конф. – М.: Инсайт, 2005. – С. 65-66.

32. Божович, Л.И. Психологические аспекты формализма в усвоении школьных знаний / Л.И. Божович // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: МГУ, 1980. – С. 282-290.

33. Большаков, В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения / В.Ю. Большаков. – СПб.: Служба доверия, 1994. – 320 с.

34. Бонора, Д. Долговременный перенос при обучении школьным дисциплинам: структурный подход / Д. Бонора // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарера. – М.: ИП РАН, 1997. – С. 127-150.

35. Брунер, Д. Психология познания / Д. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.

36. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 232 с.

37. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.

38. Брушлинский, А.В. Мышление и общение / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. – Самара: Самарский Дом печати, 1999. – 128 с.

39. Брушлинский, А.В. Ментальная репрезентация как системная модель в когнитивной психологии / А.В. Брушлинский,



Е.А. Сергиенко // Ментальная репрезентация: динамика и структура. – М.: ИП РАН, 1998. – С. 5-22.

40. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.

41. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб. : Питер, 1999. – 519 с.

42. Бусарова, О.Р. Психологический анализ решения диагностических задач: дис. ... канд. психол. наук / О.Р. Бусарова. – М., 2000. – 178 с.

43. Бусарова, О.Р. Диагностическая деятельность психологов с разным уровнем квалификации / О.Р. Бусарова // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 1. – С. 646-649.

44. Бьюзен, Т. Могущество социального интеллекта / Т. Бьюзен. – Мн: Поппури, 2004. – 208 с.

45. Варенов, А.В. Ситуационная модель: коммуникация событий или коммуникация отношений / А.В. Варенов // Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний / под ред. Ю.К. Корнилова. – Ярославль : ЯрГУ, 1997. – С. 71–79.

46. Варенов, А.В. Мышление и репрезентация знаний / А.В. Варенов // Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений: сб. ст. / под ред. Ю.К. Корнилова. – Ярославль: ЯрГУ, 2000. – С. 82–106.

47. Варенов, А.В. Корпоративная культура (неосознаваемые и иррациональные аспекты) / А.В. Варенов, С.Ю. Исаев // Современные проблемы прикладной психологии: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – Т. 1. – С. 112-115.

48. Васильев, В.Л. Рефлексивное мышление следователя / В.Л. Васильев // Мышление и общение в практической деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1992. – С. 9-11.

49. Васильев, В.Л. Юридическая психология / В.Л. Васильев. – СПб.: Питер, 2005. – 655 с.

50. Васильев, И.А. Специфика мыслительной деятельности человека в сложных ситуациях / Васильев И.А. // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 2. – С. 52-55.

51. Васюкова, Е.Е. Развитие познавательной потребности и креативности мышления шахматиста / Е.Е. Васюкова // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 91-101.

52. Васюкова, Е.Е. Уровни развития познавательной потребности и их проявления в мышлении / Е.Е. Васюкова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 91-103.
53. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 1999. – 176 с.
54. Величковский, Б.М. Вступительная статья / Б.М. Величковский // Найссер У. Познание и реальность. – М.: Прогресс, 1981. – С. 5-15.
55. Величковский, Б.М. Современная когнитивная психология / Б.М. Величковский. – М.: МГУ, 1982. – 336 с.
56. Веллер, М. Памятник Дантесу / М. Веллер // Разбиватель сердец. – СПб.: Пароль, 2002. – С. 281-315.
57. Вербицкий, А.А. Вопросы генезиса и саморегуляции познавательной и профессиональной деятельности / А.А. Вербицкий // Новые исследования в психологии. – М., 1997. – Вып. 1 (16). – С. 19-28.
58. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
59. Вербицкий, А.А. Контекст как смыслообразующая психологическая категория / А.А. Вербицкий // Ярославский психологический вестник. – 2005. – Вып. 15. – С. 63-68.
60. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
61. Владимиров, И.Ю. Исследование представлений человека о мире. Опыт использования конструкта «ментальная модель» / И.Ю. Владимиров // Проблемы общей и прикладной психологии: материалы науч. – практ. конф. – Ярославль: ЯрГУ, 2001. – С. 25-28.
62. Владимиров, И.Ю. Особенности строения и функционирования ментальной модели партнера по общению: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.Ю. Владимиров. – Ярославль, 2004. – 19 с.
63. Владимиров, И.Ю. Метакогнитивные компоненты ментальных моделей / И.Ю. Владимиров // Ананьевские чтения – 2006: материалы науч.-практ. конф. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 69-70.
64. Волос, А. Недвижимость / А. Волос. – М.: Вагриус, 2001. – 320 с.
65. Вучечич, Г.Г. Концепция информационной модели / Г.Г. Вучечич [и др.] // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – №6. – С. 59-68.
66. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 520 с.

67. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5-361.
68. Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Л.С. Выготский // Собрание сочинений в 6 т.– М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 291-436.
69. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.
70. Габдреев, Р.В. Исследование совместной деятельности с использованием микроЭВМ в профессиональной подготовке инженеров / Р.В. Габдреев // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 6. – С. 40-43.
71. Галанова, И.В. Психологические особенности решения учебно-профессиональных задач студентами-олигофренопедагогами : дис. ... канд. психол. наук / И.В. Галанова. – Казань, 2000. – 206 с.
72. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: КДУ, 2006. – 336 с.
73. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М.: Прогресс, 1988. – 464 с.
74. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Mass Media, 1995. – 240 с.
75. Голиков, Ю.А. Психология автоматизации управления техникой / Ю.А. Голиков, А.Н. Костин. – М.: ИП РАН, 1996. – 160 с.
76. Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Киев: Наукова думка, 1984. – 207 с.
77. Головаха, Е.И. Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – Киев: изд-во политической литературы Украины, 1989. – 192 с.
78. Гопкало, А.А. Анализ актуальных проблем психологии технического мышления / А.А. Гопкало // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 2. – С. 392-394.
79. Гопкало, А.А. Перспективы метода моделирования в профессиональной подготовке психологов / А.А. Гопкало // Ананьевские чтения – 2006: материалы науч. - практ. конф. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 9-10.
80. Горин, С. А вы пробовали гипноз? / С. Горин. – СПб. : Лань, 1995. – 208 с.
81. Гранат, Н.Л. Решение следственных задач : учеб. пособие / Н.Л. Гранат, А.Р. Ратинов. – Волгоград, 1978. – 118 с.

82. Грибанова, Г.В. Психологическая характеристика личности подростков с ЗПР / Г.В. Грибанова // Дефектология. – 1986. – № 5. – С. 13-20.

83. Грицков, В.Л. Рабочая задача как единица анализа деятельности / В.Л. Грицков // Ананьевские чтения – 2006: материалы науч. – практ. конф. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 143-145.

84. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.

85. Гришина, Н.В. Психологические проблемы восприятия ситуаций / Н.В. Гришина // Ежегодник Российского психологического общества : материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 2. – С. 488-490.

86. Губочкин, П.И. Психологические модели алкогольной зависимости и метод Шичко / П.И. Губочкин // Психологический пульс Ярославля / под ред. В.В. Новикова. – Ярославль: МАПН, 1998. – С. 80-96.

87. Гурова, Л.Л. Мыслительные операции в процессе осознанного решения задач / Л.Л. Гурова // Вопросы психологии. – 1961. – №6. – С. 93-105.

88. Гурова, Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности / Л.Л. Гурова // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 14-21.

89. Гурова, Л.Л. Психология мышления / Л.Л. Гурова. – М.: Пер СЭ, 2005. – 136 с.

90. Давыдов, В.В. Виды обобщений в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Просвещение, 1972. – 424 с.

91. Далгатов, М.М. Атрибутивный подход к исследованию проблемы успешности деятельности / М.М. Далгатов // Ярославский психологический вестник. – 2006. – Вып. 19. – С. 25-26.

92. Данилов, Е.С. Урок истории с применением кейс-метода / Е.С. Данилов // Ярославский психологический вестник. – 2006. – Вып. 17. – С. 162-165.

93. Делюкина, А.А. Стратегии категоризации в процессах инициации мыслительной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / А.А. Делюкина. – Барнаул, 2002. – 150 с.

94. Денисова, Т.Н. Отношение к времени лиц с сохранной и нарушенной (временно или стойко) трудоспособностью / Т.Н. Денисова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2002. – №3. – С. 38-44.

95. Дергачева, Е.В. Роль «чувствительности к проблеме» в структуре инновационной деятельности (на примере Республики Ка-

захстан) : дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Дергачева. – М., 2004. – 165 с.

96. Дернер, Д. Логика неудачи / Д. Дернер. – М.: Смысл, 1997. – 243 с.

97. Дозорцева, Е.Г. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза несовершеннолетних обвиняемых (психологический аспект: дис. ... канд. психол. наук / Е.Г. Дозорцева. – М., 1988. – 214 с.

98. Донцов, А.И. Профессиональные представления студентов-психологов / А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 42-49.

99. Доснон, О. Развитие креативности: креативность и обучение / О. Доснон // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М.: ИП РАН, 1997. – С. 65-81.

100. Доступная работа: Методическое пособие по трудоустройству инвалидов. – Архангельск, 2004. – 66 с.

101. Дракин, В.И. Послесловие / В.И. Дракин, В.П. Зинченко // Пушкин В.Н. Оперативное мышление в больших системах. – М.; Л. : Энергия, 1965. – С. 348-364.

102. Драпак, Е.В. Изучение индивидуальной специфики мышления как мышления практического: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Драпак. – Ярославль, 2005. – 21 с.

103. Драпкин, Л.Я. Понятие и классификация следственной ситуации / Л.Я. Драпкин // Следственные ситуации и раскрытие преступлений. – Свердловск, 1975. – С.16 – 28.

104. Драпкин, Л.Я. Разрешение проблемных ситуаций в процессе расследования / Л.Я. Драпкин. – Свердловск: Свердловский юридический институт, 1985. – 71 с.

105. Дружилов, С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. Альманах СО РАО. – Новокузнецк: ИПК, 2001. – Вып. 5. – С. 46-56.

106. Дружилов, С.А. Проектирование деятельности как синтез ее алгоритмической модели / С.А. Дружилов, А.К. Мурышкин // Ананьевские чтения – 2006 : материалы науч.-практ. конф.– СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 147-148.

107. Дрынкина, Т.И. Сравнительный анализ социальных представлений об организационной ситуации / Т.И. Дрынкина // Ананьевские чтения – 2006: материалы науч. – практ. конф.– СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 149-150.

108. Дуаз, В. Явление анкеровки в исследованиях социальных представлений / В. Дуаз // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 19-27.

109. Дубровина, Л.И. Структура деятельности преподавателя по развитию клинического мышления / Л.И. Дубровина // Ежегодник Российского психологического общества : материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 3. – С. 169-172.

110. Дункер, К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления / К. Дункер // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – С. 21-85.

111. Дункер, К. Психология продуктивного (творческого) мышления / К. Дункер // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – С. 86-234.

112. Единое коррекционно-развивающее пространство: метод. пособие. – Белебей: ПМПК, 2006. – 276 с.

113. Енгальчев, В.Ф. Психологические основы вузовской подготовки специалистов в юридической психологии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.Ф. Енгальчев. – СПб., 2006. – 46 с.

114. Ерастов, Н.П. О специфике подготовки индустриального психолога / Н.П. Ерастов // Проблемы индустриальной психологии: сб. науч. тр. / под ред. Н.П. Ерастова, Ю.К. Корнилова, В.Д. Шадрикова. – Ярославль, 1975. – С. 36-44.

115. Ержемский, Г.Л. Психологические механизмы исполнительских действий дирижера / Г.Л. Ержемский // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 2. – С. 51-58.

116. Ерина, С.И. Общение в организациях : учеб. пособие / С.И. Ерина, Е.В. Конева. – Ярославль: ЯрГУ, 2001. – 112 с.

117. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов / О.Ю. Ермолаев. – М.: МПСИ, 2003. – 336 с.

118. Завалишина, Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления / Д.Н. Завалишина. – М.: Наука, 1985. – 222 с.

119. Завалишина, Д.Н. Когнитивная функция практического мышления / Д.Н. Завалишина // Практическое мышление: функционирование и развитие. – М.: ИП АН СССР, 1989. – С. 5-12.

120. Завалишина, Д.Н. О типологизирующей активности опытного специалиста / Д.Н. Завалишина // Ярославский психологический вестник. – 2000. – Вып. 3. – С. 8-18.

121. Завалишина, Д.Н. Способы идентификации человека с профессией / Д.Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.-Ярославль, 2001. – С. 104-128.

122.Завалишина, Д.Н. Субъект профессиональной деятельности: динамический аспект / Д.Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности.— М.-Ярославль, 2002. — Вып. 2. — С. 42-63.

123.Завалишина, Д.Н. Практическое мышление: специфика и проблемы развития / Д.Н. Завалишина. — М.: ИП РАН, 2005. — 376 с.

124.Завьялова, Н.Д. Структура и содержание психического образа как механизм внутренней регуляции предметных действий / Н.Д. Завьялова, В.А. Пономаренко // Психологический журнал. — 1980. — Т. 17. — № 2. — С. 37-51.

125.Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. — М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. — 336 с.

126.Зеер, Э.Ф. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособие для высшей школы / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. — М. : Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. — 192 с.

127.Зинченко, В.П. Исследование визуального мышления / В.П. Зинченко, В.М. Мунипов, В.М. Гордон // Вопросы психологии. — 1973. — № 2. — С. 3-13.

128.Знаков, В.В. Индивидуальные различия понимания обмана в малом бизнесе / В.В. Знаков // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 6. — С. 51-60.

129.Иванова, А.Н. О методах психологического изучения содержания деятельности руководителя (на базе изучения деятельности сменного мастера текстильного производства) / А.Н. Иванова // Проблемы индустриальной психологии. — Ярославль: ЯрГУ, 1975. — Вып. 2. — С. 106-117.

130.Иванова, Н.Л. Репертуарные личностные методики / Н.Л. Иванова. — Ярославль: ЯГПУ, 1995. — 88 с.

131.Иванова, Н.Л. Психология современного подростка: поведенческие проблемы, воспитание толерантности / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева, О.А. Коряковцева. — Ярославль: Центр «Ресурс», 2001. — 76 с.

132.Ильин, Г.Л. Некоторые вопросы психологии общения / Г.Л. Ильин // Вопросы психологии. — 1986. — № 5. — С. 113-124.

133.Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2004. — 701 с.

134.Ильин, Е.Н. Успешность деятельности, компенсации и компенсаторные отношения между способностями / Е.П. Ильин // Про-

блемы индустриальной психологии. – Ярославль: ЯрГУ, 1981. – С. 73-80.

135. Имиджелогия. Как нравиться людям. – М.: Народное образование, 2002. – 576 с.

136. Инженерная психология. Теория, методология, практическое применение / под ред. Б.Ф. Ломова, В.Ф. Рубахина, В.Ф. Венды. – М.: Наука, 1977. – С. 134-149.

137. Исаев, Е.И. Теория и практика психологического образования педагога / Е.И. Исаев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 1. – № 6. – С. 57-65.

138. Исмагилова, А.Г. Развитие педагогического общения в процессе становления педагога / А.Г. Исмагилова // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 4. – С. 93-97.

139. Исмагилова, Ф.С. Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда / Ф.С. Исмагилова. – Екатеринбург: УрО РАН, 1999. – 210 с.

140. Кабанова-Климина, Т.Б. Методика изучения мышления в стереотипной трудовой деятельности / Т.Б. Кабанова-Климина // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности : сб. науч. тр. – Ярославль: ЯрГУ, 1989. – С. 74-83.

141. Калмыкова, З.И. Уровни применения знаний к решению физических задач / З.И. Калмыкова // Психология применения знаний к решению учебных задач. – М.: АПН РСФСР, 1958. – С. 130-187.

142. Калмыкова, З.И. Эффективность применения знаний по физике в зависимости от реализации условий их усвоения / З.И. Калмыкова // Применение знаний в учебной практике школьников. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 182-226.

143. Карпов, А.В. Психологический анализ трудовой деятельности / А.В. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ, 1988. – 78 с.

144. Карпов, А.В. Методологические основы психологии принятия решений / А.В. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ, 1998. – 232 с.

145. Карпов, А.В. Психология менеджмента / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2000. – 584 с.

146. Карпов, А.В. Предпосылки и перспективы развития обобщающей психологической теории деятельности / А.В. Карпов // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.-Ярославль: ДИА-пресс, 2001. – С. 23-53.

147. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровней структур психики / А.В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 504 с.



148. Карпов, А.В. Метакогнитивные и метарегулятивные процессы организации деятельности / А.В. Карпов // Ярославский психологический вестник. — 2004. — Вып. 12. — С. 5-10.

149. Карпов, А.В. Структура ключевых компетенций как системообразующий фактор модели специалиста-психолога / А.В. Карпов // Проблемы совершенствования высшего профессионального образования. — Ярославль: Аверс-Пресс, 2004. — С. 7-29.

150. Карпов, А.В. О метасистемном подходе в психологии / А.В. Карпов // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2. Предмет психологии / под ред. В.В. Новикова и др. Ярославль: МАПН, 2004. С. 153-174.

151. Карпов, А.В. Метасистемный подход как методология изучения функциональных закономерностей психики / А.В. Карпов // Ярославский психологический вестник. — 2005. — Вып. 15. — С. 11-19.

152. Карпов, А.В. Психология управленческой деятельности / А.В. Карпов, Н.Г. Терещенко. — Казань: Изд-во Института экономики, управления и права «Тэглимат», 2006. — 288 с.

153. Карпова, Е.А. Креативность как ресурсный фактор эффективности управленческого труда / Е.А. Карпова // Ананьевские чтения — 2006: материалы науч. — практ. конф. — СПб.: СПбГУ, 2006. — С. 150-152.

154. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук / Е.В. Карпова. — Ярославль, 2009. — 461 с.

155. Кашапов, М.М. Разработка методики исследования процесса решения педагогической ситуации / М.М. Кашапов // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности : сб. науч. тр. — Ярославль: ЯрГУ. — 1989. — С. 99-104.

156. Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления / М.М. Кашапов. — СПб.: Алетейя, 2000. — 463 с.

157. Кашапов, М.М. Методологическая основа профессионального педагогического мышления / М.М. Кашапов // Психология субъекта профессиональной деятельности. — М.-Ярославль : ДИА-пресс, 2001. — С. 192-206.

158. Кашапов, М.М. Ситуационный подход к исследованию и формированию творческого педагогического мышления / М.М. Кашапов // Ярославский психологический вестник. — 2004. — Вып. 13. — С. 147-155.

159. Кашапов, М.М. О роли надситуативности в творческом мышлении психолога / М.М. Кашапов // Междисциплинарный подход в становлении специалиста-профессионала в гуманитарном вузе: сб.

статей Всеросс. науч. - практ. конф. – М.-Коряжма: Старая Вятка, 2005. – Т. 1 – С. 174-186.

160. Кашапов, М.М. Обучение творческому управлению конфликтом в профессиональной деятельности / М.М. Кашапов // Творчество в системе ценностей субъектов образовательного процесса: сб. статей Всеросс. науч.-практ. конф. – М.-Коряжма: МЭГИ, 2006. – С. 21-27.

161. Кашапов, М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала / М.М. Кашапов. – М.-Ярославль: МАПН, 2006. – 316 с.

162. Кашапов, М.М. Психология творческого мышления профессионала / М.М. Кашапов. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.

163. Кашапов, М.М. Когнитивный подход к исследованию интеллектуализации образа в творческой деятельности профессионала / М.М. Кашапов // Мышление: восхождение к практике / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль: Ремдер, 2008. – С. 87-108.

164. Кашапов, М.М. Особенности становления профессионального мышления психолога (вузовский этап) / М.М. Кашапов, И.В. Корнева // Ярославский психологический вестник. – 2005. – Вып. 15. – С. 76-81.

165. Ким, Д.В. Следственная ситуация как информационно-познавательная система в деятельности по расследованию преступлений (по материалам корыстно-насильственных преступлений) : дис. ... канд. юрид. наук / Д.В. Ким. – Барнаул, 1999. – 206 с.

166. Киселева, Т.Г. Управление конфликтами как механизм формирования профессиональной компетентности социального работника / Т.Г. Киселева // Ярославский психологический вестник. – 2004. – Вып. 13. – С. 207-211.

167. Китчак, О.Д. Концептуальная модель стадии инициации мыслительного процесса / О.Д. Китчак, И.А. Васильев // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2001. – № 2. – С. 3-15.

168. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М.: МГУ, 1995. – 224 с.

169. Климов, Е.А. Избранные психологические труды / Е.А. Климов. – М.-Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.

170. Клищевская, М.В. Профессионально-важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности / М.В. Клищевская, Г.Н. Солнцева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1999. – № 4. – С. 61-66.

171. Клокова, Л.А. Основные компоненты педагогической компетентности преподавателя вуза / Л.А. Клокова // Ананьевские чтения – 2006: материалы науч. - практ. конф. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 20-21.

172. Клочко, В.Е. Инициация мыслительной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.Е. Клочко. – М., 1991. – 48 с.

173. Клубов, Е.П. Управленческая концепция руководителя как метод изучения профессионального мышления / Клубов Е.П. // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1989. – С. 112-127.

174. Коваленко, Е.Ф. Психологические аспекты деятельности преподавателя по развитию технического мышления студентов инженерно-педагогического факультета при обучении физике : дис. ... канд. психол. наук / Е.Ф. Коваленко. – Тверь, 1999. – 219 с.

175. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарера. – М.: ИП РАН, 1997. – 296 с.

176. Козелецкий, Ю. Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.

177. Козлов, В.В. Истоки осознания: Теория и практика интегративных психотехнологий / В.В. Козлов. – Минск: ПоліБіг, 1995. – 304 с.

178. Козлов, В.В. Основы трансперсональной психологии. Истоки, история, современное состояние / В.В. Козлов, В.В. Майков. – М.: Институт трансперсональной психологии, 2000. – 304 с.

179. Козлов, В.В. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В.В. Козлов, А.Е. Гиршон, Н.И. Веремеенко. – СПб.: Речь, 2006. – 286 с.

180. Колесов, Д. Стереотипия и категоризация / Д. Колесов // Развитие личности. – 2004. – № 4. – С. 12-21.

181. Колинченко, И.А. Психологические представления о морали в обыденном сознании предпринимателей и менеджеров : дис. ... канд. психол. наук / И.А. Колинченко. – Ставрополь, 2003. – 153 с.

182. Кольтинова, В.В. Организация содержания психолого-педагогических дисциплин для студентов АФК с учетом механизмов их профессионализации / В.В. Кольтинова // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 11-12.

183. Комков, А.С. Интеллектуальный диапазон и продуктивность деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.С. Комков. – М., 2005. – 17 с.

184. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

185. Конева, Е.В. Психологический анализ репродуктивных компонентов мышления профессионала в реальной деятельности : дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Конева. – Ярославль, 1986. – 151 с.

186. Конева, Е.В. Исследование мышления в рабочих профессиях / Е.В. Конева // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1989. – С. 63-74.

187. Конева, Е.В. Особенности мышления в субъект-субъектных видах деятельности / Е.В. Конева // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 6. – С. 82-94.

188. Конева, Е.В. Особенности индивидуальной классификации опыта в мышлении профессионала / Е.В. Конева // Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний / под ред. Ю.К. Корнилова. – Ярославль: ЯрГУ, 1997. – С. 31-46.

