Гущина Ю.И.
Спиридонов В.Ф.

Способы понимания и запоминания профессиональных проблемных ситуаций опытными и начинающими психотерапевтами

В этой статье мы стремимся теоретически раскрыть феномен компетентности, а затем эмпирически зафиксировать качественные изменения способов понимания и запоминания проблемных ситуаций, которые влечет за собой длительное погружение в профессиональную практику. Мы анализировали изменения способов репрезентации, которые имеют место у психотерапевта в ходе его профессионализации, тем самым пытаясь уловить основные изменения в организации памяти, отличающие новичка от эксперта в области психотерапии. В основе построения схемы эксперимента лежат исследования Ф.Ч. Бартлетта и Г. Саймона.

В последние десятилетия исследования феномена профессионализации (экспертности) достигли уровня отдельной отрасли внутри психологической науки. В силу своей междисциплинарности психологические изучение способов организации профессиональных знаний оказывается включенным как часть в исследования «базовых» проблем психологии познания: как средств запоминания; обработки семантической информации и роли в этом процессе рабочей памяти (например, модель долговременной рабочей памяти У.Кинча (1995) как альтернатива ставшей классической трехкомпонентной теории памяти Аткинсона и Шиффрина); выделение различных подсистем и уровней процессов долговременного запоминания и т.п. Среди авторов, отдавших дань этой проблематике, можно назвать Г. Саймона, Д. Нормана, А. Нгуен-Ксуан, Р. Глейзера, Л. Рейтера, Дж. Ларкин, Д. Гентнер, Р. Карлсона, Е.А. Климова, В.Ф. Спиридонова и др. К настоящему моменту накоплен значительный объем фактов, характеризующих разные стороны процессов и структур профессионализма. С ростом экспертности в определенной области у человека меняются стратегии и единицы сбора, хранения и работы с информацией (укрупнение «единиц» запоминаемой информации, появление определенных «схем» или «сценариев» работы, применение «операторов», увеличивающих эффективность решения проблемы за счет сокращения переборов разных вариантов и т.п.). Тем самым высвечивается сложность и неоднородность этого феномена, а вопрос о психологических конструктах, лежащих в его основе, становится более острым и с практической, и с теоретической точек зрения. Актуальность данной темы определяется так же и тем, что психотерапия только начинает становиться отдельной профессией в нашей стране, и это ее новое положение делает задачу выявления особенностей психотерапевтической памяти, возникающих в результате роста экспертности, особенно интересной. Выявленные исследователями иерархическая организация когнитивных процессов и разноплановые отличия знаний «новичков» и «экспертов», говорят в пользу предположения о том, что «компетентность… выступает, по сути, не структурой или уровнем, а качеством психических процессов» (В.Ф.

Спиридонов, 2002, с. 237). Эта точка зрения сильно расширяет возможности понимания путей развития экспертности в различных областях деятельности. Поэтому в настоящей статье акцент сделан на качестве преобразований познавательных процессов в рамках формирования феномена профессионализма (экспертизы).

Гипотезами исследования выступили следующие положения:

С увеличением профессионального стажа психотерапевта в способах его репрезентации проблемной ситуации происходят следующие изменения:

1) Опытные профессионалы включают в репрезентацию проблемной ситуации «неуправляемые» переменные (в смысле Р. Акоффа), что открывает возможность взаимодействия с ними;

2) Модифицируются стратегии запоминания профессиональных проблемных ситуаций – нарастает удельный вес профессиональных тематизаций и оценок.

Направления психологического анализа феномена экспертизы

В соответствии с определением Гесслера (1994), эксперты - это «люди, длительное время работающие в определенной специальной отрасли и развившие умения и способности, которыми не владеют любители или начинающие»[1]. Экспертиза и/или компетентность[2], таким образом, может быть определена как качество деятельности, характеризующееся *результативными показателями* в виде точности, экономичности, скорости, количества (т.е. эффективностью решения задач) и появлением специфических *процессуальных характеристик* самой деятельности (например, переживанием состояния «потока»), которые субъект способен удерживать вне зависимости от условий деятельности.

В основе ряда современных представлений о структурах знаний в памяти лежит модель «схемы», предложенная Ф. Ч. Бартлеттом. Он одним из первых заговорил о структурах ("схемах") опыта как о факторе, свидетельствующем об активной организации прошлых впечатлений и влияющем на процессы вспоминания и мышления. Наряду с простым сохранением информации в виде неких стандартов, память стало возможным рассматривать как «динамический комплекс систем, взаимодействующих между собой такими способами, которые мы только сейчас начинаем понимать» (Neisser, 1997).

Экспериментальными методами, с помощью которых Бартлетт исследовал свойства памяти, были метод повторного воспроизведения (repeated reproduction) и метод последовательного воспроизведения (serial reproduction). В качестве материала для экспериментов по памяти Бартлетт использовал одну из сказок американских индейцев –

---

[1] Ср. с определением «профессия» (лат. professio: публичное признание, заявление): 1. Профессия (позднелат. от лат. profiteri) — публично провозглашать, признавать себя кем-либо, исповедание, орденская присяга монаха или монахини; напр., «совершать професс» - торжественно давать орденскую клятву; 2. Занятие, ремесло, род деятельности, особенно рукоделие; «сделать что-то своей профессией»: заниматься чем-то профессионально либо для заработка, либо в производственном плане; также заниматься чем-либо без опасения и публично; профессионально: с позднелат. - в порядке ремесла (Heyse, 1910).То есть разница заключается в том, что «знание экспертов является «морально нейтральным», тогда как «scientia» профессионала предусматривает определенную связь с благом клиента и целями, имеющими высокую оценку в обществе» (Кён, 1994).

[2] В настоящей работе мы сделали необходимое допущение о сближении этих двух не синонимичных понятий, т.к. психологическая реальность, стоящая за феноменом компетентности, пока мало изучена (см. Куколева, 2002; Спиридонов, 2002).

«Войну призраков». Исходя из своего понимания принципа «обязательности использования экологически корректного материала» (У. Бревер), Бартлетт отказался от работы с бессмысленными слогами и предпочел пользоваться более неструктурированным экспериментальным материалом (помимо прозаических фрагментов он использовал также рисунки и фигуры). Выяснилось, что фактические ошибки, которые допускали испытуемые при пересказе, были функционально обусловлены: испытуемые пытались уяснить смысл материала, предоставляемого для запоминания. Результаты, полученные на этом материале, Бартлетт объяснял принципом схемы, которая закономерным образом организует первоначальный материал (выявленные закономерности систематизированы У. Бревером [8]).

По мнению Бартлетта, схема заключает в себе два взаимно непротиворечивых процесса: «процесс активности, наступающий за пониманием», и архив родового знания в долговременной памяти. Принципиальное значение для изучения изменений в организации познавательных процессов под воздействием профессионального опыта имеет то, что вспоминание по Бартлетту носит реконструктивный (а не репродуктивный) характер. На поведенческом уровне это означает, что человек аккумулирует опыт на основании схемы, т.е. посредством ряда специфичных искажений и исключений первоначальной информации – и, соответственно, воспринимает не стимул непосредственно, а его «вписанность» -«невписанность» в существующую схему. Непроработанное в схеме исключается из восприятия, что и формирует психологические тенденции отбора определенных видов информации для запоминания.