189. Конева, Е.В. Теоретические обобщения в мышлении профессионала / Е.В. Конева // Изучение практического мышления: итоги и перспективы. – Ярославль: ЯрГУ, 1999. – С. 66-83.

190. Конева, Е.В. Детерминанты и критерии социальной адаптации школьников с особыми образовательными потребностями / Е.В. Конева // Психология : Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – Т. 4. – № 4. – С. 132-139.

191. Конева, Е.В. Проблемное пространство и практика внутрифирменного обучения / Е.В. Конева // Материалы IV Всеросс. съезда РПО. – Ростов-на-Дону, 2007. С.118.

192. Конева, Е.В. Учителю о детях с задержкой психического развития / Е.В. Конева, С.Б. Корнилова. – Ярославль: Ремдер, 2003. – 134 с.

193. Конева, Е.В. Взаимодействие учебного и профессионального пространства / Е.В. Конева, В.К. Солондаев // Проблемы совершенствования высшего психологического образования / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль, 2004. – С. 104-113.

194. Конева, Е.В. Оптимизация общения детей и подростков с особыми образовательными потребностями со сверстниками и взрослыми: практическое пособие / Е.В. Конева, В.К. Солондаев, И.Н. Бутылкина. – Ярославль: Ремдер, 2009. – 44 с.

195. Конева, Е.В. Проблемные ситуации в общении школьников с особыми образовательными потребностями / Е.В. Конева, В.К. Солондаев, Н.А. Дешеулина // Вестник ЯрГУ. – 2009. – № 10. – С. 49-52.

196. Конева, Е.В. Учебные знания и профессиональная деятельность / Е.В. Конева, Н.А. Токаренко // Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений. – Ярославль: ЯрГУ, 2000. – С. 66-81.

197. Коновалова, Л.А. Перцептивные механизмы затрудненного взаимодействия в психологическом консультировании: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.А. Коновалова. – Кострома, 2006. – 23 с.

198. Коржова, Е.Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук / Е.Ю. Коржова. – СПб., 2001. – 485 с.

199. Корнеев, П.В. О понятии жизненного опыта / П.В. Корнеев // Философские науки. – 1980. – № 1. – С. 143-147.

200. Корнилов, Ю.К. О мышлении в производственной деятельности / Ю.К. Корнилов // Мышление и общение в производственной деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1981. – С. 10-33.

201. Корнилов, Ю.К. Мышление руководителя и методы его изучения / Ю.К. Корнилов. – Ярославль: ЯрГУ, 1982. – 78 с.

202. Корнилов, Ю.К. Мышление в производственной деятельности: учеб. пособие / Ю.К. Корнилов. – Ярославль: ЯрГУ, 1984. – 74 с.

203. Корнилов, Ю.К. Исследования С.Л. Рубинштейна и новые подходы к изучению мышления / Ю.К. Корнилов // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. / Ярсл. гос. ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 1989. – С. 3-7.

204. Корнилов, Ю.К. Самоорганизация мышления и этапы процесса практического мышления / Ю.К. Корнилов // Познавательные процессы и личность в норме и патологии. – Ярославль: ЯрГУ, 1995. – С. 13-17.

205. Корнилов, Ю.К. О различиях метакогний учебной и профессиональной деятельности / Ю.К. Корнилов // Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний. – Ярославль: ЯрГУ, 1997. – С. 21-31.

206. Корнилов, Ю.К. Что характерно для обобщений практического мышления / Ю.К. Корнилов // Изучение практического мышления: итоги и перспективы. – Ярославль: ЯрГУ, 1999. – С. 4-23.

207. Корнилов, Ю.К. Как ситуация становится проблемной / Ю.К. Корнилов // Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений. – Ярославль: ЯрГУ, 2000. – С. 3-15.

208. Корнилов, Ю.К. Психология практического мышления / Ю.К. Корнилов. – Ярославль: Диа-пресс, 2000. – 212 с.

209. Корнилов, Ю.К. Особенности мышления успешного практика / Ю.К. Корнилов // Ярославский психологический вестник. – 2006. – Вып. 17. – С. 11-19.

210. Корнилов, Ю.К. Практическое мышление: диспозиционные детерминанты, процесс, опыт/ Ю.К. Корнилов, И.Ю. Владимиров, С.Ю. Коровкин // Психология сегодня: теория, образование и практика. – М.: ИП РАН, 2009. С.152-167.

211. Корнилов, Ю.К. Влияние особенностей профессиональной деятельности на процесс решения мыслительной задачи / Ю.К. Корнилов, Е.В. Конева // Психолого-педагогические проблемы оптимизации деятельности преподавателя вуза. – Ярославль : ЯрГУ, 1984. – С. 126-134.

212. Корнилов, Ю.К. Процесс изучения мышления как объект психологического анализа / Ю.К. Корнилов, Н.Н. Мехтиханова // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1989. – С. 18-31.

213. Корнилов, Ю.К. Специфика практического мышления и задачи вузовского образования / Ю.К. Корнилов, Н.Н. Мехтиханова // Мышление и общение в практической деятельности: материалы межвуз. науч.-практ. конф. – Ярославль : ЯрГУ, 1992. – С. 41-42.

214. Корнилов, Ю.К. Теоретические предпосылки изучения профессиональной деятельности с выраженным мыслительным компонентом / Ю.К. Корнилов, А.В. Панкратов // Хрестоматия по общей и прикладной психологии. – М.-Ярославль, 2001. – С. 278–293.

215. Корнилова, А.А. Особенности субъективной картины профессиональной жизни человека в период взрослости: дис. ... канд. психол. наук / А.А. Корнилова. – СПб., 2007. – 249 с.

216. Корнилова, Т.В. Риск и мышление / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 14. – № 4. – С. 20-32.

217. Корнилова Т.В. Психологическая регуляция принятия интеллектуальных решений: дис. ... д-ра психол. наук / Т.В. Корнилова. – М., 1999. – 466 с.

218. Короткова, А.В. Специфика ориентировочной основы в мыслительной деятельности при решении комплексных проблем : дис. ... канд. психол. наук / А.В. Короткова. – М., 2005. – 302 с.

219. Коточигова, Е.В. Компетентностный подход как основа построения программы повышения квалификации работников образования / Е.В. Коточигова, Т.Г. Киселева // Ярославский психологический вестник. – 2006. – Вып. 19. – С. 88-92.

220. Коченов, М.М. Введение в судебно-психологическую экспертизу / М.М. Коченов. – М.: МГУ, 1980. – 117 с.

221. Кочетковская, Е.В. Системная детерминация чувствительности к проблемам как развивающегося свойства личности: дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Кочетковская. – Барнаул, 1999. – 177 с.

222. Кочюнас Р. Психотерапевтические группы: теория и практика. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с.

223. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

224. Красная, Е.В. Психологический анализ проблемных ситуаций, возникающих в работе воспитателя детского сада / Е.В. Красная, В.Н. Панферов // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С. 59-65.

225. Краснорядцева, О.М. Мышление ребенка как механизм саморазвития образа мира / О.М. Краснорядцева // Развитие ребенка и культурная среда. – Барнаул : БГПУ, 1996. – С. 3-6.

226. Кротов, А. Практика вольных путешествий / А. Кротов. – М., 2002. – 80 с.

227. Кругова, Н.В. Психологические особенности профессиональной деятельности следователя как субъекта уголовного процесса в ходе производства следственных действий: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Кругова. – Тверь, 2004. – 27 с.

228. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения / Т.Л. Крюкова. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. – 344 с.

229. Кряжевских, О.В. «Яркость» как характеристика образа представления события / О.В. Кряжевских // Ананьевские чтения – 2006: материалы науч. - практ. конф. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 91-93.

230. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления / Т.В. Кудрявцев. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.

231. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

232. Кулюткин, Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1970. – 232 с.

233. Куницына, В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

234. Кунц, Л.И. Профессиональная направленность как фактор формирования образа будущей профессиональной деятельности (на материале студентов-психологов): дис. ... канд. психол. наук / Л.И. Кунц. – Новосибирск, 2005. – 216 с.

235. Курс практической психологии. Для высшего управленческого персонала: учеб. пособие. – Ижевск: УдмГУ, 1995. – 704 с.

236. Кушнарева, В.В. Роль «подсказок» в принятии решений (на материале компьютерной игры) / В.В. Кушнарева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2002. – № 3. – С. 29-37.

237. Лакофф, Дж. Когнитивное моделирование / Дж. Лакофф // Язык и интеллект / под ред. В.И. Герасимова, В.П. Нерознака. – М.: Прогресс, 1996. – С. 143-184.

238. Лактионов, А.Н. Координаты индивидуального опыта / А.Н. Лактионов. – Харьков: Бизнес-информ, 1998. – 492 с.

239. Ларсен, С. Введение / С. Ларсен // Теория и методы в социальных науках / под ред. С. Ларсена. – М.: МГИМО; Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – С. 7–18.

240. Лебедева, Н.М. Межкультурный диалог: Тренинг этнокультурной компетентности / Н.М. Лебедева и др. – М., 2003. – 268 с.

241. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб.: Сенсор, 2000. – 368 с.

242. Лейченко, Е.А. Включенность специалистов в экономическую ситуацию / Е.А. Лейченко // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2002. – № 2. – С. 83-88.

243. Леонтьев, А.Н. Чувственный образ и модель в свете ленинской теории отражения / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1970. – № 2. – С. 34-45.

244. Леонтьев, А.Н. Автоматизация и человек / А.Н. Леонтьев // Психологические исследования. – М., 1970. – Вып. 2. – С. 3-12.

245. Линдсей, П. Переработка информации у человека / П. Линдсей, Д. Норман. – М.: Мир, 1974. – 552 с.

246. Лисина, М.И. Некоторые проблемы переноса в работах зарубежных авторов / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1960. – №5. – С. 153-161.

247. Логинова, Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н.А. Логинова // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 49-54.

248. Логинова, Н.А. Жизненный путь человека как проблема психологии / Н.А. Логинова // Вопросы психологии. – 1985. – №1. – С. 13-16.

249. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 448 с.

250. Лосев, А.А. Роль психофизиологических классификаторов текущих состояний и профессионально значимых личностных качеств операторов в автономной системе самодиагностики и прогнозирования готовности / А.А. Лосев, Ю.А. Макаров, С.П. Яценко // Психология труда в условиях проблемных ситуаций. – Саратов: СГУ, 1996.



251. Лошенко, Л.В. Метод практических ситуаций в обучении педагогике // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов / Л.В. Лошенко. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 5. – С. 184-187.

252. Лузаков, А.А. Личность как субъект категоризации в межличностном познании: взаимодействие когнитивных и ценностно-мотивационных структур: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А.А. Лузаков. – Краснодар, 2007. – 46 с.

253. Мазилев, В.А. О некоторых методологических проблемах практической и прикладной психологии / В.А. Мазилев // Современные проблемы прикладной психологии: материалы Всеросс науч. - практ. конф. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – Т. 1. – С. 42-46.

254. Майер, Н. Об одном аспекте мышления человека / Н. Майер // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – С. 300-312.

255. Максимовская, М.В. О методе исследования и формирования деятельности руководителя / М.В. Максимовская // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1989. – С. 84-88.

256. Мангутов, И.С. Организатор и организаторская деятельность / И.С. Мангутов, Л.И. Уманский. – Л.: ЛГУ, 1975. – 312 с.

257. Мануйлов, Г.М. Некоторые теоретические и методологические особенности психологии управления в государственных и предпринимательских структурах / Г.М. Мануйлов, В.В. Марченко, В.В. Новиков // Психологический пульс Ярославля / под ред. В.В. Новикова. – Ярославль: МАПН, 1998. – С. 191-199.

258. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

259. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

260. Маркова, Е.В. Стиль принятия управленческих решений / Е.В. Маркова // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 5. – С. 306 -307.

261. Маринина, А.Б. Чувство льда / А.Б. Маринина. – М. : Эксмо, 2006. – Кн. 1. – 320 с.

262. Матрехина, Н.В. Социальная сеть человека в контексте его жизненных ситуаций: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Матрехина. – СПб., 2006. – 22 с.

263. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.

264. Матюшкин, А.М. Психологическая структура и классификация проблемных ситуаций, возникающих в экстремальных условиях профессиональной деятельности / А.М. Матюшкин // Психология труда в условиях проблемных ситуаций : межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: СГУ, 1996. – С. 22-28.

265. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в психологической подготовке специалиста в вузе / А.М. Матюшкин, А.А. Понукалин // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 76-82.

266. Меновщиков, В.Ю. Введение в психологическое консультирование / В.Ю. Меновщиков. – М.: Смысл, 2000. – 109 с.

267. Ментальная репрезентация: динамика и структура. – М.: ИП РАН, 1998. – 320 с.

268. Менчинская, Н.А. Психология применения знаний к решению учебных задач / Н.А. Менчинская // Психология применения знаний к решению учебных задач. – М.: АПН РСФСР, 1958. – С. 3-10.

269. Менчинская, Н.А. Мышление в процессе обучения / Н.А. Менчинская // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 349-387.

270. Мережников, А.П. Формирование концептуальной модели профессиональной деятельности педагога (на примере исследования профессиональной деятельности учителя начальной школы): дис. ... канд. психол. наук / А.П. Мережников. – СПб, 1999. – 185 с.

271. Мехтиханова, Н.Н. Методические особенности исследований мышления представителей конкретных профессий / Н.Н. Мехтиханова // Мышление и общение: активное взаимодействие с миром. – Ярославль : ЯрГУ, 1988. – С.78-91.

272. Мехтиханова, Н.Н. Учет деятельностной детерминации мышления в процессе его исследования: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.Н. Мехтиханова. – Киев, 1988. – 16 с.

273. Мехтиханова, Н.Н. Исследование практического мышления: методические проблемы / Н.Н. Мехтиханова // Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений. – Ярославль: ЯрГУ, 2000. – С. 114 – 134.

274. Мехтиханова, Н.Н. Особенности вербализации профессионалами их субъективного опыта / Н.Н. Мехтиханова // Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук на пороге XXI века. Психология: сб. тезисов науч. – практ. конф. – Ярославль: ЯрГУ, 2000. – С. 20-21.

275. Мехтиханова, Н.Н. Психология оценивания: теория и практика / Н.Н. Мехтиханова. – Ярославль, 2000. – 84 с.

276. Мещерякова, И.А. Психологический анализ проблемного поля старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук / И.А. Мещерякова. – М., 2006. – 202 с.

277. Минигалиева, М.Р. О стратегиях понимания психологом клиента / М.Р. Минигалиева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2001. – № 3. – С. 75-84.

278. Милич П. Как проводить деловые беседы / П. Милич. – М.: Экономика, 1983. – 208 с.

279. Молл, Е.Г. Планирование своей карьеры руководителем / Е.Г. Молл // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 85-91.

280. Моляко, В.А. Психология конструкторской деятельности / В.А. Моляко. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.

281. Моляко, В.А. Развитие творческого мышления: интуиция и догадка в процессе решения конструкторских задач / В.А. Моляко // Мышление и общение: активное взаимодействие с миром. – Ярославль: ЯрГУ, 1988. – С. 21-34.

282. Моляко, В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко. – Киев: Освита України, 2007. – 388 с.

283. Мунипов, В.М. Эргономические предпосылки художественного конструирования / В.М. Мунипов и др. // Эргономика. Принципы и рекомендации. – М., 1970. – Вып. 1. – С. 5-32.

284. Мышление: процесс, деятельность, общение / под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Наука, 1982. – 288 с.

285. Назаренко, В.В. Психологические детерминанты эффективности профессиональной деятельности: на примере торговых работников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.В. Назаренко. – М., 2009. – 26 с.

286. Найссер, У. Познание и реальность / У. Найссер. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.

287. Нгуен-Ксуан, А. Ментальные модели физических явлений, связанных с повседневной жизнью (на примере электричества) / А. Нгуен-Ксуан // Иностранная психология. – 1996. – № 6. – С. 41-60.

288. Некоторые вопросы психологии ситуации : метод. указания / сост. С.А. Трифонова. – Ярославль: ЯрГУ, 2000. – 40 с.

289. Некрасова, Е.В. Влияние образа производственной ситуации на эффективность деятельности руководителей / Е.В. Некрасова // Мышление и общение: активное взаимодействие с миром. – Ярославль: ЯрГУ, 1988. – С. 131-136.

290. Нелюбина, А.С. Субъективная картина болезни при сердечно-сосудистых заболеваниях / А.С. Нелюбина // Ежегодник Россий-

ского психологического общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 6. – С. 28-30.

291.Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1995. – Т. 3. – 511 с.

292.Нечаев, Н.Н. Проектное моделирование как творческая деятельность : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н.Н. Нечаев. – М., 1987. – 40 с.

293.Нечаев, Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности / Н.Н. Нечаев. – М.: МГУ, 1988. – 166 с.

294.Никандров, В.В. Систематизация знаний как этап разработки единой психологической теории / В.В. Никандров // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 6. – С. 44-48.

295.Новиков, В.В. Отношение различных социальных групп к деньгам / В.В. Новиков // Социальная психология: феномен, наука, практика. – Избр. произв. в 11-ти т. – Ярославль, 2001. – Т. 3. – С. 364-499.

296.Новиков, В.В. Люди и деньги / В.В. Новиков // Социальная психология: феномен, наука, практика: Избр. произв. в 11-ти т.– Ярославль, 2004. – Т. 10. – С. 5-319.

297.Новиков, В.В. Социально-психологическое исследование имиджа организации / В.В. Новиков, Е.А. Ободкова // Ярославский психологический вестник. – 2004. – Вып. 12. – С. 38-40.

298.Обознов, А.А. Инженерно-психологическая оценка адаптивных средств отображения информации / А.А. Обознов // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 35-43.

299.Общая психология: учебник для студентов пед. институтов / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.

300.Овчинникова, И.В. Влияние самостоятельности мышления специалиста управленческого профиля на решение многовариантных задач: дис. ... канд. психол. наук / И.В. Овчинникова. – Тверь, 2006. – 196 с.

301.Орел, В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – М.: ИП РАН, 2005. – 330 с.

302.Орлов, А.И. Нечисловая статистика / А.И. Орлов. – М.: МЗ-Пресс, 2004. — 513 с.

303.Орлов, И.К. Специфика интуитивного процесса решения неопределенных задач: дис. ... канд. психол. наук / И.К. Орлов. – М., 2004. – 167 с.

304. Основы возрастно-психологического консультирования : учеб.-метод. пособие. – М.: МГУ, 1991. – 79 с.

305. Ошанин, Д.А. Роль оперативного образа в выявлении информационного содержания сигналов / Д.А. Ошанин // Вопросы психологии. – 1969. – № 4. – С. 24-33.

306. Ошанин, Д.А. Предметное действие как информационный процесс / Д.А. Ошанин // Вопросы психологии. – 1970. – № 3. – С. 34-50.

307. Панкратов, А.В. Особенности познавательной регуляции индивидуальной системы деятельности руководителя / А.В. Панкратов // Мышление. Общение. Практика. – Ярославль: ЯрГУ, 1986. – С. 36-46.

308. Панкратов, А.В. Использование интервью при изучении мышления в профессиональной деятельности / А.В. Панкратов // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. – Ярославль : ЯрГУ, 1989. – С. 55-63.

309. Панкратов, А.В. Субъектность как одно из свойств практического мышления / А.В. Панкратов // Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний / под ред. Ю.К. Корнилова. – Ярославль: ЯрГУ, 1997. – С. 98-126.

310. Панкратов, А.В. Практическое и обыденное мышление: полиопосредованность, субъектность и стратегичность: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Панкратов. – Ярославль, 2003. – 26 с.

311. Панов, В.И. Ноосфера – психическая реальность или метафора? (экопсихологическая проблема) / В.И. Панов // Вестник ЯрГУ. – 2006. – № 1. – С. 21-28.

312. Панфилова, А.П. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / А.П. Панфилова. – СПб.: Питер, 2004. – 240 с.

313. Петренко, В.Ф. Лекции по психосемантике / В.Ф. Петренко. – Самара: Международный институт «Открытое общество», 1997. – 237 с.

314. Петухов, В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В.В. Петухов // Вестник Московского Университета. Серия 14: Психология. – 1984. – № 4. – С. 13-20.

315. Пиаже, Ж. Схемы действия и усвоение языка / Ж. Пиаже // Социология: Хрестоматия для студентов всех специальностей / сост. О.И. Шестак, О.Н. Кошечкина. – Владивосток, 2004. – С. 128-130.

316. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер принт ООО, 2004. – 192 с.

317. Платонов, К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.

318. Поваренков, Ю.П. Психологический анализ закономерностей познания производственной ситуации / Ю.П. Поваренков // Познавательные процессы: теория, эксперимент, практика : сб. науч. тр. – Ярославль: ЯрГУ, 1990. – С. 125-136.

319. Поваренков, Ю.П. Профессионализация и жизненный путь личности / Ю.П. Поваренков // Проблемы социальной психологии XXI столетия / под ред. В.В. Козлова. – Ярославль: МАПН, 2001. – Т. 2. – С. 259-272.

320. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: УРАО, 2002. – 160 с.

321. Поваренков, Ю.П. Формирование информационной основы деятельности в процессе профессионального обучения / Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – №2. – С. 47-57.

322. Поляков, Ю.М. ЧП районного масштаба / Ю.М. Поляков // Сто дней до приказа. – М.: Молодая гвардия, 1998. – С. 85-194.

323. Попов, А.С. Очерки методологии клинического мышления / А.С. Попов, В.Г. Кондратьев. – Л.: Медицина, 1972. – 182 с.

324. Попов, Л.М. Психология самодеятельного творчества студентов / Л.М. Попов. – Казань: КГУ, 1990. – 238 с.

325. Потапкина, А.А. Ситуационно-операционная решетка как метод профессиональной психодиагностики / А.А. Потапкина, А.Г. Шмелев // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2004. – №2. – С. 50-55.

326. Практическая подготовка психологов в системе высшего образования / под ред. И.Г. Безуглова, В.Д. Путилина, Л.В. Темновой. – М., 1998.

327. Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализуемости и реализуемости знаний. – Ярославль: ЯрГУ, 1997. – 144 с.

328. Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. – М.: ИП РАН, 1999. – 356 с.

329. Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида : сб. 1. – М.: Владос, 2000. – 224 с.

330. Прохоров, А.О. Семантические пространства психических состояний / А.О. Прохоров. – Дубна: Феникс+, 2002. – 280 с.

331. Прохоров, А.О. Саморегуляция психических состояний в повседневных и трудных ситуациях жизнедеятельности / А.О. Прохо-

ров // Современные проблемы прикладной психологии: материалы Всеросс. науч. - практ. конф. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – Т. 1. – С. 58-61.

332. Психогимнастика в тренинге. Каталог / С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева, Е.В. Сидоренко. – СПб., 1996. – Ч. 2.

333. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

334. Психология личности / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах, 1999. – Т. 1. – 448 с.

335. Психология труда : учебник для вузов / под ред. А.В. Карпова. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 352 с.

336. Психология труда в условиях проблемных ситуаций: межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: СГУ, 1996. – 228 с.

337. Пушкин, В.Н. Оперативное мышление в больших системах / В.Н. Пушкин. – М.-Л.: Энергия, 1965. – 376 с.

338. Пушкин, В.Н. Психология и кибернетика / В.Н. Пушкин. – М.: Педагогика, 1971. – 232 с.

339. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

340. Ракитская, О.Н. Роль педагогического мышления в формировании профессионального мышления будущего специалиста / О.Н. Ракитская // Ярославский психологический вестник. – 2006. – Вып. 18. – С. 133-137.

341. Ракитская, О.Н. Социально-психологические характеристики профессионального мышления преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук / О.Н. Ракитская. – Ярославль, 2007. – 201 с.

342. Ребеко, Т.А. Ментальная репрезентация как формат хранения информации / Т.А. Ребеко // Ментальная репрезентация: динамика и структура. – М.: ИП РАН, 1998. – С. 25-54.

343. Ребеко, Т.А. Имплицитная модель фемининности и представление о коже человека / Т.А. Ребеко // Материалы итоговой науч. конф. Института психологии РАН. – М.: ИП РАН, 2006. – С. 173-185.

344. Ришар, Ж.Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / Ж.Ф. Ришар. – М.: ИП РАН, 1998. – 232 с.

345. Риэрдон, Б.У. Толерантность – дорога к миру / Б.У. Риэрдон. – М.: Бонфи, 2001. – 301 с.

346. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 1995. – 529 с.

347. Роговин, М.С. Проблемы теории памяти / М.С. Роговин. – М.: Высшая школа, 1977. – 184 с.

348.Роговин, М.С. Структурно-уровневые теории в психологии / М.С. Роговин. – Ярославль: ЯрГУ, 1977. – 78 с.

349.Роговин, М.С. Научные критерии психической патологии : учеб. пособие / М.С. Роговин. – Ярославль: ЯрГУ, 1981. – 80 с.

350.Роговин, М.С. Основные направления анализа диагностического мышления в психопатологии : учеб. пособие / М.С. Роговин. – Ярославль: ЯрГУ, 1989. – 63 с.

351.Родионов, А.В. Психология спортивного поединка / А.В. Родионов. – М.: Физкультура и спорт, 1968. – 128 с.

352.Роль высшего образования в развитии межнациональной толерантности : сб. науч. тр. – Ярославль: ЯГПУ, 2002. – 260 с.

353.Романов, В.В. Психологическая оценка при профессиональном отборе кадров для прокуратуры (современное состояние и перспективы) / В.В. Романов, М.В. Кроз // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 94-108.

354.Росс, Л. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 429 с.

355.Рубина, Д. «...Их бин нервосо!» / Д. Рубина. – М.: Эксмо, 2005. – 256 с.

356.Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: АПН СССР, 1958. – 145 с.

357.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.

358.Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – С. 253-381.

359.Рындина, Л.В. Индивидуальные детерминанты успешности профессиональной деятельности педагогов ДОУ / Л.В.Рындина // Психология сегодня: теория, образование и практика. – М.: ИП РАН, 2009. С. 529-534.

360.Рягузова, Е.В. Психологическое конструирование ситуации в повседневных и экстремальных условиях : дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Рягузова. – Саратов, 2004. – 155 с.

361.Савин, Е.Ю. Компетентность как эффект организации индивидуального ментального опыта / Е.Ю. Савин // Психология способностей. Современное состояние и перспективы исследований: материалы науч. конф., посвященной памяти В.Н. Дружинина. – М.: ИП РАН, 2005. – С. 62-67.

362.Сакбаев, А.А. Ментальные модели и вербальное описание изображений женских лиц / А.А. Сакбаев, Т.А. Ребеко // Ежегодник Российского психологического общества : материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 7. – С. 28-30.



363. Селиванов, В.В. Мышление в личностном развитии человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.В. Селиванов. – М., 2001. – 54 с.

364. Семенова, М.Н. Вербальные репрезентации пространства и времени / М.Н. Семенова // Ананьевские чтения – 2006: материалы науч. - практ. конф. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 114-116.

365. Сенишин, П.В. Internship (интерншип) – технология активного обучения в профессиональной подготовке педагогов-психологов / П.В. Сенишин Л.В. Лежнина // Психология сегодня: теория, образование и практика. – М.: ИП РАН, 2009. С.540-544.

366. Серафимович, И.В. Развитие творческого профессионального мышления педагогов на примерах решения конкретных проблемных педагогических ситуаций в высшей школе / И.В. Серафимович // Ярославский психологический вестник. – 2006. – Вып. 19. – С. 92-96.

367. Серафимович, И.В. Особенности прогнозирования и стратегии поведения в проблемных, конфликтных и стрессовых ситуациях как показатель психологической компетентности у медицинских работников (на примере медсестер) / И.В. Серафимович, И.Н. Саидова // Ярославский психологический вестник. – 2005. – Вып. 15. – С. 150-156.

368. Сергиенко, Е.А. Когнитивная репрезентация в раннем онтогенезе человека / Сергиенко Е.А. // Ментальная репрезентация: динамика и структура. – М.: ИП РАН, 1998. – С. 135-162.

369. Сергиенко, Е.А. Восприятие и действие: взгляд на проблему с позиций онтогенетических исследований / Сергиенко Е.А. // Психология: Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 2. – С. 16-38.

370. Сергиенко, Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд / Сергиенко Е.А.. – М.: ИП РАН, 2006. – 464 с.

371. Серкин, В.П. Структура и функции образа мира в практической деятельности: дис. ... д-ра психол. наук / В.П. Серкин. – М., 2005. – 356 с.

372. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.

373. Сидоренко, Е.Д. Проблема научного исследования практической деятельности психолога / Е.Д. Сидоренко // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 7. – С. 173-176.

374. Силенок, П.Ф. Генеративное мышление психолога-консультанта / П.Ф. Силенок // Ежегодник Российского психологиче-

ского общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 7. – С. 184-186.

375.Скворцова, Ю.В. Метакогнитивные особенности профессионального педагогического мышления преподавателей среднего специального и высшего медицинского учебных заведений / Ю.В. Скворцова // Ярославский психологический вестник. – 2005. – Вып. 15. – С. 124-127.

376.Слот, В. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию / В. Слот, Х. Спанярд // Вестник психосоциальной и коррекционной работы. – 2000. – № 1. – С. 28-39.

377.Смирнов, А.А. О некоторых особенностях понимания условий логических задач / А.А. Смирнов // Психологические проблемы рационализации деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1981. – Вып. 6. – С. 96-102.

378.Смирнов, А.А. О факторах, определяющих категоризацию задачи / А.А. Смирнов // Особенности познания и общения в процессе обучения. – Ярославль: ЯрГУ, 1982. – С. 97-100.

379.Смирнов, А.А. Об использовании прошлого опыта в решении мыслительных задач / А.А. Смирнов // Психолого-педагогические проблемы оптимизации деятельности преподавателя вуза. – Ярославль, 1984. – С. 135-142.

380.Смирнов, А.А. О некоторых детерминантах решения практических задач / А.А. Смирнов // Мышление и общение в конкретных видах практической деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1984. – С. 39-41.

381.Смирнов, А.А. Эмоциональные компоненты педагогического опыта / А.А. Смирнов // Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук на пороге XXI века. Психология: сб. тезисов науч. конф.– Ярославль: ЯрГУ, 2000. – С. 46-47.

382.Смирнов, А.А. Влияние специализации будущих педагогов на умение решать педагогические задачи / А.А. Смирнов, Л.В. Фефилина // Актуальные проблемы совершенствования подготовки специалистов в вузе: тезисы докладов V областной науч. – метод. конф. – Ярославль: ЯрГУ, 1999. – Ч. 1. – С. 93-94.

383.Смирнов, Д.А. Конфликты в деятельности следователя прокуратуры (субъектный состав) / Д.А. Смирнов // Ярославский психологический вестник. – 2004. – Вып. 13. – С. 222-226.

384.Соболева, М.А. Психосемантика представления о другом человеке: дис. ... канд. психол. наук / М.А. Соболева. – СПб., 2001. – 198 с.

385.Соболева, О.Б. Использование личного социального опыта старшеклассников при обучении естествознанию: дис. ... канд. пед. наук / О.Б. Соболева. – СПб., 2004. – 220 с.

386.Современная психология: Справочное руководство. – М: ИНФРА-М, 1999. – 688 с.

387.Соколов, С.А. Психологическое содержание труда руководителя предприятия при принятии решения в сфере экологии : дис. ... канд. психол. наук / Соколов С.А. – Тверь, 1999. – 238 с.

388.Соколова, Ю.А. Специфика индивидуального опыта подростков из приюта: дис. ... канд. психол. наук / Ю.А. Соколова. – М., 2005. – 228 с.

389.Солондаев, В.К. Некоторые особенности субъективной типологии задач / В.К. Солондаев // Актуальные проблемы в области психологии: сб. тезисов межвузовской научной конференции студентов, аспирантов и молодых преподавателей. – Ярославль: ЯрГУ, 1997. – С. 13-14.

390.Солондаев, В.К. Особенности проблемных ситуаций в мышлении практика / В.К. Солондаев // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.-Ярославль, 2001. – С. 258-271.

391.Солондаев, В.К. Рефлексивная взаимосвязь личности и мышления в практической деятельности / В.К. Солондаев // Рефлексивные процессы и управление: тезисы IV Международного симпозиума, 7-9 октября 2003 г., Москва / под ред. В.Е. Лепского. – М.: ИП РАН, 2003. – С. 133-135.

392.Солондаев, В.К. Взаимосвязь личностных и процессуальных аспектов мышления в практической деятельности / В.К. Солондаев // Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления (к 70-летию со дня рождения): тезисы докладов на научной конференции. – М.: ИП РАН, 2003. – С. 323-325.

393.Солсо, Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб: Питер, 2006. - 589 с.

394.Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсиной, Д.В. Ушаковой. – М.: ИП РАН, 2004. – 176 с.

395.Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2006. – 395 с.

396.Спиридонов, В.Ф. Психология мышления: решение задач и проблем : учеб. пособие / В.Ф. Спиридонов. – М.: Генезис, 2006. – 319 с.

397.Степанова, М.А. Профессия: практический психолог / М.А. Степанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 80-85.

398. Стрелков, Ю.К. Комплексная методика взаимодействия в летном экипаже / Ю.К. Стрелков // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1989. – С. 89-99.

399. Стрелков, Ю.К. Операционально-смысловые структуры профессионального опыта / Ю.К. Стрелков // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1990. – № 3. – С. 50-55.

400. Стрелков, Ю.К. Психологическое содержание операторского труда / Ю.К. Стрелков. – М.: РПО, 1999. – 196 с.

401. Стрелков, Ю.К. Временная связность образа мира профессионала / Ю.К. Стрелков // Ученые записки кафедры психологии Северного международного университета. – Вып. 1. – Магадан, 2001. – С. 127-157.

402. Стрелков, Ю.К. Инженерная и профессиональная психология / Ю.К. Стрелков. – М.: Издат. центр «Академия»; Высшая школа, 2001. – 360 с.

403. Стрелков, Ю.К. Структуры временного опыта / Ю.К. Стрелков // Ежегодник Российского психологического общества : материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 7. – С. 373-379.

404. Судебные экспертизы / под ред. Н.А. Селиванова. – М.: Военное изд-во Министерства обороны СССР, 1980. – 68 с.

405. Суходольский, Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В. Суходольский. – Л.: ЛГУ, 1988. – 168 с.

406. Суходольский, Г.В. Математико-психологические модели деятельности / Г.В. Суходольский. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1994. – 64 с.

407. Сыманюк, Э.Э. Профессионально-образовательное пространство развития субъекта деятельности / Э.Э. Сыманюк // Междисциплинарный подход в становлении специалиста-профессионала в гуманитарном вузе: сб. статей Всеросс. науч.-практ. конф. – Т. 1. / под ред. М.Н. Заостровцевой, В.З. Юсупова. – М.-Коряжма : Старая Вятка, 2005. – С. 174-186.

408. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 536 с.

409. Терешкина, И.В. К характеристике мышления регулирующего радиоаппаратуры / И.В. Терешкина // Вопросы психологии обучения труду в школе. – М.: Просвещение, 1963. – С. 201-216.

410. Терещенко, Н.Г. Закономерности структурной организации субъектных детерминант управленческой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.Г. Терещенко. – Ярославль, 2004. – 22 с.

411. Тихомиров, О.К. Психология мышления : учеб. пособие / О.К. Тихомиров. – М.: МГУ, 1984. – 272 с.
412. Толочек, В.А. Стили профессиональной деятельности / В.А. Толочек. – М.: Смысл, 2000. – 200 с.
413. Томчук, С.А. Особенности диагностики структурно-функциональных характеристик музыкального мышления / С.А. Томчук // Ярославский психологический вестник. – 2006. – Вып. 17. – С. 79-83.
414. Трифонова, С.А. К вопросу о психологических особенностях восприятия и определения ситуации / С.А. Трифонова // Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук на пороге XXI века. Психология: сб. тезисов науч. конф. – Ярославль: ЯрГУ, 2000. – С. 24-26.
415. Троссей, Б. Знания и решение задачи: репрезентация научных понятий / Б. Троссей, П. Розенцвейг // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М.: ИП РАН, 1997. – С. 165-189.
416. Тукачев, Ю.А. Профессиональный опыт специалиста как предмет психологического исследования / Ю.А. Тукачев // Материалы Международной науч.-практ. конф. Т. 3. Психология. Социология. Юридические науки. – М.: МГУ, 2004. – С. 174-175.
417. Тукачев, Ю.А. Ситуации педагогической деятельности как единицы анализа профессионального опыта педагога / Ю.А. Тукачев // Личностно ориентированное профессиональное образование: материалы IV Всеросс. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: РГППУ, 2004. – Ч. 2. – С. 109- 112.
418. Тукачев, Ю.А. Становление профессионального опыта педагога в контексте профессионального развития / Ю.А. Тукачев // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России: материалы межрегион. науч. - практ. конф. – М. : Инсайт, 2005. – С. 403-404.
419. Тхостов, А.Ш. Болезнь как семиотическая система / А.Ш. Тхостов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1993. – № 1. – С. 3-16; № 4. – С. 13-14.
420. Уголовный кодекс Российской Федерации. – М.: Юрайт, 2005. – 160 с.
421. Улыбина, Е.В. Обыденное сознание в картине мира личности (психосемантический подход): дис. ... д-ра психол. наук / Е.В. Улыбина. – Ставрополь, 1999. – 368 с.

422. Управление в конкретных ситуациях. – Вып. 1: Диагностика конкретной ситуации в процессе управления (Метод. разработка) / сост. В.С. Дудченко. – Ярославль, 1985. – 14 с.

423. Урванцев, Л.П. Субъективные обобщенные картины болезней как мнемическая основа диагностического мышления врача / Л.П. Урванцев // Познавательные процессы: теория, эксперимент, практика. – Ярославль: ЯрГУ, 1990. – С. 117-124.

424. Урванцев, Л.П. Наглядные обобщения и интуитивные оценочные суждения в мышлении профессионала-практика / Л.П. Урванцев // Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости. – Ярославль: ЯрГУ, 1997. – С. 53-71.

425. Урванцев, Л.П. Проблемы специфичности обобщений в практическом мышлении / Л.П. Урванцев // Изучение практического мышления: итоги и перспективы. – Ярославль: ЯрГУ, 1999. – С. 24-65.

426. Урванцев, Л.П. Внутренняя картина болезни и некоторые психологические особенности больных остеохондрозом позвоночника Л.П. Урванцев, Н.В. Чефанова // Ярославский психологический вестник. – 2004. – Вып. 13. – С. 188-192.

427. Фарапонова, Э.А. Психологический анализ особенностей решения младшими школьниками конструктивно-технических задач / Э.А. Фарапонова // Особенности мышления учащихся в процессе трудового обучения. – М.: Педагогика, 1970. – С. 20-76.

428. Фатыхова, Р.М. Культура педагогического общения как психологическое новообразование / Р.М. Фатыхова // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбУ, 2003. – Т. 8. – С. 12-15.

429. Федеральный закон «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации» // Российская газета. – № 106. – 05.06.2001.

430. Феоктистова, С.В. Взаимодействие психолога и педагога: методологические принципы / С.В. Феоктистова // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 8. – С. 34-38.

431. Филиппенкова, Н.Ю. Проведение психологического тренинга с использованием метода моделирования профессиональных ситуаций: учеб. -метод. пособие / Н.Ю. Филиппенкова, В.Е. Петров, В.В. Байдилов. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2007. – 160 с.

432. Филиппова, Ю.В. Проблемы использования активных методов обучения в процессе преподавания дисциплин психологической специализации / Ю.В. Филиппова // Проблемы совершенствования

высшего профессионального образования. – Ярославль: Аверс-Пресс, 2004. – С. 113-116.

433. Философия о предмете и субъекте научного познания / под ред. Э.Ф. Караваева. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 37-46.

434. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

435. Фокин, В.А. О повышении профессиональной компетентности студентов-психологов / В.А. Фокин // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России: материалы межрегион. науч. - практ. конф. – М.: Инсайт, 2005. – С. 416-417.

436. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.

437. Фридман, А.М. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей / А.М. Фридман. – М.: Институт психотерапии, 2003. – 479 с.

438. Фукин, А.И. Психология конвейерного труда / А.И. Фукин. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 240 с.

439. Ханина, И.Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира / И.Б. Ханина // Вестник Московского Университета. Серия 14: Психология. – 1990. – № 3. – С. 42-50.

440. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

441. Холмогорова, Е.А. Особенности образа ситуации консультирования у студентов-психологов / Е.А. Холмогорова // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 8. – С. 193-195.

442. Холодная, М.А. Существует ли интеллект как психическая реальность? / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 121-128.

443. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск: ТГУ; М.: Барс, 1997. – 392 с.

444. Холодная, М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2001. – 872 с.

445. Холодная, М.А. Интеллектуальная зрелость как результат обогащения ментального опыта / М.А. Холодная // Ананьевские чтения – 2006: материалы науч.-практ. конф. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 126-128.

446. Холодная, М.А. Перспективы исследований в области психологии способностей / М.А. Холодная // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 1. – С. 28-37.

447. Холодная, М.А. Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности / М.А. Холодная, О.Г. Берестнева, И.С. Кострикина // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №1. – С. 51-59.

448. Холопова, Е.Н. Судебно-психологическая экспертиза и другие смежные научные знания / Е.Н. Холопова // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 8. – С. 199-201.

449. Чебышева, В.В. Психология трудового обучения / В.В. Чебышева. – М.: Просвещение, 1969. – 303 с.

450. Чебышев, П. Терапия феномена «разрывности мышления» / П. Чебышев, В. Каган // Высшее образование в России. – 1999. – №1. – С. 47-51.

451. Чернышев, А.С. Социальное обучение молодежи: оптимальные условия, принципы, технологии / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев. – Курск: КГПУ, 1999. – 130 с.

452. Чирков, В.И. Мотивационные механизмы преодоления проблемных ситуаций в трудовой деятельности / В.И. Чирков // Психология труда в условиях проблемных ситуаций. – Саратов: СГУ, 1996. – С. 127-136.

453. Чумаков, М.В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии: дис. ... д-ра психол. наук. /М.В. Чумаков. – Ярославль, 2007. - 440 с.

454. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 186 с.

455. Шадриков, В.Д. Психологический анализ деятельности / В.Д. Шадриков. – Ярославль: ЯрГУ, 1979. – 92 с.

456. Шарова, Н.В. Влияние внешних условий решения задач на их субъективно-семантические структуры: дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Шарова. – Ярославль, 2003. – 226 с.

457. Шартье, Д. Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий / Д. Шартье, Э. Лоарер // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М.: ИП РАН, 1997. – С. 201-217.

458. Шехтер, Л.М. Зрительные механизмы формирования категориальных структур / Л.М. Шехтер // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2005. – № 1. – С. 58-67.



459. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 540 с.

460. Шмыков, В.И. Психическая устойчивость и личностное развитие юриста / В.И. Шмыков // Материалы науч.-практ. конф. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 289-291.

461. Шошин, П.Б. Метод экспертных оценок : учеб. пособие / П.Б. Шошин. – М.: МГУ, 1987. – 80 с.

462. Щербакова, О.И. Формирование компетенций в деятельности менеджера в процессе обучения на основе контекстного подхода / О.И. Щербакова // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России : материалы межрегион. науч. – практ. конф. – М.: Инсайт, 2005. – С. 452-454.

463. Юнда, А.В. Психологические особенности профессиональной коммуникации судебного психолога-эксперта: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Юнда. – Ярославль, 2003. – 30 с.

464. Юсупов, П.Р. Психологические особенности профессионального образа мира личности: дис. ... канд. психол. наук / П.Р. Юсупов. – Барнаул, 2003. – 169 с.

465. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с.

466. Якунина, Ю.Е. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек-человек»: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.Е. Якунина. – М., 2004. – 24 с.

467. Якушин, С.Ю. Тактические приемы при расследовании преступлений / С.Ю. Якушин. – Казань: КГУ, 1983. – 102 с.

468. Янов, А.Н. Метафорическая репрезентация у представителей различных психологических типов личности: дис. ... канд. психол. наук / А.Н. Янов. – М., 2006. – 227 с.

469. Ярмухамедова, Н.Д. Метод анализа конкретных ситуаций как форма социально-психологического обучения: дис. ... канд. психол. наук / Н.Д. Ярмухамедова. – М., 1984. – 164 с.

470. Ashby, F.Gr. Toward a unified theory of similarity and recognition / F.Gr. Ashby, N.A. Perrin // Psychol. Rev. – 1988. – Vol. 95. – №1. – P. 124-150.

471. Barab, S.A. Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning / S.A. Barab, J.A. Plucker // Educational Psychologist. – 2002. – 37(3). – P. 165-182.

472. Bartlett, F. Remembering: a Study in Experimental and Social Psychology / F. Bartlett. – London, (1932) Cambridge Un. Press. – P. 317.

473. Collins, A.M. A spreading activation theory of semantic processing / A.M. Collins, E.F. Loftus // *Psychol. Rev.* – 1975. – Vol. 82. – №1. – P. 407-428.

474. Cornelius, S.W. A. Everyday problem solving in adulthood and old age / S.W. Cornelius, A. Caspi // *Psychology and Aging*, 2, (1987) – P. 144-153.

475. Denney, N.W. Adult age differences on traditional and practical problem-solving measures / N.W. Denney, A.M. Palmer // *Journal of Gerontology*. – 36, (1981). – P. 323-328.

476. Gottfredson, L.S. Book Review: Practical Intelligence in Everyday Life. Intelligence / L.S. Gottfredson. – 2001. – 29. – P. 363-365.

477. Guilford, J.P. The nature of human intelligence / J.P. Guilford. – N.Y., 1967. – 225 p.

478. Jensen, A.R. Test validity: g versus «tacit knowledge». *Current Directions in Psychological Science* / A.R. Jensen. – 1993. – 2(1). – P. 9-10.

479. Flanagan, J.C. The critical incident technique / J.C. Flanagan // *Psychological Bulletin*. – 1954. – № 51. – P. 327-358.

480. Frederiksen, N. Validation of a simulation technique / N. Frederiksen // *Organizational Behavior and Human Performance*. – 1966. – № 1. – P. 87-109.

481. Klemp, G.O. What characterizes intelligent functioning among senior managers? / G.O. Klemp, D.C. McClelland // *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world* / Eds. R.J. Sternberg, R.K. Wagner. – N.Y. : Camdridg Univ. Press, 1986. – P. 31-50.

482. Marsiske, M. Dimensionality of everyday problem solving in older adults / M. Marsiske, S.L. Willis // *Psychology and Aging*. – 1995. – 10 : 269–283.