Схематизированный У. Найссером перцептивный цикл, во многом опирающийся на теорию схемы Бартлетта, рассматривает восприятие как форму когнитивной активности и поддающийся тренировке «навык», обладающий какой-то степенью «тонкости» в определенных ситуациях: «в каждый момент квалифицированная деятельность определяется наличной ситуацией, тем, что происходило раньше, а также планами и ожиданиями действующего» (Найссер, 1998, с. 325). Таким образом, механизм изменения схемы (о существовании которого Ф. Бартлетт только упоминал) заключается в переходе от недифференцированного к точному и многомерному восприятию в результате накопления индивидуального опыта, все большей конкретизации схемы. Такое понимание структур-посредников содержит в себе представление о знании как о конечном «продукте» какого-либо когнитивного процесса и, в то же время, «плане» для последующего опыта.

Описанное понимание когнитивного «формата» лежит в основе довольно жестко определенного типа взаимодействия с опытом. Связность когнитивных конструктов предполагает определенную стереотипность восприятия и действия, т.е. использования опыта (припоминание наиболее типичных, многократно повторяющихся событий\фактов)

в ходе решения даже слабоструктурированных проблемных ситуаций (где происходит встреча решателя с чем-то новым для него).

Попытка сделать схемы более гибкими и «реальными» выразилась в построении теорий, описывающих различия между «новичками» и «экспертами» в терминах соотношения эксплицитных и имплицитных знаний (Келли, Джонсон-Лэйрд), взаимодействия с управляемыми и неуправляемыми переменными в ходе решения[3] (Акофф); моделей, испытывающих влияния мотивации и операций планирования и целеполагания (Дернер); различных стратегий поиска взаимосвязей объектами, составляющими задачу (Нгуен-Ксуан; Ши, Глейзер, Риз; Carlson R.A. et al.; Спиридонов).

Экспериментальное воплощение эта линия исследований получила в работах Г. Саймона. Данные, полученные им, убедительно демонстрируют важность *организации* знаний решателя. Оказалось, что эксперты существенно превосходят новичков в распознавании и воспроизведении «паттернов» воспринятой профессиональной информации. Результаты можно обобщить следующим образом. Удержание в перцептивном поле большего числа *определенным образом организованных*, осмысленных совокупностей шахматных фигур и/или их вспоминание с большей скоростью является функционально обусловленной особенностью развития базы знаний профессионала, одним из краеугольных принципов существования экспертности в данной области.

Дальнейшую разработку теория экспертного знания получила в работе М. Ши, Р. Глейзер и Э. Риз (1982). Целью серии проведенных ими исследований было построение модели, которая бы описывала качественные различия в организации знаний у решателей разного уровня опытности, а также психологические механизмы, обеспечивающие появление феномена экспертизы. Результаты этих исследователей уточняют и дополняют *качественными аспектами* представления об экспертном поведении при решении задачи. Мы имеем в виду то, что знания экспертов организованы качественно иным образом: самое интересное «заключается даже не столько в том, что новички совершают ошибок больше, чем эксперты, сколько в том, что, даже если они могут верно решить физическую задачу, их подход к решению совершенно отличен от экспертного» (Ши, Глейзер, Риз, 1982). Ниже перечислены «линии противопоставления» новичков и экспертов:

1) Использование экспертами в области физики «качественного анализа» (McDermott& Larkin, 1978) или «физической интуиции» (Simon & Simon, 1978) по отношению к задаче *до* реального извлечения из памяти и использования физических уравнений.

2) Направление решения задачи, т.е. порядок использования уравнений: если эксперты используют прямую, то новички обратную стратегию решения (Simon & Simon

[3] Напомним, что управляемыми переменными Р. Акофф (1982) называет факторы, составляющие проблемное поле, доступные для оперирования лицу, принимающему решение, а неуправляемыми – ситуации, охватываемые проблемой, которыми оно не может управлять, но которые совместно с управляемыми переменными влияют на результаты решения и исход проблемной ситуации в целом.

(1978).

3) Сложности иерархической организации знаний: этот принцип работает и у новичков, и у экспертов, только первые порождают разрозненные, неполные и организованные на иерархически более низком уровне, чем эксперты, структуры данных.

4) Количество «метаутверждений» (обнаружено Саймонами, 1978). Метаутверждения – это комментарии, которые делают испытуемые по поводу процесса решения. В среднем эксперты делают лишь одно метаутверждение о конкретной задаче, в то время как новички – пять. Обычно они комментируют свои ошибки, физический смысл уравнений, пункты собственного плана решения, занимаются самооцениванием и т.д.

Эти наблюдения легли в основу объяснительной модели физической репрезентации задачи, т.е. репрезентации физических сил и тел, ее составляющих, понимаемую Ши и коллегами как «способность решателя представить задачу в терминах связей и механизмов, действующих в окружающей среде» (1982)[4]. В процессе решения физических задач построение физической репрезентации происходит не автоматически и выполняет несколько функций. Во-первых, именно она лежит в основе использования конкретных физических уравнений в ходе решения (Simon & Simon, 1978). Во-вторых, физическая репрезентация может применяться для поиска допущенных ошибок. В-третьих, эта репрезентация несет в себе обобщенное и сжатое описание задачи, включающее ее принципиальные особенности. И, в-четвертых, физическая репрезентация позволяет обнаружить информацию об объектах задачи и связях между ними, прямо не заключенную в условиях, но выводимую из них (Ши, Глейзер, Риз, 1982).

Таким образом, все вышеперечисленные функции объединяются общей особенностью – они связаны с моделированием проблемной ситуации: выделением элементов, установлением взаимосвязей между ними, выявлением ее структурных особенностей.

В дополнение к вышеизложенным «находкам», принципиально важным является то, что феномен экспертизы не может быть адекватно описан только через изменения в организации знаний и навыков или через «списки» иных характеристик. В.Ф. Спиридонов (2002) и О.М. Куколева (2002) обращают внимание на многоплановость («комплексность») явления компетентности не в смысле разнообразной феноменологии, а в смысле разнородности психологических конструктов, которые стоят за поведением опытного «решателя» и не могут быть сведены к сумме приобретенных им в ходе обучения навыков и умений. Формирование компетентности отражается и на когнитивных, и на мотивационно-личностных структурах и связано не только с многочисленными «приобретениями» в виде эффективности деятельности, но и с

[4] Понятие «репрезентация» используется в настоящей работе именно в этом смысле потому, что, с нашей точки зрения, оно аккуратнее всех остальных позволяет описать изменения представления психотерапевтами проблемной ситуации по мере роста уровня их опытности.

различными «потерями» (напр., «профессиональными деформациями»). Соответственно, ключевым признаком феномена компетентности является системный характер детерминации этого явления. Этот аналитический ход представляется продуктивным, поскольку позволяет лучше понять организацию самого феномена.