483. Mayer, N.R.F. The selection process in recall and in problem-solving situations / N.R.F. Mayer, T.A. Thurber, T.C. Tanzen // *Problem-solving and creativity in individuals and groups*. – Books/Cole Publish. Co., Belmont, Calif., 1973. – 483 p.

484. Mayer, J.D. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence / J.D. Mayer, M. Di Paolo, P. Salovey // *Journal of Personality Assessment*. – 1990. – Vol. 54. – №3, 4. – P. 772-781.

485. McClelland, D.C. Testing for competence rather than for «intelligence» / D.C. McClelland, // *American Psychologist*, 28 (1973). – P. 1-14.

486. Musseler, J. Can action affect perceptual processing? / J. Musseler, S. Steininger, P. Wuhr // The Quarterly Journal of Experimental Psychology. – 2001. – Vol. 54. – № 1. – P. 137-154.

487. Norman, G.R. Clinical experience and the structure of memory / G.R. Norman, L.L. Jacoby, J.W. Feightner, G.J.M. Campbell // Proceedings of the 18-st Annual Conference on Research in Medical Education. Washington. – DC : American Association of Medical Colleges, 1979. – P. 214-218.

488. Patel, V.L. The general and specific nature of medical expertise: a critical look / V.L. Patel, G.J. Groen // Toward a general theory of expertise : Prospects and limits. Edited by K.A. Ericsson and J. Smith. – Cambridge Un. Press, 1991. – P. 93-125.

489. Patel, V.L. Medical experience as a function of task difficulty / V.L. Patel, G.J. Groen, J.F. Arocha // Memory and cognition . – 1990. – 18(4). – P. 394-406.

490. Patel, V.L. Biomedical knowledge and clinical reasoning / V.L. Patel, D.A. Evans, G.J. Groen // Cognitive science in medicine: Biomedical modeling. Cambridge. – MA : MIT Press. – P. 49-108.

491. Practical intelligence. Ed. Patel V.L., Groen G.J.K. Wagner. – Cambridge Un. Press, 1986. – P. 302.

492. Rabbitt, P. Changes in problem solving ability in old age. / P. Rabbitt. In: Birren JE, Schaie K.W., editors. Handbook of the psychology of aging. Van Nostrand Reinhold. – N.Y., 1977. – P. 606–625.

493. Ree, M.J. G is to psychology what carbon is to chemistry: A reply to Sternberg and Wagner, McClelland, and Calfee / M.J. Ree, J.A. Earles. Current Directions in Psychological Science. – 1993. – 2 (1). – P. 11-12.

494. Richard. J.–Fr. Les activites mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions / J.–Fr. Richard. – Armand Colin. – 1990. – P. 446.

495. Schmidt, F.L. Tacit knowledge, practical intelligence, general mental ability and job knowledge / F.L. Schmidt, J.E. Hunter. Current Directions in Psychological Science. – 1993. – 2 (1). – P. 8-9.

496. Scribner, S. Mind in action: A functional approach to thinking / S. Scribner. In M. Cole, Y. Engestrom and O. Vasquez (Eds). Mind Culture and Activity: Seminar papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition. – N.Y.: Cambridge University Press, 1983. – P. 354-368.

497. Scribner, S. Thinking in action: some characteristics of practical thought / S. Scribner // Practical intelligence. – N.Y.: Cambridge University Press, 1986. – P. 13-30.

498. Sébilotte, S. Schémas d'action acquis par l'expérience dans les représentations mentales des opérateurs: leurs utilisations et la construction de nouveaux schémas / S. Sébilotte // Représentations pour l'action. Octares Toulouse éd., 1993. – P. 57-78.

499. Simon, H.A. Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organization/ H.A. Simon. – N.Y. : Free Press, 1976. – 364 p.

500. Smith, E.E. Structure and process in semantic memory: A featural model for semantic detections / E.E. Smith, E.J. Shoben, L.J. Rips // Psychol. Rev. – 1974. – Vol. 81. – № 1. – P. 214-241.

501. Sternberg, R.J. Abilities are forms of developing expertise / R.J. Sternberg // Educational Researcher. – 1998. – 27(3). – P. 11-20.

502. Tajfel, H. Social Stereotypes and Social Groups / H. Tajfel // Intergroup Behavior. – Oxford, 1981. – P. 144-168.

503. Tamm Moore, E. Models of health and disease / E. Tamm Moore // British Medical Psychology. – 1993. – 63. – № 3. – P. 213-228.

504. Toward a general theory of expertise: Prospects and limits. Edited by K.A. Ericsson and J. Smith. – Cambridge Un. Press, 1991.

505. Tschannen-Moran, M. The Tacit Knowledge of Productive Scholars in Education Teachers College Record / M. Tschannen-Moran, N. Nestor-Baker. – 106 (7), (2004) – P. 1484–1511.

506. Turner, J. Social categorization and social differentiation in the minimal group paradigm / J. Turner // Differentiation between Social Groups / Ed. H. Tajfel. – L., 1978. – P. 101-140.

507. Van der Meer, E. Mentale Repräsentation von Alltagskontexten / E. Van der Meer // Zeitschrift für Psychologie. – D., 1994. – № 13. – S. 375-391.

508. Wagner, R.K. Tacit knowledge and intelligence in the everyday world / R.K. Wagner, R.J. Sternberg // Practical intelligence. Ed. R.J. Sternberg and R.K. Wagner. – Cambridge Un. Press, 1986.

509. Weisberg, R.W. Memory, thought and behaviour/ R.W. Weisberg. – N.Y. : Oxford: Oxf. Univ. press, 1980. – 458 p.

# Приложения

## Приложение 1

### Опросники для получения ситуаций проблемности у разных категорий испытуемых

#### Опросник «Ситуации проблемности в деятельности» для испытуемых-профессионалов (письменный вариант)

Здравствуйте.

Заполните, пожалуйста, следующую анкету, касающуюся выбранной Вами профессии. В верхней части выданного Вам листа укажите стаж работы и, если можно, фамилию. Гарантируем, что все полученные в ходе опроса данные будут использованы только в научных целях.

Многие из Вас работают в занимаемой должности продолжительное время. Поэтому Вам будет легко представить, что в своей профессиональной деятельности Вы можете натолкнуться на трудности, которые требуют поиска новых решений (в психологии это называется ситуациями проблемности).

В данном опросе Ваша задача будет состоять в том, чтобы вспомнить и изложить на предложенном Вам листе бумаги примеры ситуаций, соответствующие определению «ситуации проблемности». Для облегчения задачи Вам будут предложены несколько характеристик ситуаций. Если Вы не все вспомните или Ваша ситуация не будет полностью соответствовать указанным характеристикам, запишите то, что удалось вспомнить. Заранее Вам благодарны.

1. Вспомните первую ситуацию проблемности в Вашей профессиональной деятельности

2. Вспомните, была ли в Вашей практике ситуация, которая возникла из-за трудностей нахождения «общего языка» с руководством.

3. Припомните эпизод взаимодействия с партнером, проблемность которого была обусловлена Вашими личностными чертами.

4. Вспомните ситуацию, вызвавшую наибольшие моральные переживания.

5. Вспомните ситуацию, когда Вы были «новеньким», и Вас не принимали в «свой» коллектив.

6. Вспомните ситуацию, в которой возникли трудности по поводу распределения обязанностей.

7. Вспомните ситуацию, в которой Вы ощутили «трения» с коллегами по поводу оплаты Вашей работы.

8. Вспомните ситуацию, в которой Вы почувствовали трудности в общении с клиентом из-за того, что клиент стоит выше Вас по социальной лестнице.

9. Вспомните ситуацию, в которой клиент требовал от Вас больше, чем позволяет Вам профессиональная этика.

10. Вспомните ситуацию, для решения которой полученных в высшем учебном заведении знаний было недостаточно.

11. Вспомните ситуацию, в которой Вы испытали трудность в распределении своего рабочего времени.

12. Вспомните ситуацию, в которой Вам было трудно отказать от субъективного отношения к делу.

13. Вспомните ситуацию, которой Вы «не забудете всю жизнь».

Спасибо.

### **Опросник «Ситуации проблемности в общении» для испытуемых-подростков**

Инструкция испытуемому: «В твоём общении с другими людьми бывают случаи, которые представляют для тебя трудность. Ты не сразу понимаешь, что тебе нужно делать. Но выход найти необходимо, иначе ты не можешь продолжать общение. Постарайся вспомнить несколько таких ситуаций. Для облегчения задачи я буду говорить тебе, какие примерно ситуации можно вспомнить».

1. Вспомни неприятную ситуацию, которая возникла из-за недоброжелательного отношения человека к тебе.

2. Постарайся вспомнить сложную для тебя ситуацию, которая возникла из-за чьей-либо несправедливости.

3. Вспомни ситуацию, когда какой-либо человек заставлял тебя что-то делать, используя свое превосходство.
4. Вспомни ссору с приятелем.
5. Вспомни ситуацию, когда ты оказывался в двойственном положении: нужно было сделать выбор между разными вариантами поведения, и каждый из них чем-то тебя не устраивал.
6. Вспомни какую-нибудь конфликтную ситуацию с родителями.
7. Вспомни случай, когда действия, поступки хорошо знакомых людей очень тебя удивили.
8. Вспомни сложную ситуацию во взаимоотношениях с милицией.
9. Вспомни ситуацию, в которой ты столкнулся с беспричинной грубостью в твой адрес со стороны окружающих.
10. Вспомни сложную ситуацию, которая возникла у тебя в общении с другими пассажирами (кондуктором, контролером) в общественном транспорте.
11. Вспомни конфликтную ситуацию с прохожими на улице.

## **Приложение 2**

### **Ситуации проблемности, полученные от школьных психологов-практиков**

1. Ученица начальной школы обманывает родителей, исправляя оценки в дневнике на более высокие. Это становится известным учительнице, которая направляет девочку на консультацию к школьному психологу. Мама девочки не видит в поведении дочери ничего проблемного, считает, что к психологу можно не обращаться. Более того, она уверяет, что психолог признает девочку больной, поэтому консультации следует избегать.
2. К школьному психологу обращается мама старшеклассника. Она считает, что юноше необходимо определиться относительно будущей профессии. Молодой человек, однако, не желает заниматься профессиональным самоопределением, предпочитая бесцельно проводить время на улице в кругу друзей.

3. Психолог предполагает, что педагог, с которым он взаимодействует, не понимает, зачем нужен психолог, что необходимо разъяснить ему функции психолога.

4. Школьница 15 лет проявляет суицидальные намерения. Однажды она уже пыталась покончить с собой. В семье обсуждается вопрос, помещать ли ее в психиатрическую клинику. Родители девушки обращаются к школьному психологу за советом.

5. К школьному психологу обращается за помощью учительница второго класса. Одна из учениц класса ни с кем, кроме мамы, не общается, не разговаривает с учителем. Нет возможности опрашивать ее на уроке.

6. Психолога упрекают за отказ проводить тестирование детей с целью выявления тех, кого можно перевести в класс коррекции. (Это должен делать не только психолог, но и другие специалисты-смежники).

7. Учительница упрекает психолога, что тот, как ей показалось, провел меньше времени в ее классе, тестируя учеников, чем в других, чем и были обусловлены низкие результаты в данном классе.

8. К школьному психологу обращается старшеклассница с высоким интеллектом, но с несформированной мотивацией и высокой эмоциональной неустойчивостью. Девушка хотела бы получить высшее образование, но совершенно не представляет, какой вуз ей выбрать.

9. За помощью к психологу обращается классный руководитель. В классе низкая успеваемость, у большинства ребят отсутствует учебная мотивация. Дети конфликтуют с учителями, агрессивны в общении друг с другом.

10. К психологу обращается бабушка первоклассницы. Девочка сильно отстает в освоении школьной программы. Ранее она пережила трагические события: на ее глазах мать убила отца. После этого девочка стала очень беспокойной.

11. К школьному психологу обращается мама ученицы начальной школы. У девочки умерли домашние хомячки, после чего от нее часто можно услышать: «Не хочу жить, хочу быть вместе с умершими хомячками».

12. Школьный психолог пытается выявить причины дезадаптации подростка 15 лет в школьном коллективе. Мальчик по-



ссорился с друзьями, стал раздражительным, грубит учителям. Одна из гипотез психолога, которая кажется психологу довольно вероятной – несоответствие физического развития мальчика его возрасту.

13. Учительница младшего класса обращается к психологу со следующей проблемой: девочка в ее классе ворует вещи у одноклассников. Проведя психологическую диагностику, психолог обнаружил у девочки повышенный уровень эмпатийности.

14. Работая с первоклассниками, психолог заметил, что дети ведут себя скованно, отвечают стереотипными фразами, неестественно тихи и дисциплинированы.

15. К психологу не пришли учителя, с которыми он должен был проводить тренинг.

16. Психолог считает, что необходимо больше времени уделять одному ребенку, которого он консультирует и у которого есть проблемы личного плана. Но он (психолог) очень загружен работой

17. Девушка пришла на консультацию к психологу с определенной проблемой. Психолог выдвинул для себя гипотезу, в соответствии с которой начал задавать большое количество вопросов. В результате девушка сказала, что чувствовала себя, «как на допросе».

18. На первой в своей жизни консультации клиентки психолог столкнулся с тем, что пожилая женщина, рассказывая о своих семейных проблемах, спрашивала у психолога совета не как у специалиста, а просто как у человека.

19. Директор школы обратился к психологу: необходимо протестировать всех учителей. На основе полученных результатов директор собирался принимать решение об увольнении кого-то из них.

20. Учащемуся 1 класса был поставлен диагноз ЗПР. Бабушка ребенка обвинила школу (учителя, психолога), что не была проведена соответствующая работа по развитию ребенка.

21. Ребенка определили в класс коррекции. Родители обращаются к психологу, чтобы он помог убедить учителей, что ребенок должен учиться в общеобразовательном классе.

22. Психологу необходимо присутствие отца ребенка на консультации, но он отказывается приходить.

23. Ребенок сам приходит на консультацию к психологу по поводу проблемы общения со сверстниками (с ним никто не хочет общаться).

24. Мужчина регулярно, примерно раз в две недели, приходит в кабинет психолога с требованиями протестировать его и выявить, насколько он гениален.

25. У ребенка умер близкий человек. Ребенок находится в шоковом состоянии, когда его приводят к психологу.

26. Предыдущий школьный психолог плохо зарекомендовал себя. Поэтому новый испытывает трудности в налаживании отношений с коллективом.

27. Психолог преподавал в училище, но должен был скоро уйти на другую работу. С директором училища он договорился, что будет продолжать преподавать курс общей психологии. В дальнейшем директор начал отказываться от их договоренности, настаивать на том, чтобы психолог остался в училище, преподавал и другие предметы.

28. Психолог должен присутствовать на тренинговом семинарском занятии, которое проходит как раз в его рабочие часы. Но начальство не отпускает его по непонятным причинам.

29. Классный руководитель обращается к школьному психологу с просьбой-требованием: «Проведите в моем классе любую методику, чтобы я якобы на основании полученных результатов могла сказать одной девушке, что она курит».

30. В классе произошел конфликт с учителем. Психолога просят разобраться, «кто прав, кто виноват».

31. На родительском собрании, на котором присутствовал и выступал психолог, мама одного из учеников громко заявила, что психология – это «ерунда» и психологические рекомендации никому не нужны.

32. Школьный психолог в резкой форме заявила маме ученицы, что у девочки отклонения в психическом развитии, причем упомянула психиатрический диагноз. Сразу же сама пожалела о сказанном, поскольку поняла, что вышла за пределы своей компетенции. Поняла также, что необходимо каким-то образом «сгладить» ситуацию, тем более что сама не была уверена, что ее предположения обоснованны.

**Ситуации, оцененные как наиболее вероятные школьными психологами-практиками**

1. Психологу необходимо присутствие отца ребенка на консультации, но он отказывается приходить.
2. Психолог считает, что необходимо больше времени уделять одному ребенку, которого он консультирует и у которого есть проблемы личного плана. Но он (психолог) очень загружен работой.
3. Психологу кажется, что педагог не понимает, зачем нужен психолог, что необходимо разъяснить ему функции психолога.
4. Ребенок сам приходит на консультацию к психологу по поводу проблемы общения со сверстниками (с ним никто не хочет общаться).
5. Учительница упрекает психолога, что тот, как ей показалось, провел меньше времени в ее классе, тестируя учеников, чем в других, чем и были обусловлены низкие результаты в данном классе.
6. Ребенка определили в класс коррекции. Родители обращаются к психологу, чтобы он помог убедить учителей, что ребенок должен учиться в общеобразовательном классе.
7. У ребенка умер близкий человек. Ребенок находится в шоковом состоянии, когда его приводят к психологу.
8. Предыдущий школьный психолог плохо зарекомендовал себя. Поэтому новый испытывает трудности в налаживании отношений с коллективом.
9. В классе произошел конфликт с учителем. Психолога просят разобраться, «кто прав, кто виноват».
10. К психологу не пришли учителя, с которыми он должен был проводить тренинг.
11. Психолог должен присутствовать на тренинговом семинарском занятии, которое проходит как раз в его рабочие часы. Но начальство не отпускает его по непонятным причинам.
12. Психолога упрекают за отказ проводить тестирование детей с целью выявления тех, кого можно перевести в класс коррекции. (Это должен делать не только психолог, но и другие специалисты-смежники).

**Ситуации проблемности, полученные от следователей**

1. Потерпевшая уверенно указала на задержанного как на человека, укравшего у нее сумку и затем избившего ее. Однако в ходе обыска у задержанного не было обнаружено украденного имущества. Кроме того, четыре человека подтвердили его алиби. Других подозреваемых по делу у следователя нет.

2. Следователю необходимо завершать дело и передавать его в суд, однако важный свидетель не является по повестке.

3. По делу о нападении на автомобиль «Камаз» был задержан мужчина, работающий таксистом. Он уверял, что подвозил незнакомых ему людей, которые и совершили нападение. Следователю данная версия кажется неправдоподобной, однако он не может ее опровергнуть и обеспокоен именно тем, что не может найти средства выполнения профессиональной задачи.

4. По ходу расследования необходимо задержать человека на трое суток, но это всегда чревато для следователя различными трудностями, есть опасность нарушить закон.

5. Четверо подследственных признались в совершении нескольких краж. Следователь не может установить объем похищенного, так как кражи совершались у юридических лиц негосударственной формы собственности. В этих организациях неудовлетворительно ведется учет материальных ценностей. Следователь переживает эту ситуацию как показатель своего непрофессионализма.

6. У одного из обвиняемых для обеспечения гражданского иска был изъят автомобиль. Автомобиль находился на территории РОВД. В первую же ночь с машины были похищены детали. Обвиняемый предъявляет претензии следователю, утверждая, что тот не может обеспечить сохранность имущества.

7. На гражданку было совершено нападение, в ходе которого ей нанесли порезы кистей рук. Деяние можно было рассматривать и как хулиганство, и как уголовное преступление. Перед следователем стояла задача правильно квалифицировать дело, по этому поводу возникли разногласия с коллегами.

8. В уголовном деле, которое поручили следователю, задействована его бывшая подруга.

9. Следователю необходимо уговорить коллегу помочь ему в ведении одного сложного дела. С одной стороны, следователю не хочется нагружать коллегу, у которого много своей работы, с другой стороны – ему объективно требуется помощь.

10. Следователю требуется убедить руководство в необходимости продления сроков расследования. Эта необходимость неочевидна.

12. В ходе выезда на место происшествия с участием обвиняемого раскрылись обстоятельства, которые объективно требуют возбуждения другого уголовного дела. Следователь не уверен, стоит ли давать ход этим обстоятельствам, так как новое дело, скорее всего, поручат вести ему.

13. Для того, чтобы эффективно взаимодействовать с работниками уголовного розыска, следователю, в соответствии со сложившейся традицией, необходимо время от времени организовывать для них «посиделки» с напитками и закуской. Но следователь не употребляет спиртного, к тому же крайне стеснен в средствах.

14. Следователю необходимо направить дело в суд, но он сомневается, достаточно ли собранных улик.

15. Следователь обращается в районную прокуратуру в связи с необходимостью продлить сроки расследования. Прокурор кричит на него, называя при этом «дубом тупым».

16. Следователю необходимо обратиться в районную прокуратуру в связи с необходимостью продлить сроки расследования. Он предвидит резкие высказывания в свой адрес со стороны прокурора и обвинения в непрофессионализме.

17. Следователю необходимо получить показания от свидетеля – молодой девушки, которая ему очень симпатична. Не хочется «давить» на нее, а сама она явно что-то скрывает.

18. Следователю звонят домой родственники подследственного, которые одновременно являются хорошими знакомыми следователя и просят его изменить подследственному меру пресечения с заключения под стражу на подписку о невыезде.

19. Следователю необходимо провести пожарно-техническую экспертизу. Эксперт предварительно согласился проводить экспертизу, а затем начал отказываться от ее проведения.

20. Следователь в нарушение инструкции «привел подследственного к принудительным показаниям».

21. Следователь был вызван в прокуратуру в связи с одним из дел, которые находятся в его производстве, и долго выслушивал разнообразные упреки в непрофессионализме.

22. На первой в своей практике эксгумации тела следователь чувствовал себя очень плохо, так как никогда не видел трупов и боялся, что более опытные коллеги заметят это обстоятельство.

23. Следователь привел к уголовной ответственности невиновного человека, понял свою ошибку уже после передачи дела в суд. Эту ошибку долго помнил и упрекал себя.

24. У следователя был осведомитель, который поставлял следователю информацию о деяниях лиц цыганской национальности. У следователя были определенные договоренности с этим человеком, некоторые обязательства перед ним. В силу сложившихся обстоятельств следователю потребовалось нарушить эту договоренность.

25. Подследственный вел себя на допросе недопустимо: угрожал следователю, заявлял, что по сравнению с ним следователь «никто».

26. Следователя отстранили от руководства оперативно-следственной группой с мотивировкой «за упущения в работе», что следователь расценил как несправедливость.

27. По постановлению следователя невиновный человек был задержан и помещен под стражу. Руководство впоследствии указало следователю на эту ошибку.

28. Адвокат не явился на допрос несовершеннолетнего обвиняемого, который до этого долго скрывался и которого с трудом нашли.

29. Прокуратура дает указания отменить меру пресечения, но следователь не согласен. Необходимо принять решение, выполнять это указание или нет.

30. Подследственный явно «врет», дает заведомо ложные показания.

31. Версия подследственного правдоподобна, но кажется следователю ложной. Трехдневный срок истекает, опровергать версию нечем.

32. Стажер просит поручить ему самостоятельно вести дело, но контролировать его работу следователю некогда.

33. У обвиняемого для обеспечения гражданского иска было изъято имущество. За время изъятия ему был нанесен серьезный ущерб. Родственники обвиняемого предъявляют претензии следователю.

34. Произошел конфликт подследственного и следователя. Его коллегу просят взять дело себе.

35. К следователю не явились свидетели, которые должны были давать показания.

36. Следователю нужно присутствовать на занятиях по повышению квалификации, которые проходят в его рабочие часы. Но начальство не отпускает его по непонятным причинам.

37. Родственники подследственного упрекают следователя за то, что он отказывается прогнозировать, какие меры наказания будут применены к подозреваемому.

38. После аварии потерпевшая находится в шоковом состоянии, но требуется взять у нее показания.

39. Следователю приходится допрашивать малолетнюю жертву изнасилования, заставляя ее при этом вновь переживать трудную для нее ситуацию.

40. Следователю приходится допрашивать мать несовершеннолетнего, обвиняемого в тяжких преступлениях. Женщина плачет, ее искренне жалко.

41. Следователь освобождает из-под стражи задержанного, а тот не хочет покидать СИЗО, просит оставить его за решеткой.

42. Адвокат, работающий с обвиняемым «по назначению» (т.е. не получающий гонорара за эту работу), заявляет следователю, что больше работать не будет.

43. Родственники обвиняемого (являющиеся свидетелями) позвонили следователю и попросили не вызывать их в течение двух недель, так как они хотят уехать отдохнуть в Турцию.

44. Девушка подследственного, заключенного под стражу, позвонила следователю с просьбой разрешить ей встретиться с подследственным, объясняя это тем, что она беременна от подследственного, о чем тот не знает. Следователь сочувствует девушке, однако свидания с подследственными запрещены.

45. Родственники подследственного, являющиеся знакомыми следователя, попросили его не вменять подследственному «невыгодную» ему часть уголовной статьи.

46. Мама несовершеннолетнего обвиняемого, заключенного под стражу, при встрече со следователем попросила его передать мальчику продукты, что на тот период следствия было запрещено.

## **Приложение 5**

### **Ситуации, оцененные как наиболее вероятные следователями**

1. Следователю необходимо направить дело в суд, но он сомневается, достаточно ли собранных улик.

2. Следователю необходимо провести пожарно-техническую экспертизу. Эксперт предварительно согласился проводить экспертизу, а затем начал отказываться от ее проведения.

3. Прокуратура дает указания отменить меру пресечения, но следователь не согласен. Необходимо принять решение, выполнять это указание или нет.

4. Подследственный явно «врет», дает заведомо ложные показания.

5. Версия подследственного правдоподобна, но кажется следователю ложной. Трехдневный срок истекает, опровергать версию нечем.

6. Стажер просит поручить ему самостоятельно вести дело, но контролировать его работу следователю некогда.

7. После аварии потерпевшая находится в шоковом состоянии, но требуется взять у нее показания.

8. У обвиняемого для обеспечения гражданского иска было изъято имущество. За время изъятия ему был нанесен серьезный ущерб.

9. Произошел конфликт подследственного и следователя. Его коллегу просят взять дело себе.

10. К следователю не явились свидетели, которые должны были давать показания.



11. Следовательно нужно присутствовать на занятиях по повышению квалификации, которые проходят в его рабочие часы. Но начальство не отпускает его по непонятным причинам.

12. Родственники подследственного упрекают следователя за то, что он отказывается прогнозировать, какие меры наказания будут применены к подозреваемому.

## **Приложение 6**

### **Ситуации проблемности, полученные от испытуемых-врачей**

1. Врач, проходя по отделению, увидел своего больного, который курил на лестничной площадке, хотя курить этому больному, по характеру его заболевания, нельзя.

2. Врач выписала женщину из стационара досрочно, поддавшись на ее уговоры. Женщина обещала соблюдать дома постельный режим хотя бы в течение двух-трех дней и не поднимать тяжестей. На следующий после выписки день врач увидела ее на улице с тяжелой сумкой в руках.

3. Врач назначил стационарному больному уколы, вписал их в карту назначений. Вечером дома понял: назначен не тот препарат, который нужно, хотя и безвредный для данного больного.

4. К участковому врачу пришел знакомый с просьбой выписать больничный лист, хотя он здоров.

5. Врач предлагает больному больничный лист, а тот отказывается, ссылаясь на неотложные дела на работе.

6. Больной на приеме рассказывает врачу, что он обращался к другому специалисту, и тот поставил ему другой диагноз.

7. На обходе в стационаре один из больных с упреком сообщил врачу, что от назначенных процедур ему стало хуже.

8. На консилиуме коллега, от которого врач ожидал поддержки, начал резко спорить с ним, выдвигая противоположную точку зрения.

9. Врач назначает больному эффективные и дорогостоящие процедуры, которые данный больной может получить бесплатно. Больной отказывается от процедур.

10. Больной, находящийся на больничном листе, явился на прием с опозданием на несколько дней.

11. Участковый врач, придя по вызову к больному, застал его пьяным и агрессивно настроенным: больной набросился на врача с кулаками.

12. Бригада скорой помощи, прибыв по вызову по адресу, где должен был находиться больной с тяжелым сердечным приступом, застала больного дерущимся со своей женой.

13. Участковый врач, придя по вызову к больному, не застал его дома.

14. Больной, нуждающийся в госпитализации, отказывается от предложения врача «Скорой помощи» ехать в больницу.

15. Больной, очнувшийся после наркоза в послеоперационной палате, заявил врачу, что во время операции у него были похищены дорогие часы.

16. Врачу регулярно звонит сожительница его пациентки, требует консультаций по уходу за своей подругой, настаивает на особо внимательном отношении со стороны врача к данной пациентке.

17. Пациентка в стационаре всячески подчеркивает свою симпатию к лечащему врачу-мужчине, стремится остаться с ним наедине, подстерегает его в коридорах.

18. Больной находится на стационарном лечении и объективно остро нуждается в дальнейшем пребывании в больнице. Однако он настаивает на выписке, и аргументы лечащего врача не оказывают на него воздействия.

19. Больной на приеме явно искажает анамнез, рассказывает небылицы, откровенно врет, отвечая на вопросы врача.

20. Лечащий врач в стационаре назначил больному уколы определенного препарата. Придя на работу после выходного, он обнаружил, что в его отсутствие дежурный врач этот препарат отменил.

21. Медсестра, работающая с участковым терапевтом, постоянно опаздывает на работу. Никакие меры со стороны врача не помогают.

22. Участковый терапевт в течение длительного времени работает с одной и той же медсестрой. И личные отношения, и деловые контакты складываются успешно. Однажды на работу к врачу ненадолго зашла дочь, молодая девушка. После ее ухода медсестра вела себя необычно: отворачивалась, отвечала врачу

односложно, на глазах то и дело появлялись слезы. Когда врач попыталась узнать, что случилось, медсестра ответила: «Ваша дочь смеялась надо мной».

23. Одна из пациенток то и дело приходит на прием к врачу-терапевту и пытается убедить врача вступить в секту.

24. Одна из пациенток назойливо предлагает врачу-терапевту приобрести у нее продукцию какой-то фирмы. Для этого часто приходит на прием с жалобами на здоровье, причем симптомы ряда соматических заболеваний у нее действительно имеются, и контакт с врачом объективно необходим.

25. К врачу постоянно приходит дистрибьютер фармацевтической компании с настойчивым предложением заключить договор на распространение сомнительных лекарственных средств.

26. К врачу регулярно приходит родственница умершего больного с угрозами возбудить уголовное дело за якобы неправильно поставленный диагноз.

27. Больной просит выписать рецепт на назначенный врачом препарат, но у врача существует указание начальства не выписывать ряд препаратов, которые можно приобрести без рецепта.

28. Больная на каждом приеме подолгу рассказывает врачу о своих семейных делах.

## **Приложение 7**

### **Ситуации проблемности, полученные от испытуемых-учителей**

1. Классный руководитель попыталась поговорить с мамой подростка, которая, как ей кажется, не уделяет сыну достаточно внимания. Разговора не получилось, так как мама мальчика, молодая красивая женщина, только что вторично вышла замуж, и ее больше интересует собственная личная жизнь, чем дела сына. Классный руководитель переживает свою неудачу.

2. Старшеклассник пришел на урок в нетрезвом состоянии.

3. Учитель отобрал у подростка сотовый телефон, которым во время урока играл сам подросток и его сосед по парте. Ребята не успели отключить мобильник, и учитель увидел, что на теле-

фоне записана сцена избиения учениками школы своего одноклассника.

4. Учитель сделал замечание опоздавшему ученику, на что тот ответил нецензурными словами.

5. К классному руководителю ежедневно приходит мама подростка, который, поссорившись с ней, сбежал из дома. Его местонахождение неизвестно. Мама требует, чтобы классный руководитель занимался его поисками.

6. Члены родительского комитета, поздравляя классного руководителя с днем 8 Марта, принесли ей дорогой подарок. В данной школе такие подарки дарить учителям не принято.

7. Дети ответили отказом на просьбу учителя украсить помещение класса к новому году, хотя раньше всегда с удовольствием это делали. Школьники объяснили свое поведение следующим образом: в прошлом году они очень старались украсить класс, но на конкурсе не получили первого места. Они считают итоги конкурса несправедливыми и поэтому отказываются участвовать в нем снова.

8. Учитель физкультуры не может добиться, чтобы девочки-старшеклассницы приходили на уроки в спортивной обуви. Девушки упорно являются в сапогах на каблуках. Учитель не имеет права допускать их до урока. Но не допускать – значит создавать проблему с пропусками занятий, принимать «отработки».

9. Ученица пятого класса подошла к классному руководителю с просьбой дать ей совет в связи с семейной ситуацией. Мама девочки вторично вышла замуж, ее новый муж удочерил девочку. Он и мама хотят, чтобы девочка взяла фамилию приемного отца. Она ничего не имеет против ни нового, ни биологического отца и не знает, как поступить.

10. К молодому учителю физики постоянно обращается его коллега, немолодая женщина. Она любит подолгу обсуждать абстрактные вопросы вроде бесконечности вселенной, существования высшего разума и т.п. Молодой человек тяготится этим общением, но не знает, как прекратить его.

11. Классный руководитель, работающий в элитной школе, случайно на вокзале увидела свою ученицу – 14-летнюю девочку. Она торговала шоколадками: подходила к сидящим в зале ожидания пассажирам и предлагала им свой товар. Неподалеку мама

этой девочки торговала книгами с лотка. Учительница убеждена, что торговля шоколадками на вокзале – неподходящее занятие для ученицы престижной школы и для девочки-подростка. Но это происходило, без сомнения, с разрешения мамы девочки. Классный руководитель не может решить, проводить ли беседу на эту тему с мамой.

12. Подросток, старающийся учиться на «пятерки», услышав от учителя, что за ответ у доски он получает «4», начал возмущенно спорить и требовать отличной оценки. На доводы учителя ученик не реагировал и продолжал кричать. Класс смеялся. Учитель не знал, как прекратить недопустимую, с его точки зрения, сцену.

13. Учительница, возвращаясь с работы домой, увидела на скамейке около подъезда группу подростков – ее учеников. Ребята были нетрезвы или просто чем-то возбуждены. С учительницей они не поздоровались, а когда она прошла мимо, за спиной слышались громкие нецензурные выражения в ее адрес.

14. Накануне смотра строя и песни подросток, который был командиром, заболел, классному руководителю пришлось заменить его девочкой, которая была непопулярна в классе, но у которой лучше всех получалось четко произносить команды. Дети негативно отнеслись к выбору командира: отказывались участвовать в смотре.

15. К директору школы, в которой училось большое количество детей-азербайджанцев, прибежали взволнованные ученики 8-го класса. Они рассказали, что только что на перемене двое мужчин-кавказцев силой увели из школы восьмиклассницу-азербайджанку.

16. Директор школы пригласила к себе для беседы отца мальчика-азербайджанца, ученика этой школы, у которого были проблемы с учебой. Изложив их отцу, директор услышала от него в ответ: «Я хочу разговаривать с вашими родственниками по мужской линии».

17. Директор школы узнал, что в школе действует организация скинхедов.

18. Учительница знает, что две девочки в ее классе – лесбиянки, они сожительствуют и, похоже, их родители не знают об этом.

19. К классному руководителю обратилась мама одной из учениц. Она показала сочинение девочки, в котором рукой учительницы по русскому языку и литературе сделаны исправления. Совершенно очевидно, что исправлено правильное на неправильное.

20. На уроке этики учитель объяснял учащимся нецелесообразность нарушения некоторых этических норм общения, на что один из учеников заметил: «А у нас завуч всегда так делает».

## **Приложение 8**

### **Ситуации проблемности, полученные от испытуемых-преподавателей**

1. К молодому преподавателю после первой лекции подошли студенты-вечерники. Одна из подошедших студенток сказала преподавателю: «Вы у нас новый преподаватель, хотелось бы познакомиться с вами поближе. Расскажите нам на следующей лекции подробнее о себе. Вы нам интересны как человек». Преподаватель был не готов вступать со студентами в личный контакт, растерялся.

2. Преподаватель оценил реферат одного из студентов на «4». Студент подошел с вопросом, почему не «5», доказывал, что преподаватель не понял, насколько этот реферат качественный.

3. Преподаватель работает с группой студентов, с которой параллельно с ним работает его коллега. Коллега считает, что общаться со студентами необходимо жестко, официально, что его партнер их «распускает». Преподаватель согласен, что желательна выработка какой-то общей линии, но склонен придерживаться демократичного стиля общения.

4. Студенты довольно аккуратно посещают семинарские занятия, но не ходят на лекции. Преподаватель убежден, что от этого страдает качество обучения, так как, не прослушав лекции, на семинарах студенты выступают неуспешно.

5. Преподаватель подбирает, как ему кажется, интересные задания для самостоятельной работы студентов, которые они выполняют очень неохотно. Преподаватель озабочен тем, что не понимает потребностей студентов, плохо прогнозирует их поведение.

6. Студентка, получившая на экзамене «3», долго не уходила из аудитории, высказывая преподавателю упрёки, что он плохо читает лекции.

7. Студентка отвечала на экзамене максимум на «4». Преподаватель, открыв зачетку, увидел, что все предыдущие экзамены сданы на «5».

8. Студентка факультета психологии подошла к преподавателю с просьбой помочь ей разобраться в диагностической методике, которая была необходима ей для выполнения дипломной работы. Эта методика подробно разъяснялась преподавателем на занятиях, которые студентка не посещала. Ее просьба звучала как требование с подтекстом вроде «вы нам плохо объяснили, объясняйте сейчас».

9. Преподаватель, объясняя студентам сложный материал, запуталась, «сказала не то». Студенты этого не заметили. Обнаружив ошибку, преподаватель не знала, стоит ли ее исправлять.

10. Преподаватель пришел на семинар, будучи больным, с температурой. На семинар явились несколько человек из всей группы.

11. Преподаватель на лекции по спецдисциплине услышал реплику одного из студентов: «А как все, что вы говорите, связано с нашей будущей работой? Это ведь спецкурс, он должен быть практическим».

12. Преподаватель решил поговорить наедине со студентом, который мешал ему на лекциях (смеялся, разговаривал с однокурсниками). Преподаватель попросил молодого человека вести себя скромнее, на что услышал: «Мне ваш предмет неинтересен. Он несложен и не требует усилий для усвоения».

13. Преподаватель после ответа студента на экзамене поставил ему «отлично», на что студент сказал, что он не заслуживает такой оценки.

14. Студентка прогуляла все лабораторные занятия, не была допущена преподавателем до экзамена. В течение семестра преподаватель предупреждал девушку, что без лабораторных занятий она не сможет сдать экзамен. Студентка не изменила своего поведения. Когда выяснилось, что она не допущена, преподавателю начали звонить знакомые и просить за эту девушку.

15. Преподаватель обратил внимание, что студенты неправильно оформляют лабораторные работы, на что и указал им на одном из занятий. Кто-то из студентов ответил: «А у Николая Петровича мы всегда так оформляем. Он сказал, что надо именно так». Преподаватель не мог найти нужный ответ, так как Николай Петрович – старейший и очень авторитетный преподаватель.

16. К преподавателю подошла студентка, которая только что защитила курсовую работу на «удовлетворительно». Студентка объяснила, что в той комиссии, где она защищала работу, ее «не поняли», попросила помощи в организации повторной защиты, приведя аргументы в пользу своей работы. Аргументы были убедительными.

17. Преподаватель поставил студенту «4» за ответ на экзамене, потому что студент неправильно ответил на дополнительный вопрос. В остальном ответ был безупречен. Вечером дома преподаватель неожиданно понял: студент ответил на дополнительный вопрос правильно.

18. Студент три раза не мог сдать экзамен. Преподаватель не собирался принимать у него экзамен еще раз. Однако к нему подошел коллега и сообщил, что этот студент серьезно помогал ему в организации важного мероприятия и попросил еще раз встретиться со студентом.

19. Преподаватель заменял своего заболевшего коллегу – читал за него лекции студентам. Так как дисциплина была мало-знакома, преподаватель часто заглядывал в конспект. Из аудитории раздался голос: «На экзамене будете нас наизусть спрашивать, а сами в бумажку смотрите».

20. Преподаватель пришел читать лекцию в негосударственный вуз. С этими студентами он ранее не работал. Зайдя в аудиторию, он был удивлен тем, что часть студентов сидела на полу, несмотря на наличие свободных стульев. Студенты вели себя так, как будто все в порядке вещей.

21. Студентка не посещала лабораторные занятия и не была допущена к экзамену. К преподавателю пришла мама студентки с просьбой допустить девушку к экзамену, несмотря на «долги». При этом мама жаловалась на свои болезни, тяжелое материальное положение в семье, неудачи в личной жизни своей и студентки.



22. К преподавателю обратился студент – сын заведующего кафедрой, на которой работал данный преподаватель. Молодой человек попросил перенести время приема экзамена, так как он не успевает подготовиться. В течение семестра студент не посещал семинары, не сдал реферат.

23. На лекции преподавателя приходило очень мало студентов. Преподаватель проверил: лекции других преподавателей эти студенты посещают гораздо лучше.

24. К преподавателю обратился хорошо успевающий студент. Его не устраивал объем и сложность учебного материала. Преподаватель был озадачен, поскольку не был настроен специально заниматься с этим студентом. Это был «не его» курсовик, в планы преподавателя не входила дополнительная рабочая нагрузка.

25. Студент-вечерник неожиданно обратился к молодому преподавателю на «ты».

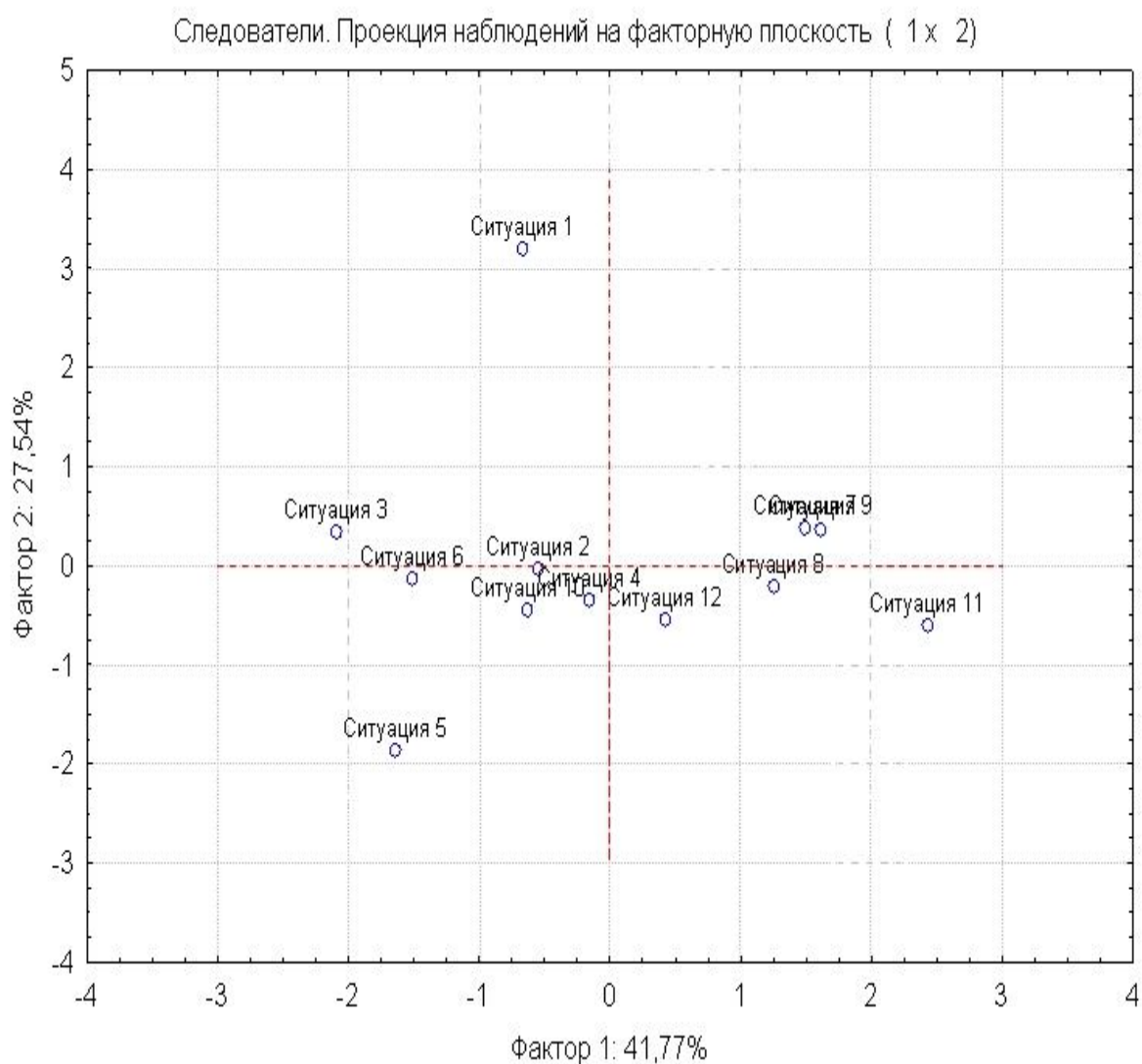
26. Мама студента уговорила преподавателя в очередной раз принять экзамен у сына. Когда преподаватель счел разговор законченным, женщина неожиданно достала из сумки большую бутылку коньяка и поставила ее на стол преподавателя.