Р. Акофф (1982) предлагает иное направление анализа связей и механизмов взаимодействия элементов, входящих в феномен экспертизы. В ходе проведенного им психологического анализа процесса решения проблем он выделяет «управляемые» и «неуправляемые» переменные, которые репрезентируют разные иерархические уровни проблемной ситуации. Соответственно, «эффективное поведение» понимается в этом контексте как найденный решателем способ взаимодействия с управляемыми и неуправляемыми переменными. Следуя мысли Акоффа, по мере увеличения экспертности появляются следующие особенности: (а) постоянное повышение эффективности средств, с помощью которых можно достичь поставленных целей, и, следовательно, непрерывное увеличение объема информации и степени понимания; (б) непрерывное возрастание доступности необходимых средств; (в) непрерывное ослабление структурных и межличностных противоречий (1982, с.19).

То есть экспертиза обеспечивает способы интерпретации материала, обеспечивая эффективность деятельности. Акофф (1982, с. 82, 95, 99) приводит следующие примеры механизмов «косвенного управления» ситуацией: комбинирование «неуправляемых» переменных с целью расширения границ проблемной ситуации (и, как следствие, расширение возможностей нахождения решения), установление взаимосвязей с управляемыми переменными, «подвергание» сомнению их отношение к делу и др. Понятно, что это лишь часть возможных механизмов (или средств) развитой экспертизы.

Нам представляется важным проследить нарастание у психотерапевтов связанных с системой экспертизы профессиональных значений воспринимаемой ситуации, уход от первичной («наивной») семантики.

3. Экспериментальный анализ способов репрезентации проблемной ситуации новичками и экспертами в области психотерапии

Планируя исследование, мы стремились приблизить экспериментальные процедуры к естественным операциям, возможным в работе с реальными проблемными ситуациями клиентов. В качестве материала использовались аудиозапись отрывка психоаналитического сеттинга (продолжительностью 5 минут) и равную по времени запись отрывка из литературного произведения, которые предъявлялись испытуемым. В качестве испытуемых в нашем исследовании приняли участие 11 студентов-психоаналитиков (очной и заочной формы обучения, 3-4 курсов) и 12 преподавателей-

психоаналитиков Института практической психологии и психоанализа (г. Москва), практикующие не менее 5 лет. Всего – 23 чел.

Экспериментальные гипотезы представляют собой операционализацию общих теоретических предположений и сформулированы как основания сравнения качеств репрезентаций в группах новичков и экспертов:

1) Испытуемые разной степени экспертности используют разные стратегии взаимодействия с «ограничивающим» фактором (в качестве такового выступал момент «сопротивления» клиентки). Причем, новички тяготеют к варианту (А), а эксперты – (В):

А) пропуск этого момента в пересказе (испытуемый не вспоминает ту часть информации, которая «не укладывается» в существующие схемы) /«стратегия пропуск»/;

Б) пометка в ходе пересказа этого момента как «проблемного» (оценивается как сложный, неудобный для дальнейшей работы или непонятным образом связанный с контекстом проблемы), т.е. испытуемый, вспоминая этот момент, говорит о том, что он не помнит/не понимает, как он может быть связан с контекстом проблемной ситуации, описывает его по-шагово (сюжетно) /«фрагментарная стратегия»/;

В) «сопротивление» рассматривается как логично вытекающее из проблематики клиентки действие, как ключевой момент для хода сессии /«стратегия ключевой элемент диагностики»/.

Эта гипотеза непосредственно следует из общего предположения об увеличении «гибкости» границ репрезентируемой проблемной ситуации, то есть нарастании механизмов взаимодействия с «неуправляемыми» переменными.

2) Средний объем используемых категорий в пересказах литературного и профессионального случаев у экспертов и новичков значимо различается: эксперты используют больший, чем новички, объем и в том, и в другом случае.

3) В «экспертных» текстах пересказов литературного и профессионального случаев объем дополнительных единиц (классы «Профессиональные обобщения» и «Планирование собственного решения») будет больше объема категорий «Пересказ». В пересказах «новичков» будет наблюдаться значимое преобладание объема категорий класса «Пересказ».

4) В пересказе профессионального случая от первой к третьей пробе у экспертов уменьшается объем категорий класса «Пересказ» и возрастает объем различных «Метакогниций».

Эти утверждения фокусируется на другом эмпирическом следствии гипотезы о возрастании гибкости границ репрезентируемой проблемной ситуации. Предполагается, что профессиональный язык, являясь своеобразным экспертным новообразованием, предоставляет дополнительные ракурсы для восприятия и

понимания проблемной ситуации, повышая эффективность понимания и запоминания проблемной ситуации, но тем самым довольно жестко вписывает профессионала в «систему координат», образованную этими «вынесенными во вне когнитивными конструкциями» (Тхостов).

5) Результаты экспертов по соотношению динамики объемов категорий «Внутренний мир», «Псевдовоспомимнания» и «Профессиональные обобщения» отличаются большим сходством, чем результаты новичков.

Делая такое предположение, мы опираемся на суждение о том, что использование готовых «словарей» (обязательной профессиональной терминологии, наработанных категорий проблем и схем взаимодействия с ними) должно приводить к общим тенденциям в способах интерпретации и запоминания проблемной ситуации.

Методика и процедура

Эксперимент состоял из двух встреч с временным интервалом в 10-14 дней между ними. Обе проводились с испытуемыми в индивидуальном порядке. Испытуемым на слух предъявлялись отрывок психоаналитической сессии и отрывок из литературного произведения. Литературный случай использовался как «контрольный» в том смысле, что он объективно не содержал те параметры, которые маркируют ситуацию как «профессиональную»: нет разделения на пациента и аналитика, не описывается ситуация обращения за помощью и т.п., но позволял оценить мнестическую успешность испытуемых. Чтобы исключить влияние эффектов последовательности, очередность предъявления этих двух отрывков варьировалась случайным образом.

В ходе первой встречи испытуемых просили прослушать магнитофонные записи историй и затем пересказать их «как можно ближе к тексту». Эта процедура проводилась дважды. Пересказы испытуемого записывались на диктофон, а затем переводились в письменную форму для удобства обработки. Помимо этого, с каждым испытуемым проводилось полуструткурированное интервью на основе данного аналитического случая, которое начиналось предложением экспериментатора «подчеркнуть в тексте протокола случая те реплики пациентки, которые являются значимыми» с точки зрения испытуемого («т.е. за которые именно Вы «зацепились бы», будучи на месте ее психоаналитика»). Испытуемых также просили не обращать внимания на акценты, расставленные реальным аналитиком. Подчеркнутые высказывания принимались в качестве «первичных элементов» семантической системы респондента и использовались экспериментатором как «шаги» алгоритма беседы. Интервью было сфокусировано на способах организации знаний испытуемого. Беседа также записывалась на диктофон и в среднем занимала около

50 минут. Вопросы были подготовлены заранее с помощью опытного преподавателя-психоаналитика[5], однако они не задавались в фиксированном порядке и в зависимости от ответов испытуемого некоторые из них пропускались. Беседа планировалась по методу «лестницы Хинкла» (Франселла, Баннистер): выявлялись суперординатные конструкты (вопросами типа «почему это важно?»), входящие в них нижележащие конструкты (вопросы типа «зачем, с какой целью»?) и первичные элементы; определялись семантические связки между подсистемами и «глобальными» (суперординатными) конструктами.