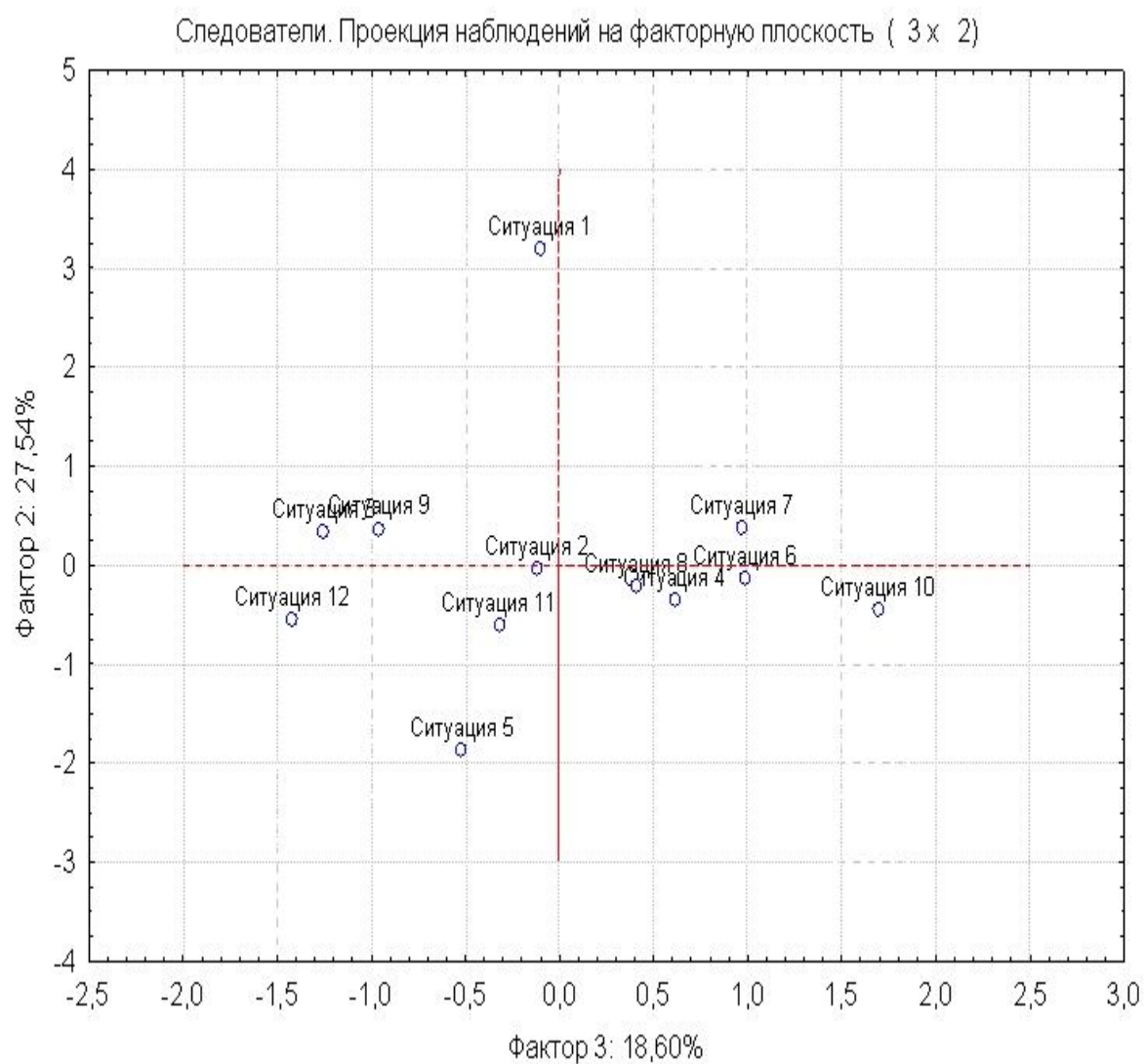
27. К заведующему кафедрой обратился его коллега с другой кафедры с просьбой передать своей кафедре одно из подсобных помещений.

28. Преподаватель дал студентам творческое задание, результаты которого они должны были принести на следующее семинарское занятие. На семинар никто из студентов не явился.

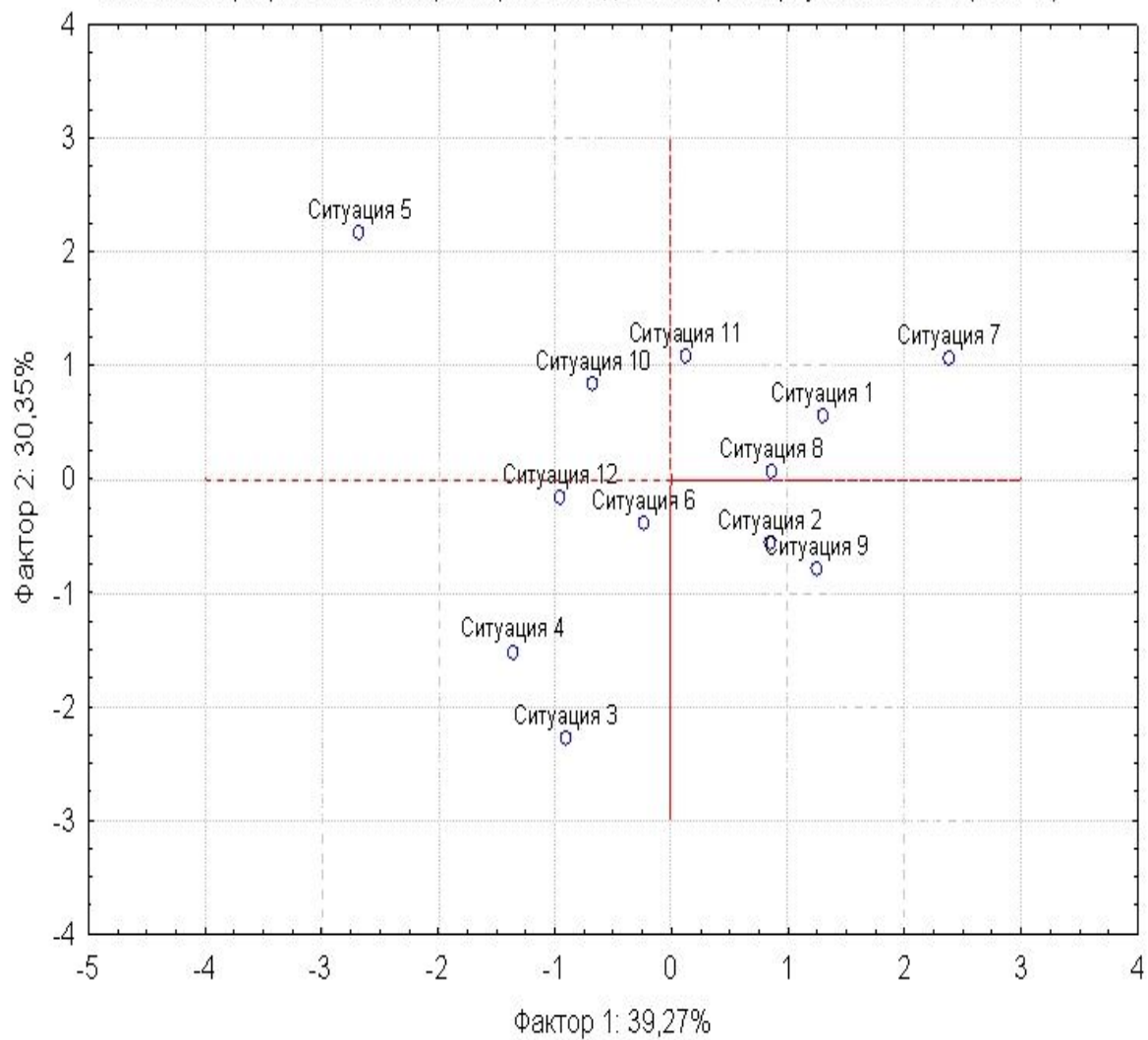
## Приложение 9

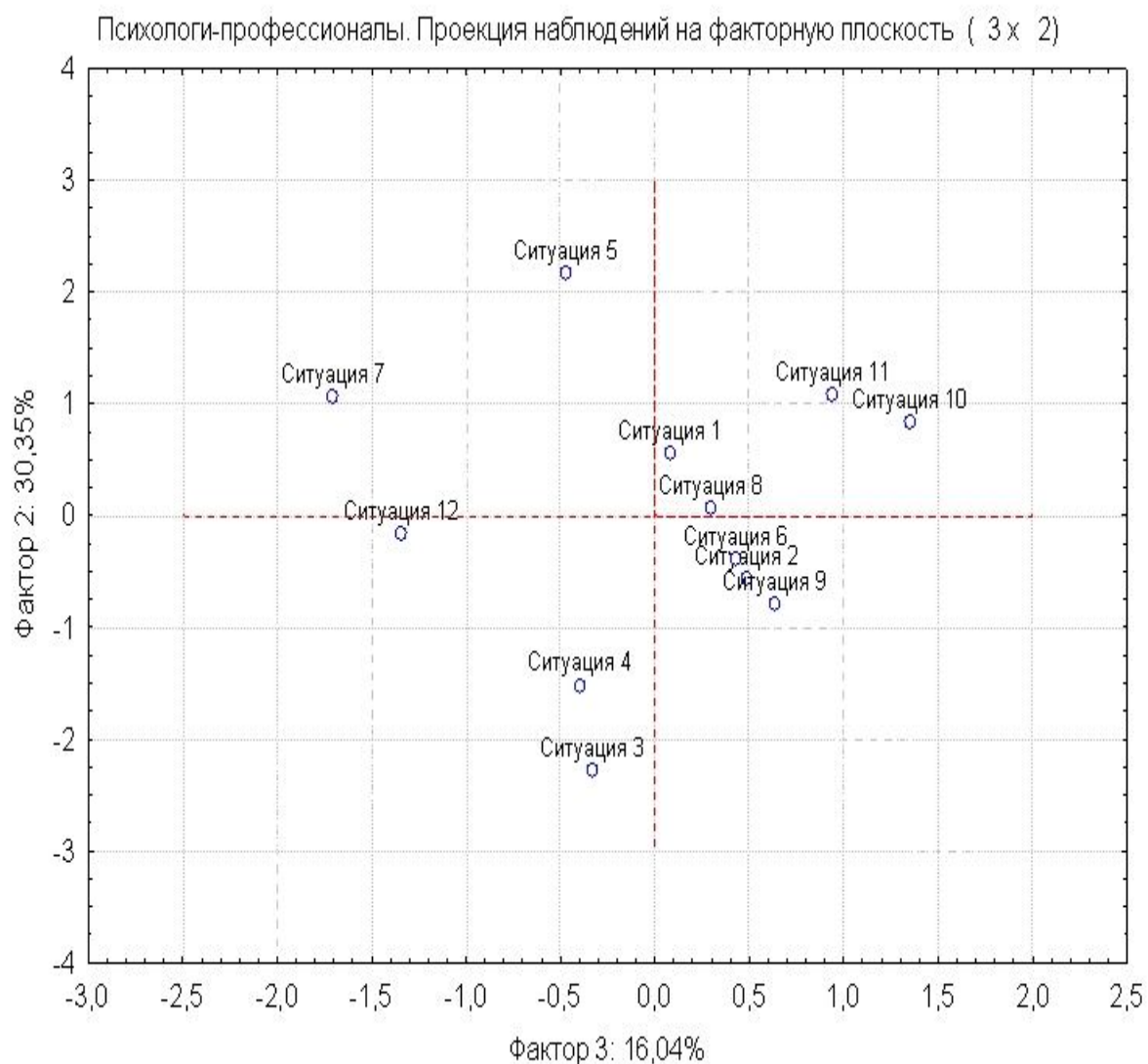
### Семантические пространства ситуаций проблемности



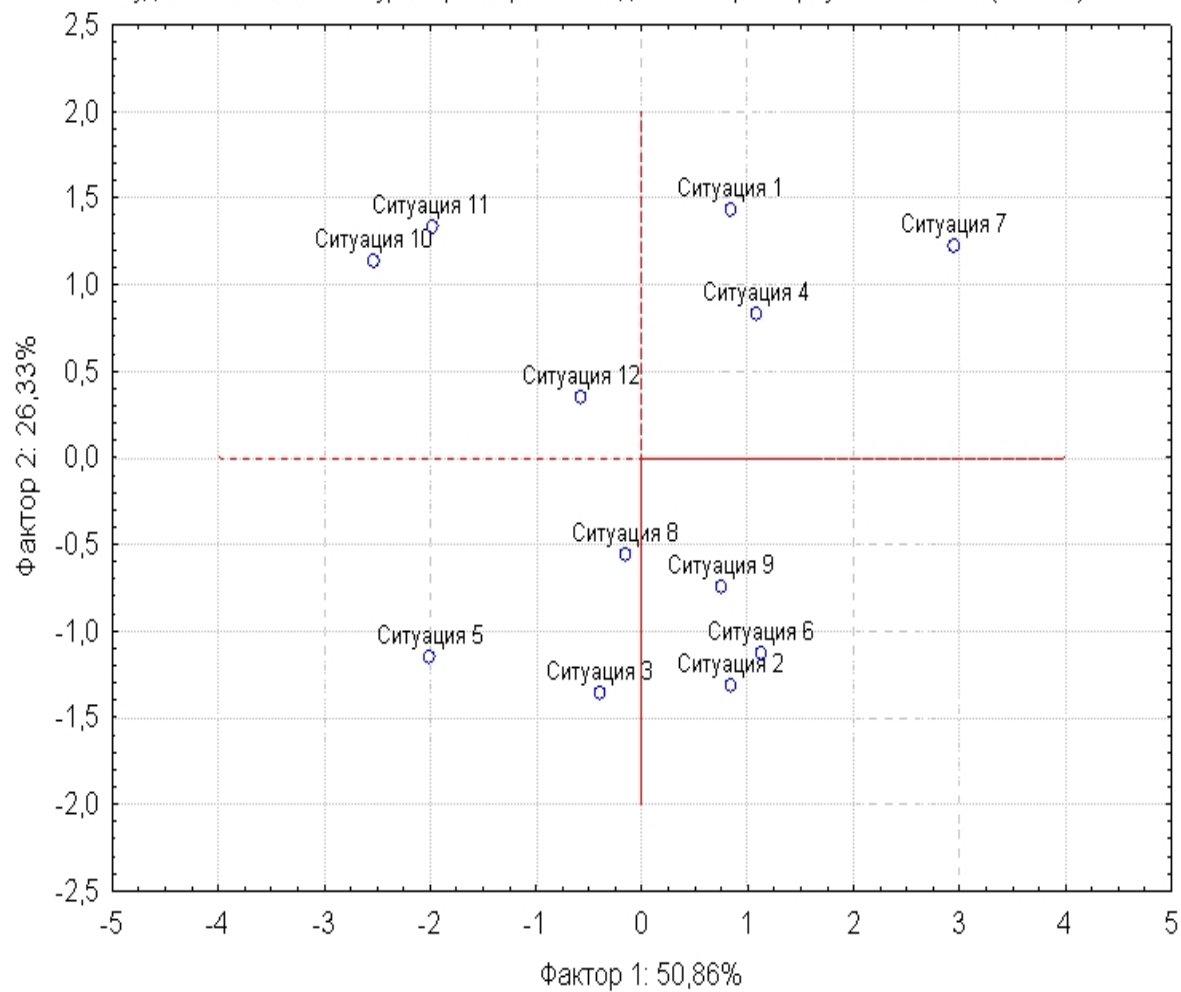


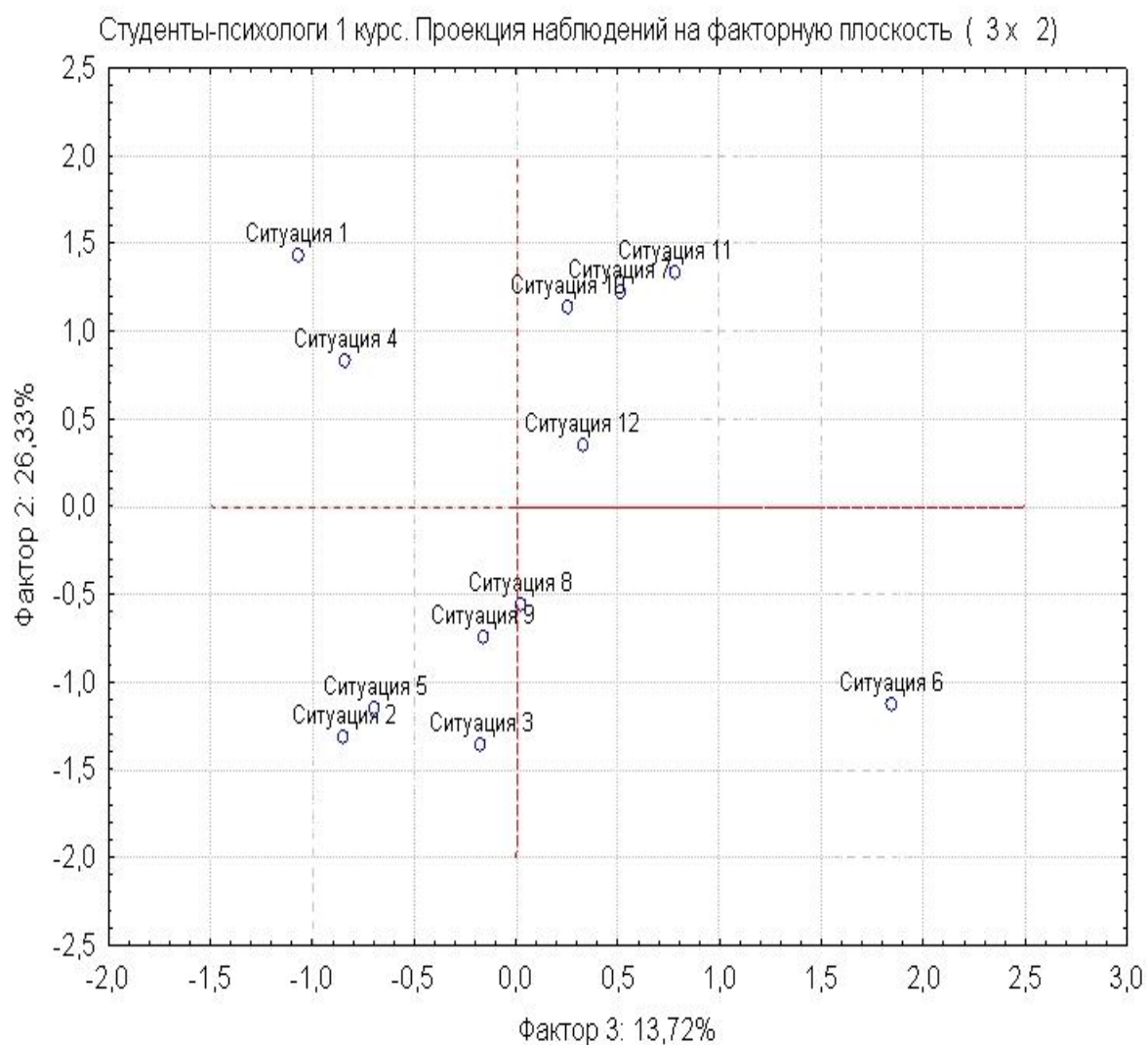
Психологи-профессионалы. Проекция наблюдений на факторную плоскость ( 1 x 2)



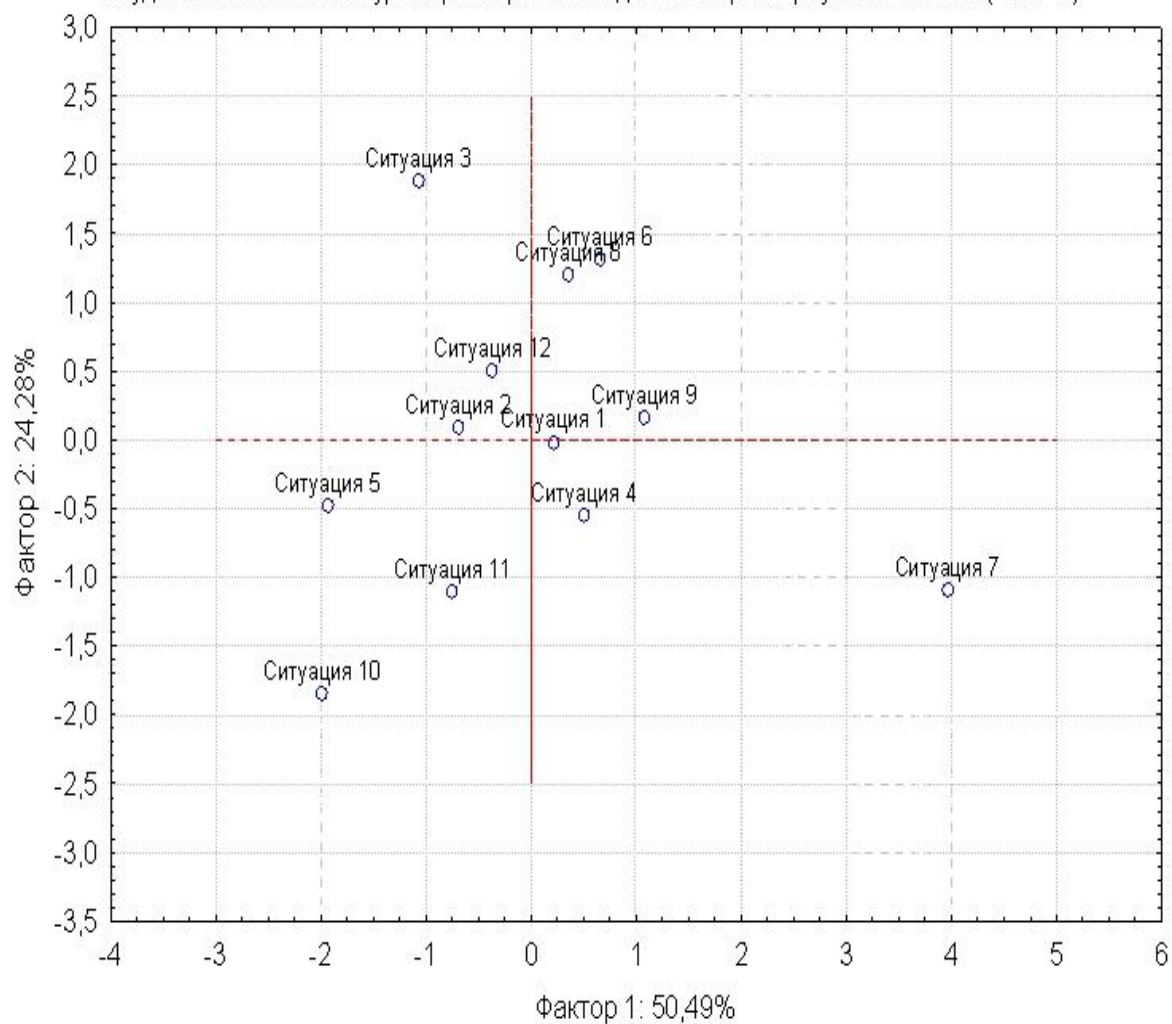


Студенты-психологи 1 курс. Проекция наблюдений на факторную плоскость ( 1 x 2)

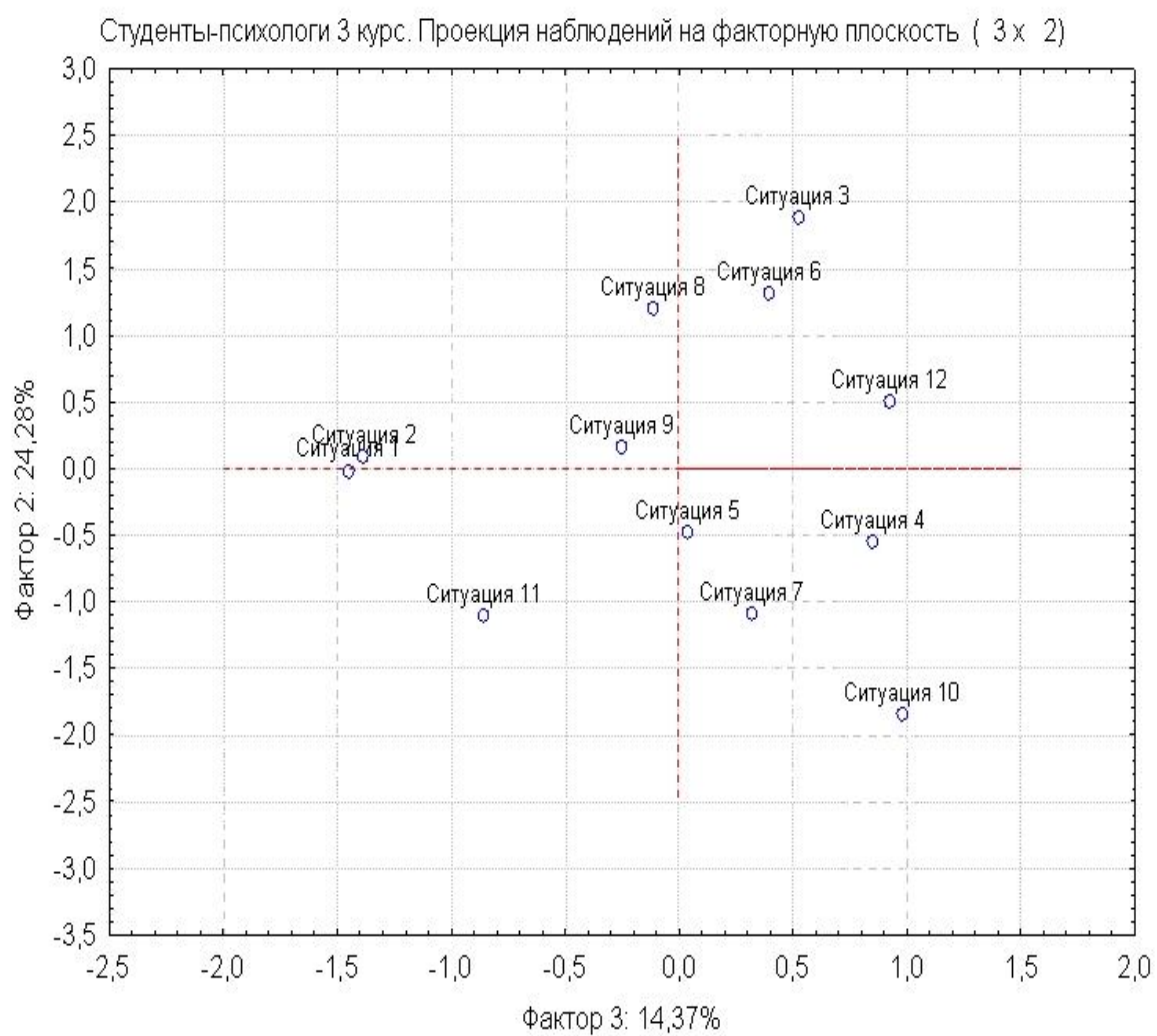




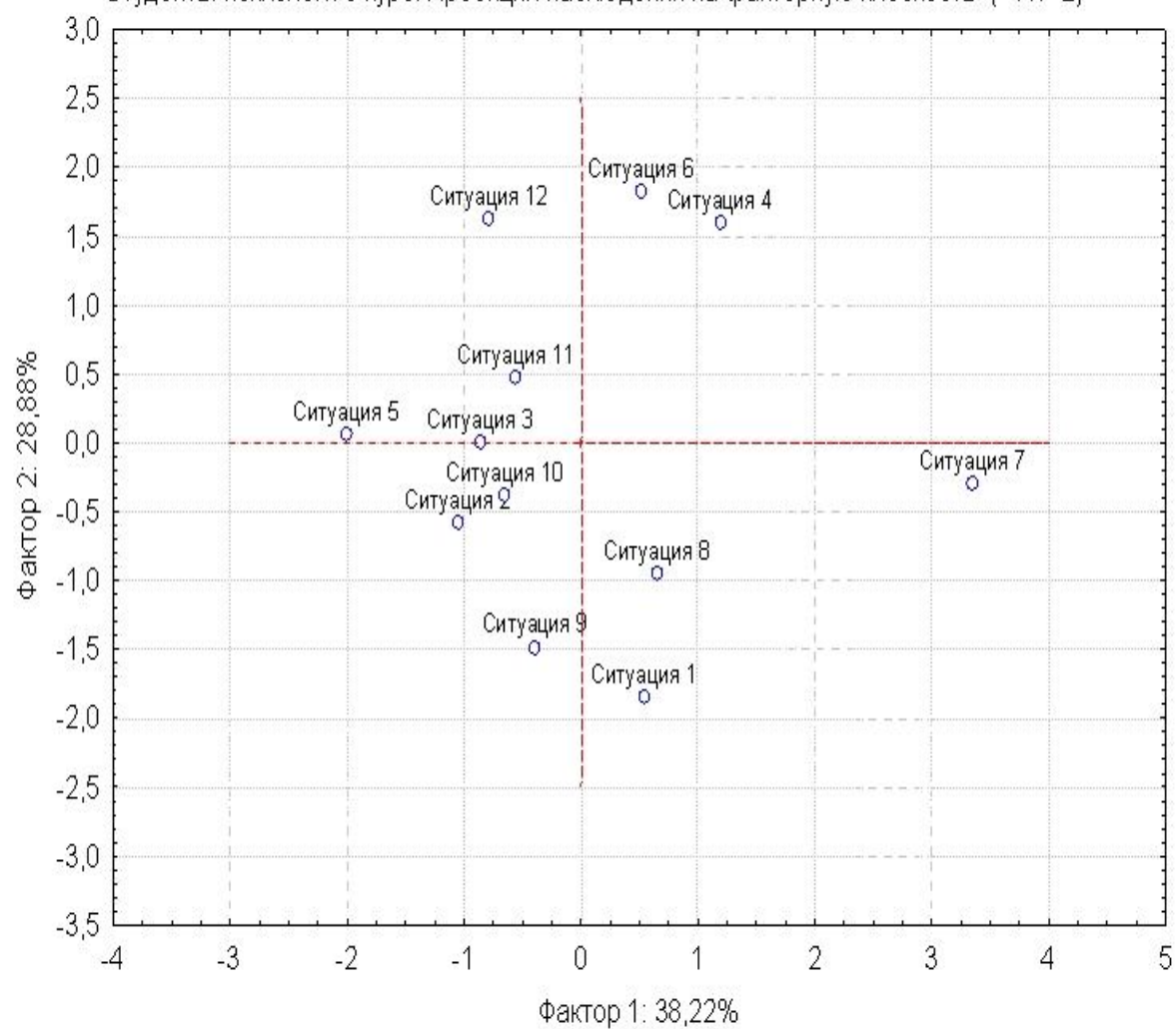
Студенты-психологи 3 курс. Проекция наблюдений на факторную плоскость ( 1 x 2)



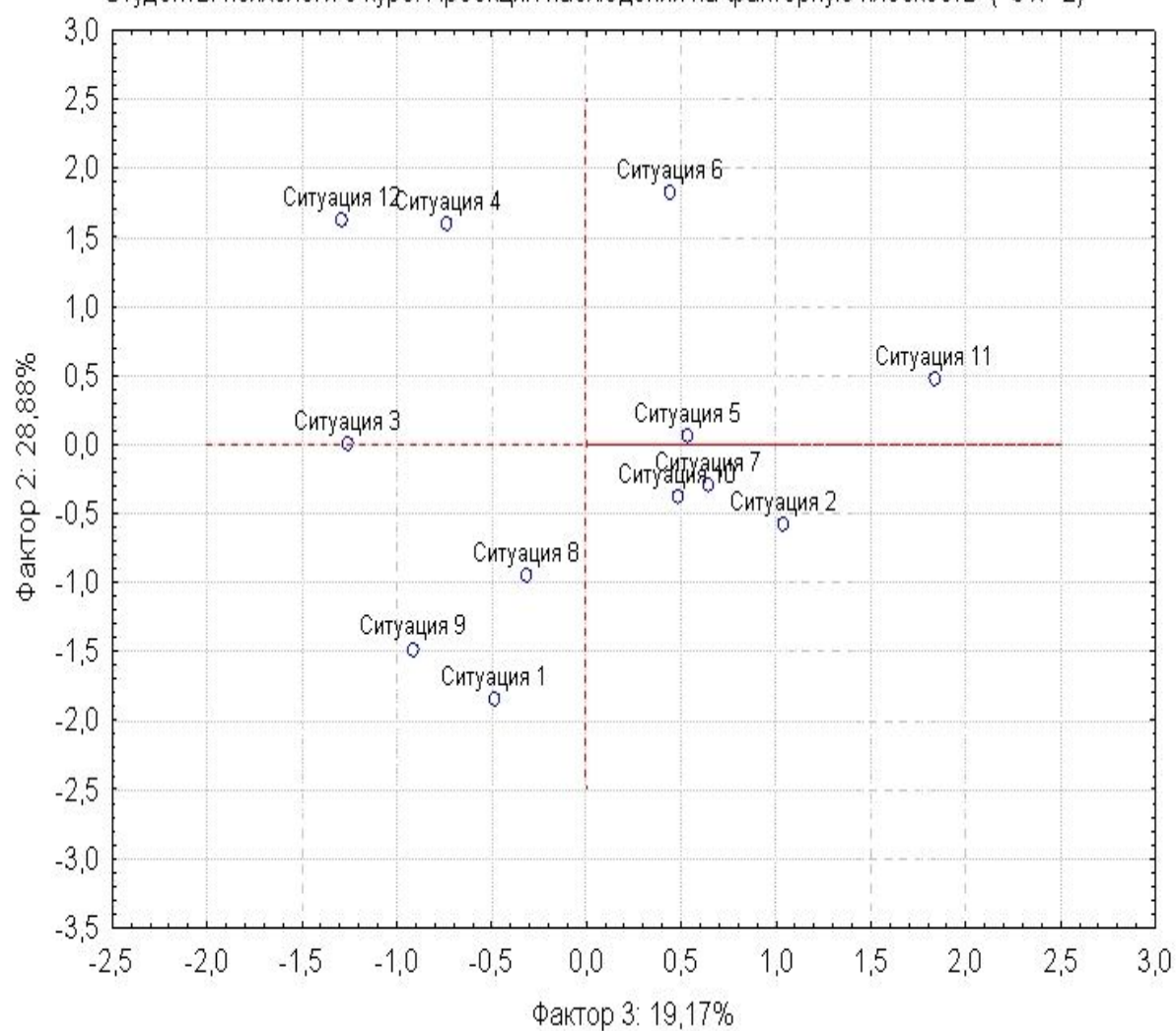




Студенты-психологи 5 курс. Проекция наблюдений на факторную плоскость ( 1 x 2)



Студенты-психологи 5 курс. Проекция наблюдений на факторную плоскость ( 3 x 2)



**Оптимизация общения детей и подростков  
с особыми образовательными потребностями  
со сверстниками и взрослыми**

Практическое пособие<sup>6</sup>

**Введение**

Традиционно изучение психологических особенностей детей с особыми образовательными потребностями (ООП) касается главным образом их познавательной сферы. На эту сферу обращены и основные усилия по коррекции психологических особенностей таких детей. Специфика общения детей с ООП изучена недостаточно, в то время как развитие социально-коммуникативных навыков является важнейшим фактором социализации ребенка и компенсации нарушений в его развитии. Современные авторы считают необходимой личностно ориентированную диагностику школьников с ООП, в частности, с поддержкой психического развития, так как традиционный уклон в сторону выявления у них лишь когнитивных особенностей недостаточен для полноценного психолого-педагогического обеспечения функционирования их психики.

Кроме того, оптимальное общение лиц с ООП выступает как условие их успешной социально-психологической адаптации. Одновременно его можно рассматривать и как критерий адаптации детей с особыми образовательными потребностями. Это является еще одним аргументом в пользу изучения и коррекции данной сферы психики. Для достижения этой цели в сложном феномене общения необходимо выделение некоторых единиц, которые можно фиксировать, систематизировать и сравнивать. В качестве таких единиц нами выбраны **проблемные ситуации в общении**. Проблемная ситуация – это такой момент, когда человек чувствует затруднение, мешающее ему продолжать общение, и вынужден искать пути преодоления этого затруднения.

---

<sup>6</sup> Пособие подготовлено совместно с И.Н. Бутылкиной и В.К. Солондаевым.

Не секрет, что отставание в развитии, характерное для детей с особыми образовательными потребностями, изменяет их восприятие мира по сравнению с обычными детьми. Например, такие дети видят и замечают другие проблемные ситуации, то есть другие, по сравнению с обычными детьми, эпизоды жизнедеятельности, которые требуют от человека анализа и поиска решения. Они не фиксируют широкий ряд проблемных эпизодов, характерных для мировосприятия обычных детей. Это касается, например, сферы установления контактов со взрослыми, способов добывания и распределения денег, структурирования времени и т.д. Неоптимальностью отличаются также пути решения проблемных ситуаций. С другой стороны, у детей с особыми образовательными потребностями возникают проблемные ситуации, отсутствующие у большинства их более адаптированных сверстников.

В данном практическом пособии представлена тренинговая программа оптимизации общения детей и подростков с ООП со сверстниками и взрослыми, разработанная на основе психологических исследований, проведенных специалистами научно-исследовательской лаборатории специального (коррекционного) образования ГУ «Центр помощи детям» Ярославской области. Кроме того, уделено специальное внимание занятиям с обычными школьниками, которые обучаются в смешанных классах со школьниками с ООП. Приведена также методика оценки эффективности проведенных занятий.

## **Концепция тренинговой программы**

1. Программа состоит из двух основных частей:

- Занятия с детьми с особыми образовательными потребностями;
- Занятия с детьми с обычными образовательными потребностями.

Вторая часть программы необходима потому, что нередко проблемные ситуации в общении детей и подростков с ООП обусловлены неприятием их со стороны окружающих, непониманием окружающими причин и мотивов их поведения. Кроме того, партнеры по общению сами могут испытывать затруднения во

взаимодействии с людьми, имеющими ООП. Специальные занятия с обычными школьниками, которые обучаются совместно с ребятами с ООП, помогут смягчить указанные трудности.

При разработке сценария занятий учтено, что дети с особыми образовательными потребностями, в отличие от обычных детей, не склонны к мыслительной обработке предлагаемого им материала, с трудом рефлексировать свои чувства, малочувствительны к переживаниям и настроению партнеров по общению, затрудняются в построении обобщений. Поэтому занятия для них основаны главным образом на технологиях бихевиорального тренинга с минимальным включением элементов группового или индивидуального обсуждения ситуаций.

Предлагаемые занятия не поделены хронологически на отдельные дни или встречи. Количество и продолжительность встреч определяет ведущий тренинга исходя из своих возможностей и работоспособности группы. Предполагается, что количественная наполненность группы детей с ООП меньше, чем группы обычных детей.

2. В программе использованы результаты исследования проблемных ситуаций в области общения, возникающих во взаимодействии учащихся ряда средних общеобразовательных школ Ярославской области. На материале этих ситуаций изучались особенности общения двух категорий учащихся (учащиеся обычных классов и классов VII вида).

Согласно этим результатам, общение учащихся отличается следующими особенностями.

#### Особенности общения учащихся классов VII вида.

1. Значительное количество затруднений в общении вызывают ситуации, когда учащиеся обижены на своего партнера по общению. Обида может быть вызвана словами партнера, которые воспринимаются подростком как оскорбление, а также требованиями со стороны партнера, которые воспринимаются как необоснованные. Требования могут исходить как от сверстников, так и от взрослых. Кроме того, обиду вызывают обман и клевета со стороны главным образом сверстников.

Многие проблемные ситуации в этом ряду свидетельствуют о неоптимальном, неадаптивном отношении ребят с ООП к общественной реальности. Проблемность вызывается, например, ситуациями «Подруга показала мне язык», «Подруга выругалась матом» (в норме такие ситуации – недостаточный повод для возникновения проблемности, невысказанных обид, разрыва отношений).

2. Немало затруднений в общении вызывают ситуации, когда учащиеся сталкиваются с неожиданным, необъяснимым для них поведением взрослых или сверстников. В эту группу ситуаций входят эпизоды необоснованного обвинения подростков со стороны родителей или учителей, а также неправомерное поведение сверстников.

Подростки обладают некоторыми средствами разрешения подобных ситуаций. В подавляющем большинстве случаев это уход из ситуации, отсутствие активных действий. Во многих эпизодах такое разрешение можно считать оптимальным. Действительно, иногда лучше ничего не предпринимать, чем обострять ситуацию. Например, «Учитель физики сказал, что я украл разновесы. Мне хотелось сказать грубость, но я сдержался, хотя чувствовал несправедливость». Отметим, что во многих ситуациях подростки (по крайней мере, по их словам), ведут себя достойно и целесообразно. Это позволяет предположить, что у них имеется хороший адаптивный потенциал.

При этом нельзя игнорировать то обстоятельство, что уход от решения – не единственно возможный (и не во всех случаях эффективный) способ поведения в этой категории ситуаций, а также в других видах ситуаций. Поэтому желательно расширять диапазон возможных поведенческих реакций подростков в проблемных ситуациях.

Кроме того, ребята неизбежно чувствуют психическое напряжение, которое возникает в результате сдерживания эмоций в ситуациях, воспринимаемых подростками как несправедливые по отношению к ним, и это требует специальной работы.

3. Значительное место среди проблемных эпизодов занимают также ситуации, связанные с порицанием поведения испытуемых взрослыми. Кроме того, нередко встречаются следующие виды ситуаций: открытое оскорбление, грубость со стороны

сверстника, расхождение со сверстником во мнениях и намерениях, причинение сверстником физического вреда, принуждение испытуемых к выполнению деятельности со стороны взрослых.

4. Подростки обладают узким диапазоном средств разрешения большинства проблемных ситуаций. Фактически этих средств только два: отказ от разрешения ситуации и конфликтное взаимодействие, причем последнее преобладает.

5. Найденные учащимися решения часто отличаются неоптимальностью: отказ от разрешения ситуации может быть необоснованным; конфликт в ситуации не является неизбежным.

6. Учащиеся подвержены иллюзии, что их способ поведения в данной ситуации является единственно возможным. Будучи часто неудовлетворенными решением, они не предпринимают попыток его пересмотреть и изменить ситуацию.

7. Дети своеобразно понимают слово «предательство». В качестве такового ими рассматриваются объективно незначительные ситуации. Например, подруга общается с девочкой, которая не нравится автору ситуации.

#### Особенности общения детей из обычных классов.

1. В разрешении ситуаций очевидно занижение требований участников ситуации к себе и повышенные требования к партнерам по общению. В частности, подростки позволяют себе не выполнять элементарные бытовые и учебные обязанности, но требуют от других высокой степени понимания, принятия, верности, преданности.

Подобные особенности общения проявляют и учащиеся с особыми образовательными потребностями, однако в их случае это объясняется дефектами когнитивной сферы и слабо подвержено регулированию. У детей из обычных классов детерминантой такого поведения является эгоцентрическая направленность, подлежащая коррекции.

2. Подростки при анализе ситуаций оперируют категорией «вина», но избегают категории «ответственность». В сложившейся ситуации главной целью для них становится определить «кто виноват», а не найти конструктивное разрешение проблемы.



3. Спектр способов разрешения ситуации шире по сравнению с подростками из классов VII вида. В частности, появляется такой способ, как «прекращение общения, игнорирование партнера». Этот способ можно считать более конструктивным, чем конфликтное взаимодействие, так как он позволяет подросткам получить «отсрочку» для поиска новых путей взаимодействия. В разрешении ситуаций, по сравнению с детьми из классов VII вида, снижается роль конфликтного взаимодействия. Однако по-прежнему высока доля ситуаций, в которых подростки отказываются от решения.

4. Почти отсутствуют наиболее конструктивные способы разрешения ситуаций: компромисс, сотрудничество.

5. Так же, как и у ребят с ОПП, многие проблемные ситуации свидетельствуют о неоптимальном, неадаптивном отношении учащихся к общенческой реальности. Проблемность вызывается, например, ситуацией «Подруга выругалась матом».

### **Занятия с детьми с особыми образовательными потребностями**

#### Цели занятий:

1. Найти вместе с учащимися приемлемые для них и окружающих способы разрешения проблемных ситуаций в общении.
2. Отработать найденные способы в активных упражнениях.
3. Снизить эмоциональное напряжение, оставшееся у учащихся в результате неразрешенных или неоптимально разрешенных ситуаций.

Материалом для занятий являются ситуации, вызывающие, судя по результатам исследования, наибольшие трудности при разрешении и разрешаемые неоптимально. Для удобства работы ситуации выписываются каждая на отдельную карточку. Количество карточек с описанием каждой ситуации соответствует числу участников занятия. Решения ситуаций на карточку не заносятся.

Перечень ситуаций, которые можно использовать в работе, приведен в таблице 1. В таблицу включены те решения, которые найдены испытуемыми в реальной ситуации. Практика показывает, что участники занятий иногда рассматривают некоторые предложенные ведущим случаи как неактуальные и предлагают другие. В этих случаях целесообразно рассматривать те эпизоды, которые предлагают сами подростки.

Ситуации, предлагаемые ребятами, должны быть конкретизированы для того, чтобы использовать их в занятиях. Например, нежелательно рассматривать глубокую и масштабную семейную проблему, которая выражается в том, что мама подростка регулярно просматривает его СМС-сообщения. Эту проблему необходимо конкретизировать (с помощью подростка, который рассказал о проблеме) до формата локальной ситуации, например: «Однажды я зашел в комнату и увидел, как мама держит в руках мой сотовый телефон и что-то на нем рассматривает. решил, что она читает адресованные мне «эсэмэски». Другой пример. Блок ситуаций «с подругами ссорюсь иногда из-за того, что я хочу одно, а они другое» необходимо конкретизировать (с помощью девочки, которая заявила о проблеме), например, до ситуации «однажды мы поссорились с подругами из-за того, что они хотели поесть мороженого, а я просто погулять». В конкретизированном виде обе эти ситуации можно использовать на занятиях.

Таблица 1

**Ситуации, возникшие в общении учащихся классов VII вида, и использованные учащимися способы их решения**

№ ситуации	Содержание ситуации	Найденное решение	Используемая стратегия
1.	Учитель не поставил ученику зачет, потому что он отпросился с одного урока. Ученик переживает по этому поводу	Отсутствует	Отказ от разрешения
2.	Учитель поставил ученику оценку ниже, чем он ожидал. Ученику обидно	Отсутствует	Отказ от разрешения

3.	Когда ученик смотрел по телевизору футбол, мама переключила канал, и возник спор	Разгорелась ссора	Конфликтное взаимодействие
4.	Учитель обязал ученика дежурить в столовой, хотя ученик хотел присутствовать на уроке, а не дежурить	Отсутствует	Отказ от разрешения
5.	Подросток гулял на улице, его стали обзывать друзья <i>Дальнейшее развитие ситуации:</i> Его отругали родители с обеих сторон. Ему обидно, что он оказался виновным в глазах родителей	Он побил обидчиков  Отсутствует	Конфликтное взаимодействие  Отказ от разрешения
6.	Подростка в школе обзывали сверстники <i>Дальнейшее развитие ситуации:</i> Ему записали замечание в дневник. Подростку обидно, что он оказался виноват	Он ответил тем же  Отсутствует	Конфликтное взаимодействие  Отказ от разрешения
7.	Во время игры в футбол сверстник сказал подростку, чтобы он встал на ворота  <i>Дальнейшее развитие ситуации:</i> Сверстник обозвал подростка	Подросток отказался  Произошла драка	Неподчинение требованиям  Конфликтное взаимодействие
8.	В автобусе кондуктор потребовал, чтобы девочка доплатила за проезд	Девочка считала, что кондуктор не прав, но доплатила	Пассивное подчинение требованиям

9.	На остановке бывший друг начал приставать к подростку, задираться	Мальчик сел в автобус и уехал	Отказ от разрешения
10.	Приятель грубо обозвал подростка	Подросток рассердился и ударил его	Конфликтное взаимодействие
11.	Приятель случайно ударил подростка по носу	В ответ подросток затеял драку	Конфликтное взаимодействие
12.	Бабушка разбила чашку, а мама накричала на девочку	Девочка обиделась и некоторое время не разговаривала с мамой	Отказ от разрешения
13.	Учитель физики сказал подростку, что он якобы украл разновесы	Подростку хотелось сказать грубость в ответ, но он сдержался, хотя чувствовал несправедливость	Отказ от разрешения
14.	Родители грубо кричат на девочку, когда она долго разговаривает по телефону	Она уходит в комнату и закрывает дверь	Отказ от разрешения
15.	Подруга подростка говорила, что он не приходит к ней, чтобы пригласить ее погулять	Произошла ссора	Конфликтное взаимодействие
16.	Мальчик просил отца купить ему компьютер. Отец отказал сыну, хотя ранее обещал это сделать	Мальчик обиделся	Отказ от разрешения
17.	Мама сказала, чтобы девочка помыла посуду и пол, девочке не хотелось этого делать	Разгорелась ссора	Конфликтное взаимодействие
18.	Подруга девочки неожиданно нецензурно выразилась	Девочка обиделась	Отказ от разрешения

19.	Брат девочки сказал маме, что сестра гуляла на улице, хотя ей было нельзя гулять из-за болезни. В действительности этого не было, брат обознался, но мама отругала девочку	Девочка обиделась и ушла в спальню	Отказ от разрешения
20.	Подросток гулял на улице, его стал обзывать незнакомый мальчик	Он побил обидчика	Конфликтное взаимодействие
21.	Мама мальчика не отпустила его гулять, сказала, чтобы он подмел пол	Мальчик отказался	Неподчинение требованиям
22.	Мальчик пригласил друга в гости, тот обещал прийти, но не пришел	Мальчик огорчился	Отказ от разрешения

### Технология проведения занятия

Ведущий выдает участникам группы карточки с описанием ситуации. У всех участников на карточках описана одна и та же ситуация. Ведущий предлагает ребятам прочитать описание ситуации и попытаться представить себя на месте центрального персонажа. Необходимо убедиться, что подростки поняли сюжет ситуации.