Образовавшиеся богатые вербальные протоколы для четкости и наглядности переводились в схемы (см. рис.1). Если не все важные для этого анализа вопросы оказывались проясненными, мы исключали испытуемого из обработки результатов. В итоге образовалось 4 схемы опытных профессионалов (от 2 респондентов) и 4 студенческие схемы (также от 2 человек), которые позволяют сравнить опытных и начинающих психотерапевтов по способам организации специфически профессиональной семантики проблемной ситуации.

Во время *повторной встречи* испытуемого просили вспомнить лишь профессиональный случай, с которым он работал в прошлый раз, и пересказать его как можно более подробно (пересказ также записывался на диктофон). Без предварительного прослушивания записи испытуемым мы проверяли эффекты отсроченного воспроизведения материала. Таким образом, было получено 3 пересказа профессионального случая и 2 – литературного отрывка каждым испытуемым.

Таблица № 1. Словарь полученных функциональных категорий

Наименование категории	**Описание**	**Условные классы категорий**
1. Прямой пересказ	Дословное воспроизведение исходного текста, прямые цитаты из него. *Примеры:* «она говорит, что перед священником не смогла бы так открыться, как смогла перед аналитиком»; «она сказала: «Да, я уже хотела завершить сеанс»».	«Пересказ»
2. Обобщенный пересказ, (простая тематизация)	Обобщение явлений или событий из текста, обобщенный или сюжетный пересказ. *Примеры*: «речь идет о том, что она выросла в пуританской семье, и брат ее, с ее точки зрения, требовал, чтобы она принимала решения»; «обсуждался какой-то сон и идет сравнение психоаналитика со священником».	
3. . Псевдовоспоминания	Ошибки в прямом пересказе (п.1) или при попытке обобщения (п.2). *Примеры:* «обсуждается, как она хочет поддержки от аналитика»; «она сказала: «Не думала, что вы обратите внимание на эту значимую тему, она сильно заряжена»».	
4. Аналогии /ассоциации	Привнесение дополнительных контекстов. *Примеры:* «он находится в каком-то таком своеобразном путешествии, где внешние встречи на самом деле для него являются внутренними встречами»*;* «у меня сейчас какая-то аналогия с «Пятым элементом» почему-то: в общем, какой-то аспект, который был неизвестен пациентке до этого».	
5. Тематизация действий аналитика	Обобщение высказываний (действий) аналитика. *Примеры:* «как аналитик провоцирует, не провоцирует, а разворачивает вокруг сна работу»*;* «реплики аналитика… здесь они какие-то такие разъясняющие».	«Профессиональные обобщения»
6. Тематизация действий пациента	Обобщение высказываний (действий) пациента. *Примеры:* «вот она говорит как бы, что сон был, а потом вот начинает от него уходить»*;* «она вспоминает какую-то вещь, которую она хотела бы рассказать и смущается, и хочет увильнуть»*;* «есть какой-то вопрос про то, что она заметила, что аналитик заметил, что она хочет сбежать, и это ее как-то интересует».	
7. Оценка тем из п. 5 и 6	Оценивается степень важности *для испытуемого* действий пациента или темы беседы. *Примеры:* «мне очень важно»; «комментарии меня раздражали»; «мне стало ее жалко».	
8. Оценка действий аналитика	Оценочные высказывания при пересказе действий аналитика. *Примеры:* «он фразу не дает сказать пациентке»; «он добивает её, додавливает»; «они очень вовлечены».	
9. Проф. тематизация с использованием спец. лексики	Использование профессиональных терминов или жаргона, которые «суммируют» содержание определенного смыслового куска текста. Из действий аналитика или пациента испытуемый выделяет профессиональную тематику, «обобщает», относя их к опр.категории. Категории п.5 и 6, сделанные на «профессиональном языке». Выделяется основное в ситуации (не совпадает с организацией инф по типу конфликта): «это основное», «по этому поводу происходит эта ситуация, «это главное» и т.п. *Примеры:* «в этом сне, то есть о ее выстраивании, то есть даже не выстраивании, а о том, как она включена в эти отношения»*;* «это идея исключенности из первосцены»; «способ работы с эмоциями».	

[5] Мы благодарим М.В. Агапову за помощь в анализе аналитического случая и составлении основных вопросов для беседы.

10. Схемы запоминания	Когнитивные «средства» извлечения информации, комментарии испытуемого относительно самого процесса вспоминания (напр., как он достраивает ситуацию). *Примеры:* «я вот не помню, как там силы распределяются, сейчас я не помню, кто «за», кто «против» и, вообще, кто начал говорить об исповеди… я не помню, но я так могу предположить»*;* «по моим ощущениям»	«Комментарии о себе и процессе вспоминания» («метакогниции»)
11. Самоквалификации (оценивание себя)	Испытуемый оценивает свои действия, говорит о том, что именно помнит/забыл или не понял, выражает сомнения и т.п. *Примеры:* «что-то непонятно совсем, что она имела в виду»; «вот я не знаю, возвращаться я что-то начала»; «еще вот отрывочек помню».	
12. Фиксация внутреннего мира героя	Добавление в пересказ описаний мыслей, чувств, ожиданий, эмоционального состояния героя. *Примеры:* «смущает он ее»*;* «ее состояние, где нет обмена теплом, эмоциями»	«Внутренний мир»
13. Фиксация конфликтов героя или конфликтов по поводу героя	Организация информации о герое в виде противоречия, т.е. через отрицательную связь одного явления с другим. *Примеры:* «в отношениях, но без отношений»*;* «путается поддержка и слабость. Вот такой какой-то конфликт»*;* «некое противоречие слов и интенсивности взаимодействия».	
14. Обозначение последовательностей событий	Осуществляется через слова-связки «потом», «затем», «дальше» и т.п.	«Упорядочивание информации»
15. Обозначение причинно-следственных связей между явлениями, событиями	Через слова «потому что», «поэтому», «если - то» и т.п. *Примеры:* «благодаря этому она начинает говорить»*;* «неизвестный поэт объясняет взгляды главного героя тем, что тот профессиональный литератор».	
16. *Замечания о своих возможных действиях*	Испытуемый моделирует «решательское поведение»: если бы он был на месте аналитика; прогнозирует ход событий/эффективность вмешательства. *Примеры:* «я так никогда бы не стала делать»; «если бы это сновидение мне рассказывал пациент, я бы подумала еще, что..»; «я бы спросила у нее: а как я могу это сделать? Мне бы это было интересно – как, она ожидает, я могу это сделать? ... И наверное, мы бы тоже вышли на то, что..»	«Планирование собственного решения проблемы»

Результаты качественного анализа и их обсуждение.

Анализ вербальной продукции испытуемых позволил выявить и оценить качественный состав функциональных категорий, используемых ими для понимания и запоминания предложенных отрывков текстов. Обнаруженный в результате этой процедуры с помощью экспертов[6] «словарь» функциональных категорий (см. Таблицу 1) сделал результаты обеих групп сравнимыми.

1. Анализ стратегий. Выявленные *стратегии* включения «неуправляемой» переменной в поле проблемной ситуации значительно различаются у новичков и экспертов и позволяют интерпретировать результаты с точки зрения нарастания профессиональных механизмов взаимодействия с такими переменными.

Таблица 2. Результаты сопоставления экспериментальных групп и типов взаимодействия с «неуправляемой» переменной

	Профессиональный случай: Способы взаимодействия с сопротивлением в сессии (%)				**Сумма (%)**
	№ пробы	*Стратегия-1: «пропуск»*	*Стратегия-2: «фрагментарная»*	*Стратегия-3: «ключевой элемент» диагностики*	
Эксперты	1	8,3	33,3	58,3	100
	2	0	25	75	100
	3	8,3	16,6	75	100
Новички	1	0	81,8	18,2	100
	2	18,2	36,4	45,5	100
	3	9	63,6	27,3	100

В первой пробе (воспроизведении случая) был зафиксирован «нижний предел» уровня эффективности и экспертов, и новичков. При этом выявилось, что способ восприятия новичков тяготеет к фрагментарному выделению элементов, без формирования гипотез о способах их взаимовлияния друг на друга. С этим связан низкий процент встречаемости Третьей наиболее эффективной стратегии (см. Таблицу №2). Большинство новичков допустили редукцию сложного «устройства» проблемной ситуации.

[6] Мы благодарим О.М. Куколеву и Т.Н. Котову за конструктивные замечания и тонкий анализ текстов пересказов.

Вторая проба предоставляет более «мягкие» условия для реализации эффективного способа поведения, поскольку во время первого пересказа выделяются основные переменные данной проблемной ситуации, формируются гипотезы о связях между ними и о способах наиболее эффективного действия в данных условиях. Вторая проба предоставляет возможность испытуемым работать с максимальным объемом информации, имея более сложную «модель» проблемной ситуации. Результаты по второй пробе сближаются у экспертов и новичков, что демонстрирует направление роста экспертности у начинающих терапевтов.

Третья проба – отсроченное на 1,5 – 2 недели воспроизведение – позволяет уловить эффекты долговременного запоминания структуры проблемной ситуации, т.е. выявить различия в «схемах» новичков и экспертов в бартлеттовском понимании, и увидеть точность запоминания испытуемыми разных переменных проблемной ситуации. Здесь были выявлены существенные различия: опытные профессионалы запоминают информацию через встраивание «неуправляемой» переменной в структуру проблемной ситуации. Способ запоминания новичков при отсроченном воспроизведении, скорее, напоминает первую пробу эксперимента.

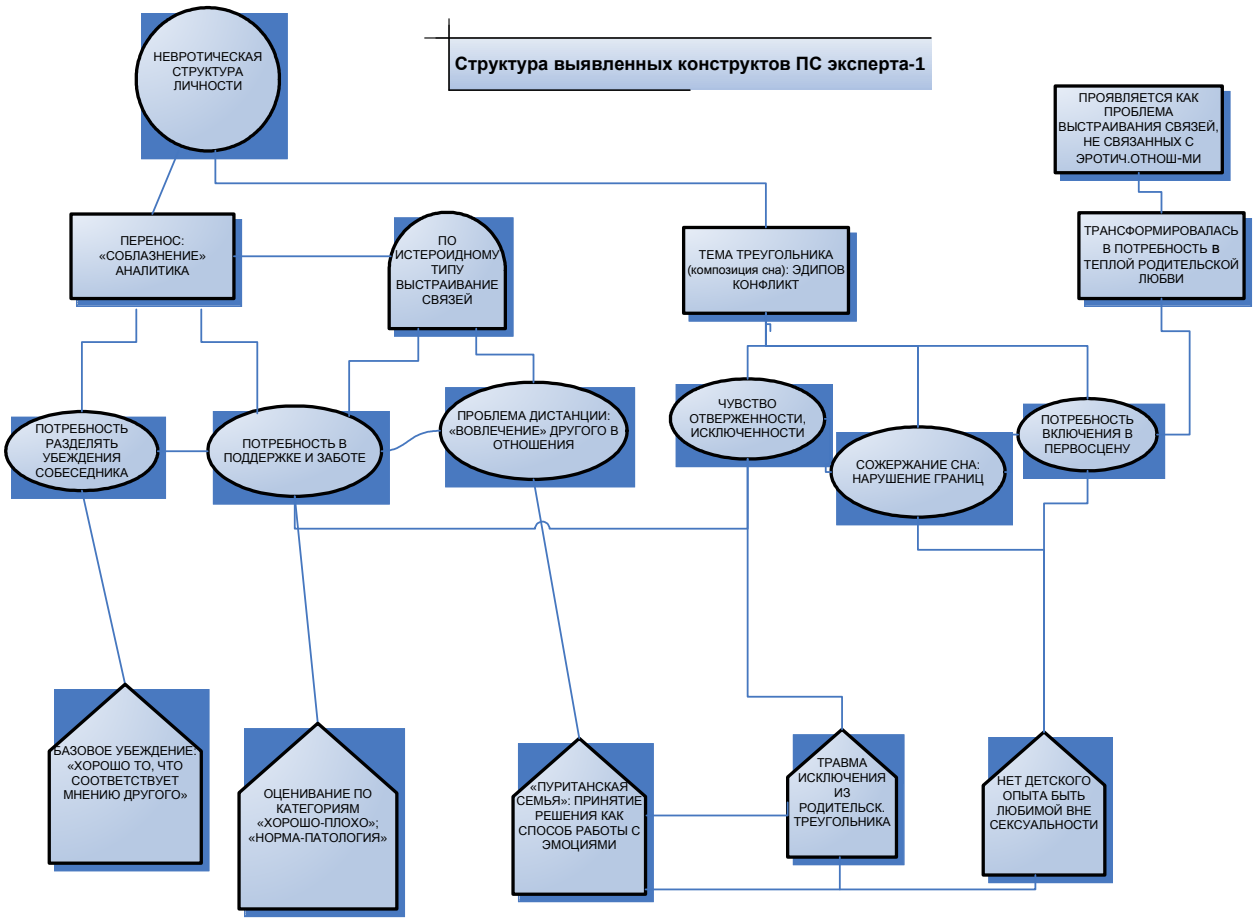
Этот результат демонстрирует эффективность «схем» экспертов, т.к. позволяет им усваивать и сохранять различные элементы ПС и не редуцированные связи между ними. Очевидно, существуют значимые различия в стратегиях запоминания неуправляемых переменных у новичков и экспертов.

Таким образом, «наивным» способом работы с «неуправляемой» переменной является пошаговое воспроизведение действий пациента и аналитика, без прослеживания связей с проблемной ситуацией в целом – обозначение данного момента как «проблемного», локального, без конструирования гипотез о механизмах влияния на него «управляемых» переменных. Экспертной стратегией является вписывание «неуправляемого» момента в поле проблемной ситуации в качестве конкретной диагностической информации о структуре проблемной ситуации и способах своего действия в «поле» этой проблемы. Следовательно, действительно можно говорить о том, что отличительной чертой поведения опытных психотерапевтов является большая степень гибкости «границ» репрезентируемой проблемной ситуации (т.е. значимо большая степень независимости от наличных условий деятельности) за счет механизмов взаимодействия с «неуправляемыми» переменными.