Ситуация обсуждается в группе. Обсуждению подлежат следующие вопросы.

- Может ли такое случиться?
- Было ли подобное когда-нибудь с вами? Расскажите, как это было.
- Как, по-вашему, поступил центральный персонаж ситуации, которая описана на карточке?
- Как бы поступили вы?
- Как еще можно поступить?

- Какой выход из ситуации из предложенных наилучший, почему?

Далее используется техника бихевиорального тренинга, направленная на выработку навыков эффективного поведения (авторы – Вим Слот, Хан Спанярд)<sup>7</sup>. Она состоит из 13 этапов.

1. Одного из членов группы (по выбору ведущего или по желанию) просят пересказать одну из предложенных ситуаций. Ситуацию выбирает ведущий или сами ребята.

2. Подросток, пересказывающий ситуацию (далее будем называть его клиент), проигрывает ее с помощью других членов группы. Решение ситуации он находит сам и показывает его в ходе разыгрываемой сценки.

3. Ведущий благодарит ребят за игру.

4. Ведущий комментирует те элементы поведения, которые заслуживают поощрения. Такие элементы обязательно надо найти, даже если в целом ситуация разрешена неоптимально. Например, если клиент ничем не смог ответить обидчику, ведущий говорит: «Хорошо, что ты не пошел на конфликт». Если, напротив, клиент повел себя грубо, ведущий может сказать: «Хорошо, что ты быстро сориентировался в ситуации».

5. Ведущий предлагает другие варианты развития ситуации. Эти варианты он подготавливает заранее, готовясь к занятиям, исходя из своего опыта и знания ситуации.

6. Происходит обмен ролями: ведущий играет в той же ситуации роль клиента, а клиент – роль своего партнера по общению. Если в сценке несколько участников, ведущему и клиенту помогают другие члены группы.

7. Ведущий обращается к клиенту с вопросом: что нового тот заметил в развитии ситуации по сравнению с тем, что произошло при реализации пункта 2. Вероятно, ребята скажут, что так, как показал ведущий, вести себя бесполезно, все равно партнер не поймет и т.д. В этом случае возможны два варианта действий ведущего. Он может показать другой из заготовленных им способов поведения или спросить участников группы, какой спо-

---

<sup>7</sup> Слот В., Спанярд Х. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию // Вестник психосоциальной и коррекционной работы. 2000. №1. С. 28-39.

соб решения могут предложить они. В последнем случае тот участник группы, который предложил приемлемый для группы вариант, показывает его, играя в паре с клиентом.

8. Обсуждаются шаги, из которых состоит вариант поведения в ситуации, предложенный ведущим (если группа с ним согласилась) или группой (если она сама предложила приемлемый способ). Шагов должно быть не менее 3-х и не более 6-ти. Выделенные шаги записываются на доске, а также всеми участниками на обороте карточек с описанием ситуации, которые им выдали. Если оказывается, что шагов более 6-ти, это значит, что мы имеем дело с двумя навыками поведения, и надо работать с каждым отдельно.

9. Ведущий приводит доводы в пользу выделенных шагов (объясняет, почему они необходимы или целесообразны).

10. Снова происходит обмен ролями: клиент играет себя, другие участники группы – его партнеров по общению. В ходе упражнения можно пользоваться «шпаргалкой» – смотреть на записанные на доске шаги.

11. Ведущий благодарит участников упражнения за сам факт его проведения.

12. Ведущий выражает надежду, что клиент будет упражняться и в дальнейшем, используя приобретенный навык.

13. Группа вместе с ведущим обсуждает, в каких еще ситуациях можно использовать найденный способ поведения.

**При использовании данной техники обязательным является прохождение всех 13 этапов.**

Пример использования техники на конкретной ситуации (ситуация 2 из таблицы 1): «Учитель поставил ученику оценку ниже, чем он ожидал. Ученику обидно». Предположим, что клиент предлагает тот способ поведения, который выявился в исследовании, то есть отказ от разрешения ситуации. Для удобства восприятия примера поместим его в таблицу, в которую включены вышеизложенные этапы рассматриваемой техники (таблица 2).

**Пример использования техники усвоения  
навыков разрешения проблемных ситуаций в общении  
применительно к конкретной ситуации**

№ этапа	Содержание этапа	Содержание этапа в конкретной ситуации
1	Одного из членов группы (по выбору ведущего или по желанию) просят пересказать одну из предложенных ситуаций. Ситуацию выбирает ведущий или сами ребята	Участник группы пересказывает ситуацию «Учитель поставил ученику оценку ниже, чем он ожидал. Ученику обидно»
2	Подросток, пересказывающий ситуацию (далее будем называть его клиент), проигрывает ее с помощью других членов группы. Решение ситуации он находит сам и показывает его в ходе разыгрываемой сценки	Инструкция ведущего, обращенная к клиенту: «Можешь представить себя в такой ситуации на месте ученика? Покажи, как бы ты себя повел в ней. С кем из ребят ты бы хотел показать эту ситуацию? Выбери «учителя» среди членов группы»
3	Ведущий благодарит ребят за игру	«Спасибо, что согласились показать ситуацию»
4	Ведущий комментирует те элементы поведения, которые заслуживают поощрения	Ведущий обращается к клиенту: «хорошо, что ты не стал сразу спорить, ругаться»
5	Ведущий предлагает другие варианты развития ситуации	«По-моему, надо спокойно сказать учителю, что ты не понимаешь, почему тебе поставлена такая оценка и попросить его объяснить»
6	Происходит обмен ролями: ведущий играет в той же ситуации роль клиента, а клиент – роль своего партнера по общению	Ведущий обращается к клиенту: «Давай я покажу, как бы я повел себя на твоём месте. Ты будешь учителем, а я сыграю тебя»
7	Ведущий обращается к клиенту с вопросом: что нового тот заметил в развитии ситуации по сравнению с тем, что произошло при реализации пункта 2	Ведущий обращается к клиенту: «Что ты можешь сказать про мое поведение? Можно так себя повести в ситуации?»



8	Обсуждаются шаги, из которых состоит тот вариант поведения в ситуации, который предложен ведущим	Ведущий помогает ребятам составить следующий перечень шагов: 1. подойти к учителю, когда он свободен, избегая ситуации, когда вокруг него толпа учеников; 2. поздороваться с учителем; 3. спросить учителя, может ли он в данное время поговорить; 4. объяснить учителю, что не понимаешь причины снижения оценки и хотел бы узнать об этом; 5. выслушать ответ, не допуская спора и пререканий; 6. поблагодарить учителя за беседу
9	Ведущий приводит доводы в пользу выделенных шагов (объясняет, почему они необходимы или целесообразны)	Ведущий обращается к группе: «По-моему, если вы поведете себя подобным образом, учитель, во-первых, поймет, что вам небезразличны ваши оценки. Во-вторых, ему будет приятно, что вы пытаетесь разобраться, в чем ошиблись и хотите не повторять ошибок. В-третьих, вы вызовете к себе его уважение сдержанным и вежливым поведением. В результате ваши отношения с учителем обязательно улучшатся»
10	Снова происходит обмен ролями: клиент играет себя, другие участники группы – его партнеров по общению	Ведущий обращается к клиенту и группе: «Давайте попробуем повторить то, что я показал»
11	Ведущий благодарит участников упражнения за сам факт его проведения	«Спасибо, что согласились попробовать»
12	Ведущий выражает надежду, что клиент будет упражняться и в дальнейшем, используя приобретенный навык	Ведущий обращается к клиенту: «Надеюсь, в следующий раз, когда ты получишь неожиданную для тебя оценку, ты попробуешь применить то, чему сегодня научился»
13	Группа вместе с ведущим обсуждает, в каких еще ситуациях можно использовать найденный способ поведения	Ведущий обращается к группе: «А где, в каких ситуациях можно вести себя подобным образом?» Вместе с группой ведущий находит ответ: например, когда взрослые несправедливо наказали подростка

По окончании занятия участники уносят с собой карточки с описанием ситуаций и перечнем шагов найденного решения. На следующем занятии может обсуждаться следующая ситуация и т.д.

При проведении занятий в средней общеобразовательной школе № 3 г.Рыбинска обнаружилось затруднение, которое вместе со средствами их преодоления представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Типичные затруднения учащихся при прохождении этапов работы с ситуацией и способы работы ведущего с ними**

Этап	Затруднения учащихся	Действия ведущего
№1. Выбор клиента из группы учащихся. Выбор одним из членов группы (клиентом) ситуации	Отказывались выступать в роли клиента. Некоторые учащиеся долго не могли выбрать ситуацию	Ведущий заверял учащихся, что им будет оказана помощь в работе над ситуацией
№2. Проигрывание ситуации клиентом с помощью других членов группы	Учащиеся проявляли негативное отношение к данной деятельности, раздражительность, отказывались показывать ситуацию как в роли клиента, так и в роли партнеров	Ведущему приходилось брать на себя роль партнера, если учащиеся отказывались помогать клиенту, показывать способ действия или заменять ситуацию на другую, более доступную учащимся. При разыгрывании некоторых ситуаций ведущему приходилось помогать учащимся, выступающим в роли партнеров, так как они затруднялись подбирать действия и фразы для дальнейшего развития ситуации
№6 Показ ведущим других способов поведения в ситуации (проигрывание ситуации ведущим и клиентом)	Учащиеся затруднялись самостоятельно подбирать фразы и действия для развития ситуации	Ведущий предлагал клиенту воспользоваться карточками-подсказками с заранее заготовленными репликами для более точного воспроизведения варианта ситуации, подготовленного ведущим

№ 7 Выделение клиентом нового в развитии ситуации	Затруднялись выделить существенные отличия в показанной ситуации	Ведущий задавал наводящие вопросы, направленные на сравнение ситуаций, проигранных подгруппами и показанной ведущим, акцентировал внимание учащихся на конкретных действиях и фразах, объясняя отличия
№8 Выделение шагов, из которых состоит вариант поведения, показанный ведущим	Затруднялись определять последовательность шагов, формулировать их содержание	Ведущий задавал наводящие вопросы, предлагал учащимся вспомнить фразы, произносимые участниками ситуации. При необходимости пересказывал ситуацию, указывая на последовательность действий участников. Ведущий производил коррекцию формулировок учащихся с их согласия
№10. Повторное проигрывание ситуации клиентом с помощью других членов группы	Учащиеся иногда забывали последовательность действий	Предлагалось воспользоваться алгоритмом выделенных шагов решения ситуации, а также карточками-подсказками с репликами
№13. Обсуждение применения выделенного способа поведения	Затруднялись подбирать ситуации, при разрешении которых можно бы было применить показанный вариант развития ситуации	Ведущий приводил пример аналогичной ситуации и сравнивал ее с отработанной ситуацией

Помимо «технических» затруднений, проведение занятий осложнялось также проявлениями, характерными для учащихся специальных (коррекционных) классов:

1. Затруднениями в самостоятельном планировании своей деятельности, которые выражались в сложности определения учащимися шагов разрешения ситуации, а также их последовательности.

2. Слабым развитием мыслительных операций: анализа, синтеза, выделения существенного, что затрудняло процесс нахождения учащимися отличий между проигранной ими ситуаци-

ей и вариантом ситуации, показанной ведущим. Поэтому иногда ситуации разбивались на отдельные фразы, которые сравнивались между собой, что помогало учащимся выявить отличия, необходимые для оптимального решения ситуации.

3. Быстрым забыванием пройденного материала, что приводило к тому, что учащиеся затруднялись вспомнить, как решать уже отработанную ситуацию. В этом случае учащимся предлагалось соотнести шаги разрешения ситуации, зафиксированные на карточках, с конкретными фразами варианта разрешения ситуации. Иногда при записи шагов показанного ведущим варианта развития ситуации учащиеся затруднялись вспомнить последовательность действий. В этом случае обсуждалось отдельно каждое действие, каждая фраза, затем формулировалось содержание шага. В некоторых случаях учащимся предлагалось записывать шаги по мере показа ситуации ведущим и клиентом, в этом случае ситуация проигрывалась с остановками, чтобы акцентировать внимание учащихся на определенном шаге развития ситуации с целью наиболее эффективного понимания способа разрешения ситуации участниками группы.

4. Нарушениями речевого развития учащихся, что вызывало затруднения в грамотном построении фраз, согласовании слов между собой при решении ситуаций, формулировке шагов развития ситуации. Ограниченный словарный запас учащихся являлся причиной трудностей при выражении своих мыслей. Для более эффективной работы при проигрывании варианта ситуации, предложенного ведущим, использовались карточки-подсказки с конкретными фразами.

5. Быстрой утомляемостью учащихся, на фоне которой у большинства из них проявлялись частые отвлечения от деятельности, сложности в сосредоточении внимания на процессе решения ситуаций. Для некоторых учащихся было характерно полное отключение от деятельности: они начинали рисовать, рассматривать картинки в учебнике, разговаривать на темы, не относящиеся к занятию, либо просто сидели, не включаясь в процесс деятельности. В этом случае отработка данной ситуации переносилась на следующее занятие и начиналась заново.

## Занятия с детьми с обычными образовательными потребностями

### Цели занятий:

1. Расширить спектр способов, которые применяют учащиеся для разрешения проблемных ситуаций в общении, за счет таких способов, как приспособление, компромисс и сотрудничество.
2. Отработать найденные способы в активных упражнениях.
3. Снизить эмоциональное напряжение, оставшееся у учащихся в результате неразрешенных или неоптимально разрешенных ситуаций.
4. Активизировать ответственность подростков за построение оптимального общения с партнерами, уменьшить выраженность эгоцентрической направленности.
5. Повысить толерантность учащихся к партнерам по общению, в том числе к детям с особыми образовательными потребностями.

Часть занятия может быть проведена по той технологии, которая изложена выше.

Перечень ситуаций, которые можно использовать в работе, приведен в таблице 4. В таблицу включены те решения, которые найдены испытуемыми в реальной ситуации.

Таблица 4

### Ситуации, возникшие у школьников с обычными образовательными потребностями, и использованные учащимися способы их решения

№ ситуации	Содержание ситуации	Найденное решение	Используемая стратегия
1.	Друг не захотел давать подростку компьютерную игру, объясняя это тем, что тот ее испортит	Подросток не разговаривал с другом	Прекращение общения, игнорирование партнера по общению

2.	Учитель поставил ученику оценку ниже, чем он ожидал. Ученику обидно	Отсутствует	Отказ от разрешения
3.	Родители не пускали подростка на дискотеку	Он ушел сам	Неподчинение требованиям
4.	Подруга девочки выругалась матом. Девочка обиделась на подругу	Отсутствует	Отказ от разрешения
5.	Подросток ушел с дежурства, и классный руководитель обязал его целую неделю дежурить по столовой. Подростку не хотелось это делать	Отсутствует	Отказ от разрешения
6.	Девочка пожаловалась классному руководителю на своих подруг. Подруги посчитали такое поведение недопустимым	С ней перестали общаться	Прекращение общения, игнорирование партнера по общению
7.	Девочка распространяет среди знакомых сведения о своей подруге, которые не соответствуют действительности	Возникла ссора	Конфликтное взаимодействие
8.	Лучшая подруга девушки, как считает эта девушка, ее «предала». Подруга решила войти в ту компанию, где есть девчонка – авторитет, которая может ее защитить. Девушка страдает от одиночества	Отсутствует	Отказ от разрешения
9.	Девочка опоздала на урок на 20 минут и зашла в класс. Учитель не разрешил ей при-	Отсутствует	Отказ от разрешения

	сутствовать на уроке и сказал, чтобы она без мамы в школу не возвращалась		
10.	Девочке нагрубил кондуктор за то, что она забыла заплатить деньги	Отсутствует	Отказ от разрешения
11.	Учительница на уроке, объясняя новый материал, пошутила. Ученик поддержал шутку, причем «зажужжал», как муха. Его выгнали из класса	Отсутствует	Отказ от разрешения
12.	Мама попросила девочку помыть посуду	Девочка не выполнила поручение	Пассивное неподчинение требованиям
13.	<p>Девочка с подругой играла в мячик, подруга случайно попала ей в голову</p> <p><i>Дальнейшее развитие ситуации</i></p> <p>Подруга сказала: «Кидаю, как хочу»</p>	<p>Девочка сказала, что надо действовать осторожней</p> <p>Девочка обиделась и ушла</p>	<p>Компромисс (предположительно, так как неизвестна интонация, с которой эти слова были произнесены)</p> <p>Отказ от разрешения</p>
14.	Подростка обзывал мальчик	Подросток избил обидчика	Конфликтное взаимодействие
15.	Подруга рассказала секрет девочки своей однокласснице	Девочке обидно из-за «предательства» подруги	Отказ от разрешения

В занятия с подростками с обычными образовательными потребностями включаются дополнительные фрагменты.

1. Анализ мотивов и чувств партнера по общению. Для этого после знакомства участников занятия с ситуациями, зафиксированными на карточках, ведущий задает группе вопросы:

- почему участник ситуации (инициатор общения) поступил таким образом?
- что он чувствовал в начале данной ситуации?
- что он почувствовал, совершив описанные в ситуации действия?

2. Анализ собственных мотивов и чувств. Обсуждаются вопросы:

- почему сам подросток как участник анализируемой ситуации поступил таким образом?
- что он чувствовал в начале данной ситуации?
- что он почувствовал, совершив описанные в ситуации действия?

3. Анализ представлений о степени своей ответственности за ход и последствия разрешения ситуации.

- почему партнеры по общению обычно в равной степени ответственны за ход и последствия разрешения ситуаций?
- почему в некоторых случаях один из партнеров добровольно берет на себя бóльшую ответственность по сравнению с партнером, что позволяет ему это делать? (Возможные ответы: бóльшая психологическая зрелость, более высокий интеллект, бóльшая психологическая или физическая сила).

4. В случае, если ранее в школе проводилась психологическая диагностика учащихся, и им сообщались результаты диагностических методик, возможно обсуждение внутренних детерминант определенных способов поведения участников занятия в проблемных ситуациях. Обсуждаются вопросы:

- какие личностные качества подростка повлияли на его поведение в конкретной ситуации?
- какие личностные качества подростка могут помочь ему вести себя более эффективно?



5. Каждое занятие завершается высказываниями всех участников о том, что нового они узнали и усвоили на данном занятии. Аналогичное обсуждение проводится в конце цикла занятий.

### **Возможные критерии эффективности занятий**

1. Изменение социометрических показателей в группе после проведенных занятий. Для их получения до начала занятий и после их окончания в классах, где обучаются участники тренинга, проводится социометрическое исследование.

Среди социометрических показателей могут быть использованы следующие:

- процент учащихся, у которых количество отклонений (отрицательных выборов) превышало количество положительных выборов членами группы;

- средний показатель выборов по отношению к среднему показателю отклонений;

- индекс групповой сплоченности. В качестве показателя групповой сплоченности, как правило, рассматривается уровень взаимной симпатии в межличностных отношениях – чем больше взаимных выборов делается членами группы, тем выше сплоченность. Индекс групповой сплоченности рассчитывался по формуле:

$$C = N_B / N(N - 1),$$

где  $N_B$  – сумма взаимных выборов, сделанных членами данной группы,  $N$  – количество членов группы,  $N(N - 1)$  – максимально возможное число взаимных выборов.

2. Изменения в поведении учащихся по оценке учителей. Для этого используется специальный вопросник.

Уважаемые коллеги!

С учащимися \_\_\_\_\_ класса была проведена серия занятий, направленных на формирование навыков оптимального общения. Выразите, пожалуйста, Ваше мнение, как изменилось поведение учащихся и взаимодействие их с окружающими на Ваших уроках.

1. Количество конфликтных ситуаций, возникающих между учеником и учителем во время учебного процесса:

- уменьшилось;
- уменьшилось незначительно;
- осталось на прежнем уровне;
- увеличилось незначительно;
- увеличилось.

2. Количество конфликтных ситуаций, возникающих между учащимися в ходе урока:

- уменьшилось;
- уменьшилось незначительно;
- осталось на прежнем уровне;
- увеличилось незначительно;
- увеличилось.

3. Количество неконструктивных реакций учащихся (невыполнение требований, раздражение, вербальная агрессия) на просьбы и требования учителя:

- уменьшилось;
- уменьшилось незначительно;
- осталось на прежнем уровне;
- увеличилось незначительно;
- увеличилось.

4. Количество неконструктивных реакций (грубость, уход из класса, вербальная агрессия) в ответ на замечания учителя:

- уменьшилось;
- уменьшилось незначительно;
- осталось на прежнем уровне;
- увеличилось незначительно;
- увеличилось.

Спасибо за помощь!

Необходимо иметь в виду, что об эффективности занятий свидетельствуют не столько непосредственные изменения различных показателей, сколько устойчивость этих изменений во времени. Поэтому целесообразно получать срез измеряемых показателей спустя некоторое время после проведения занятий (например, через два месяца). Для этого вновь проводится социометрическое исследование и опрос учителей. Инструкция к вопроснику для учителей при этом соответствующим образом изменяется.

Научное издание

**Конева Елена Витальевна**

Мышление в профессиональном и жизненном опыте

Монография

Редактор, корректор А. А. Аладьева  
Компьютерная верстка А. А. Аладьевой

Подписано в печать 19.04.2011. Формат 60 x 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Усл. печ. л. 22,31. Уч.-изд. л. 17,25. Тираж 150 экз.  
Заказ 005/11

Оригинал-макет подготовлен  
в Управлении научных исследований и инноваций ЯрГУ

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
150000, г. Ярославль, ул. Советская, 14

Полиграфический центр СМУК  
150000, г. Ярославль, Красный съезд, д. 10В  
тел. (4852) 200-121, [www.yarcmuk.ru](http://www.yarcmuk.ru)