2. Анализ организации профессиональных конструктов. Ниже мы представим и прокомментируем различные частные модели понимания данного аналитического случая с позиции монолитности - дифференцированности конструирования и артикулированности - разорванности связей между конструктами. Предварительно

заметим, что общими чертами выявившихся репрезентаций являются приспособленность к особенностям данной конкретной ситуации, «системность» (т.е. большая или меньшая часть конструктов ПС образует несколько иерархических уровней, часть из которых объединяются определенным способом: либо «структурный конфликт – потребность - поведенческое проявление», либо «гипотеза – вмешательство», или же «гипотеза – поведенческое проявление»). При всем перечисленном выше сходстве, репрезентации серьезно различаются по степени сложности, разветвленности уровней организации конструктов (т.е. по видам и степени продуманности гипотез, связям с возможными интервенциями; ясности и «удержанию» в фокусе внимания испытуемым разноплановых отношений пациента в терапевтической ситуации в данный момент и со значимыми людьми из «обычной» жизни клиента, его прошлого и т.п.), включению «структурных» знаний (т.е. тех, которые дают возможность предвидеть развитие ПС, планировать свои вмешательства, видеть возможные «ловушки» и ограничения; предполагать разумный «потолок» развития клиента на данный период).

Рис. 1. Иерархии выявленных конструктов экспертов



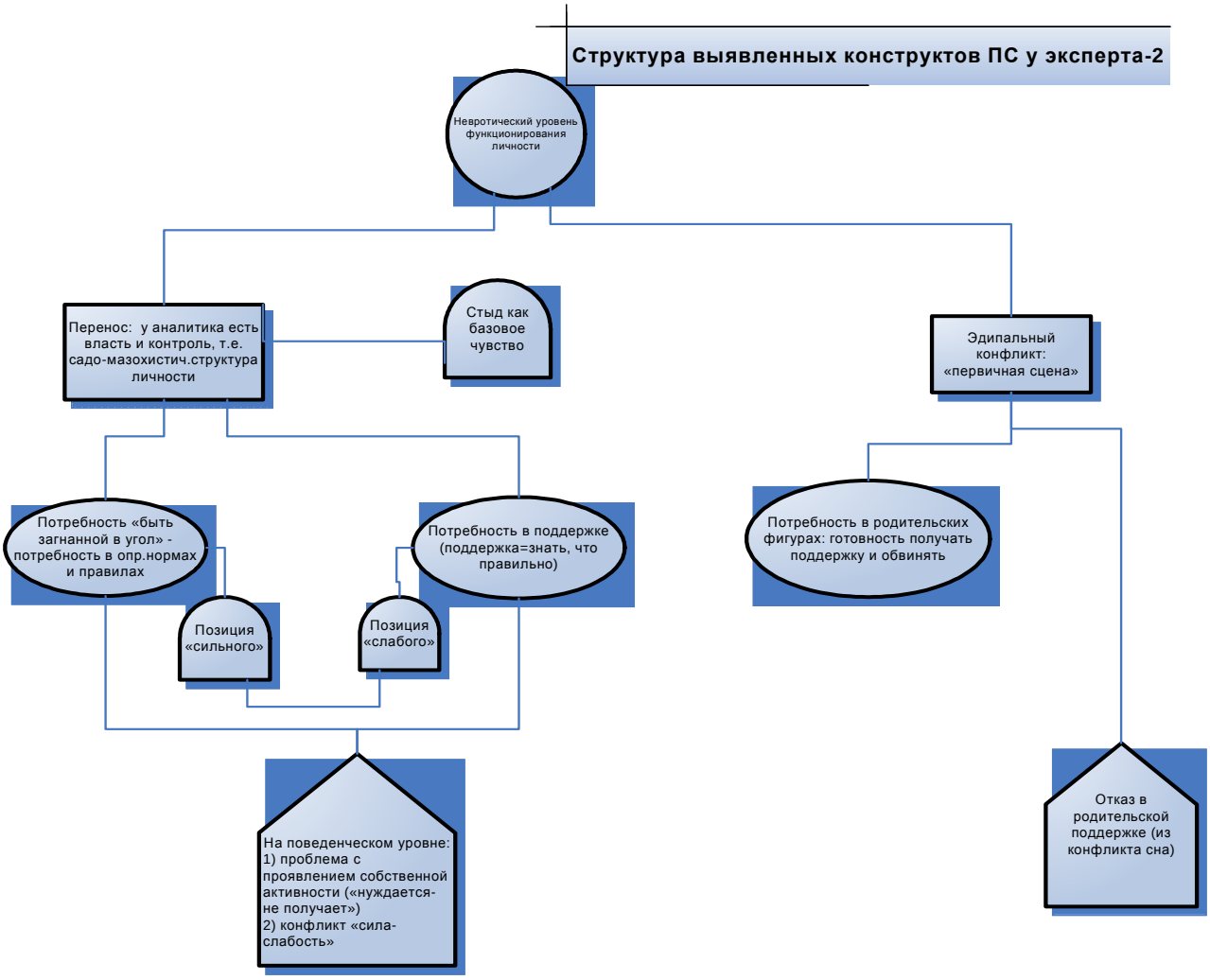
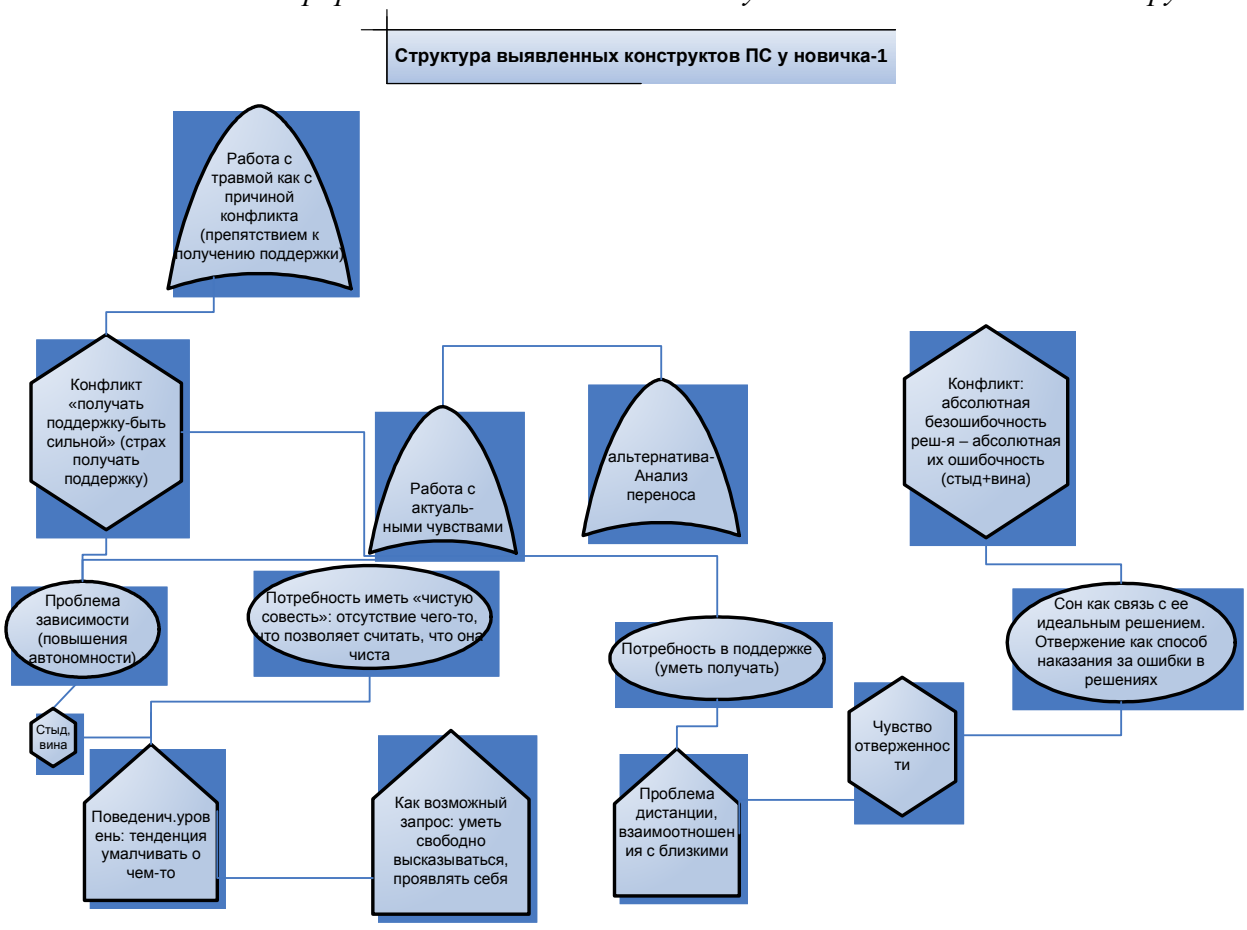
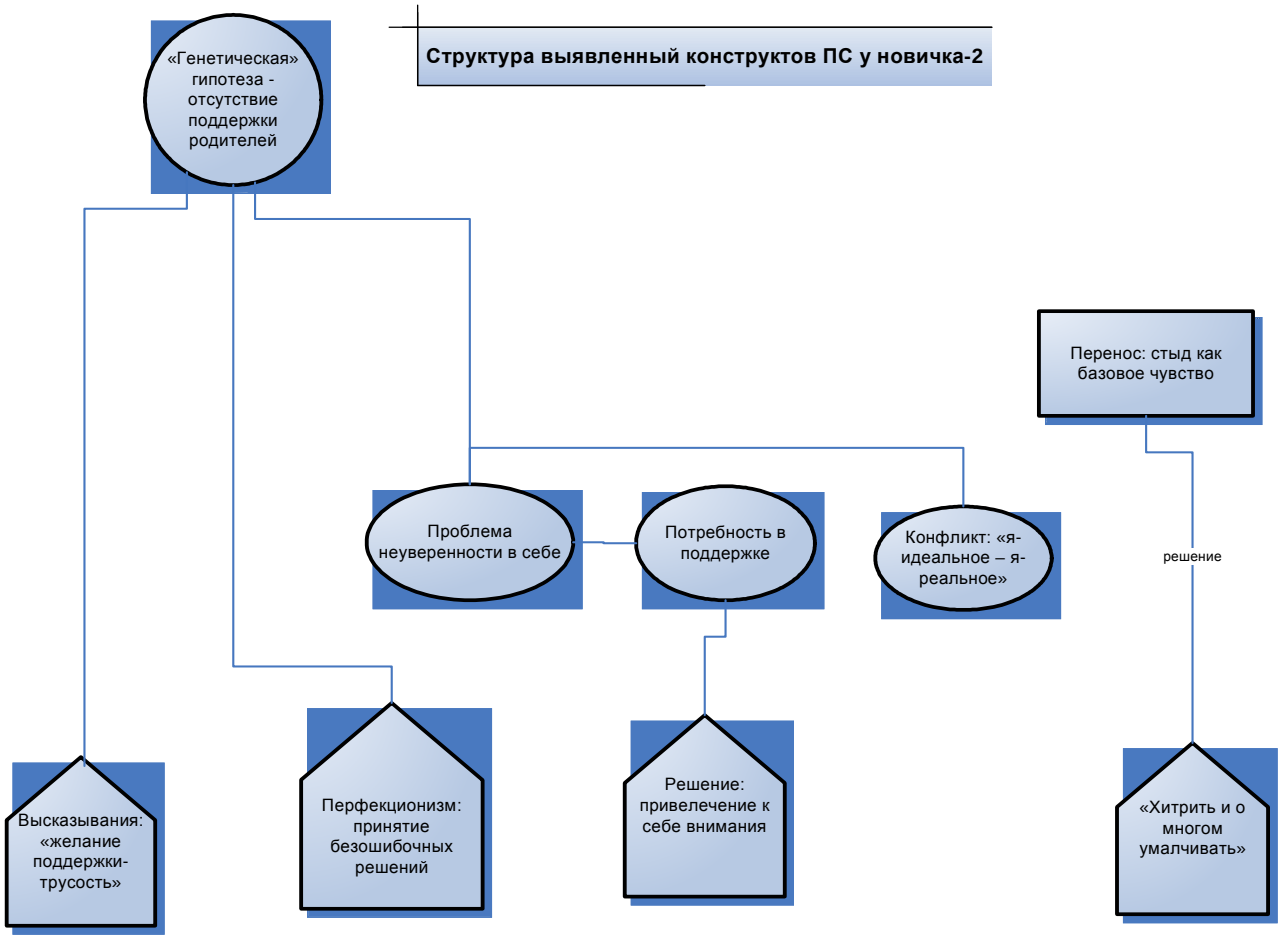


Рис. 2. Иерархии выявленных у новичков конструктов





Данные о различиях и сходствах, представленные ниже, стоит воспринимать лишь как тенденции. Тем не менее, схемы показывают, что иерархии экспертов содержат две принципиальные особенности: (а) они отличаются большим внутренним сходством, чем системы иерархий у новичков; (б) включают «структурные» знания (например, о типах и уровнях функционирования личности), которые подчиняют характеристики «базовых переживаний» и детских травм, особенности переносных реакций пациента и возможности психотерапевта. Характерен также выявленный способ анализа ПС экспертами: исходными категориями восприятия, как правило, становятся переносные реакции пациента и/или контрпереносные реакции аналитика. Новички выделяют в качестве «исходных» элементов отдельные высказывания, действия, не включая их при этом в «сетку» существующих теоретических представлений о личности, особенностях защит и уровнях функционирования. Часто встречаемый у экспертов конструкт «перенос» упоминался новичками редко и как некоторый вывод из собственных рассуждений. То есть новички действуют «обратным», по сравнению с экспертами, образом, используя свои теоретические представления не для планирования собственных действий или прогнозирования состояния клиента через несколько сессий/шагов, а для обобщения размышлений.

Иерархии выявленных конструктов у новичков почти не имеют общих конструктов

(совпадают только элементы типа цитат из реплик пациентки или обобщение ее действий). Это согласуется с общей гипотезой о том, что экспертные способы восприятия и интерпретации воспринятого отличаются большим сходством, чем непрофессиональное восприятие и понимание; и приобретение профессионального языка является одним из механизмов удержания рамок профессионального восприятия ситуации. Удивительно также, что «наивность» иерархии не обязательно выражается в ее простоте. При сравнении иерархий новичка-1 с иерархиями обоих экспертов бросается в глаза сложность связей в системе первого. Это интересно интерпретировать с позиции развития процессов экспертного мышления. Согласно Похилько, развитие систем индивидуальных конструктов идет по трем направлениям: а) дифференциация внутри гомогенных областей; б) интеграция (объединение подсистем и иерархизация уровней объединения); в) возрастание проницаемости суперординатных структур для новых элементов, т. е. способности системы ассимилировать новый опыт без глобальных изменений собственной структуры. Важным становится именно уменьшение степени «монолитности» конструктов и одновременный рост интегрирующих связей между выделяемыми человеком конструктами. В этом смысле система иерархии новичка-1 по сложности и многомерности связей не уступает «экспертной»; однако по степени соподчиненности связей общему принципу она остается пока «наивной». Система иерархии новичка-2 является наиболее простой и «рыхлой», что, согласно данным Ши М., Глейзер и Риз, характерно для новичков на начальных стадиях обучения.

Таким образом, можно говорить о векторах развития экспертных репрезентаций, которое связано с усложнением и упорядочиванием связей между конструктами, включением «структурных» знаний в восприятие и понимание ПС на ранних стадиях.

Количественный анализ результатов и обсуждение

В ходе сопоставления предъявленных текстов с полученными протоколами мы выделили 16 категорий, описывающих разные типы передачи (в том числе, искажений) оригинального материала (см. Таблицу 1). На основании первичного анализа вербальных протоколов нескольких испытуемых-экспертов нами были выделены определенные категории (слова/высказывания), которые явно различаются по своим функциям в процессе воспроизведения материала. Функциональные характеристики категорий пересказа связывались нами в первую очередь с дословностью и смысловой точностью воспроизведения, характером обобщений (профессиональные/бытовые) и схем запоминания (т.н. «метакогниций»), характеристиками привнесенных смысловых оттенков в оригинальный материал, типами структурирования информации и различного рода оценочными суждениями.

Были обнаружены следующие различия между группами испытуемых:

1) При оценке динамики изменений объемов категорий от пробы 1 к пробе 2 в пересказе профессионального и литературного случаев (критерий Т Вилкоксона) в группе «экспертов» обнаружилось значимое нарастание объема единиц при пересказе профессионального случая, а в пересказах литературного случая такой динамики не было. В группе новичков обнаружена прямо противоположная динамика: при пересказах профессионального случая не происходит значимого увеличения объемов категорий, в то время как такой рост наблюдается в пересказах случая литературного.

Таким образом, создается впечатление, что опытные терапевты, столкнувшись с некоторыми трудностями запоминания в первой пробе, включают свои профессиональные возможности, что и приводит к нарастанию объемов категорий в случае профессионального текста. В случае литературного текста эти усилия не достигают успеха: по-видимому, это связано с особенностями материала и с ограничениями профессиональных средств.

Новички оказываются лишенными возможности напрячь «профессиональные мускулы». Зато их память пока еще способна лучше справляться с непрофессиональным материалом. Положительная динамика их результатов заметна при пересказах литературного случая (различия значимы на уровне $p<0,05$).

2) С помощью критерия «хи-квадрат» была также оценена значимость различий между группами новичков и экспертов в объемах использования категорий классов «Пересказ» и «Профессиональные обобщения». Выяснилось:

А) «Пересказ»: у новичков объем категорий класса «Пересказ» значимо больше, чем у экспертов, при пересказе профессионального случая в первой пробе ($p=0,0000005$) и в третьей пробах ($p=0,00000007$). Во второй пробе пересказа профессионального случая и в первой пробе пересказа литературного случая значимых различий в объемах категорий класса «Пересказ» между новичками и экспертами нет.

Б) Различия между группами в объемах использования категорий класса «Профессиональные обобщения» были также значимые: эксперты демонстрируют значимо больший, чем новички, объем категорий класса «Профессиональные обобщения» во всех трех пробах пересказа профессионального случая (для пробы №1 $p=0,00000009$, для пробы №2 $p=0,000000000001$, для пробы №3 $p=0,0001$). Значимых различий между новичками и экспертами в объемах категорий пересказов литературного случая не выявлено.

Важно заметить, что полученные данные согласуются с данными, полученными Чейзом и Саймоном (1973) на шахматистах: опытные игроки объединяют отдельные фигуры в осмысленные совокупности («чанки»).

3) Также с помощью критерия «хи-квадрат» была оценена значимость различий

между новичками и экспертами по динамике соотношения объемов единиц классов «Псевдовоспоминания» и «Профессиональные обобщения». Выявилась определенная динамика в соотношении их объемов:

Класс «Псевдовоспоминаний» - во всех пробах пересказа профессионального случая их значимо меньше у экспертов (проба 1: p=0,000000001, проба 2: p=0,00001, проба 3: p=0,001). В пересказах литературного случая, наоборот, новички демонстрируют большую точность воспоминаний в пробе1 (p=0,018), на второй пробе у новичков объем «псевдовоспоминаний» значимо возрастает и превышает таковой у экспертов. К этой пока мозаичной картине добавляется значимое преобладание объема категорий класса «Профессиональные обобщения» у экспертов в пересказах профессиональной ситуации (проба 1: p=0,00000009, проба 2: p=0,000000000001, проба 3: p=0,0001) при отсутствии значимых различий в пересказах литературного случая.

Таким образом, складывается впечатление большей точности и адекватности пересказов экспертов, что дает себя знать как в меньшем количестве произвольных домыслов, так и в большем количестве профессиональных обобщений.

Общее обсуждение и выводы

Повышение экспертности испытуемого приводит к качественным и количественным изменениям в способах репрезентации проблемной ситуации. Продемонстрированные психотерапевтами разной степени опытности значимые различия в стратегиях взаимодействия с «неуправляемой» переменной однозначно подтверждают это положение. Для «новичков» характерным способом работы с «неуправляемой» переменной является пошаговое воспроизведение действий пациента и аналитика, без прослеживания связей с проблемной ситуацией в целом. Иначе говоря, обозначение данного момента как «проблемного», локального, без конструирования гипотез о механизмах влияния на него «управляемых» переменных. Экспертной стратегией является вписывание «неуправляемой» переменной в структуру проблемной ситуации в качестве конкретной диагностической информации о ее устройстве и способах своего действия в «поле» этой проблемы.

Таким образом, эксперты демонстрировали очевидную установку на структурирование и понимание предъявленной ситуации с учетом системообразующих моментов (типа, феномена сопротивления). Подобная категоризация выступает замечательным качеством экспертов. Напомним, что в соответствие с цитированными выше результатами, классификации задач, которые осуществляют эксперты (до решения!), опираются на такие основания, которые «подсказывают» правильный ход решения. В данном случае мы видим сильную аналогию такого положения дел.

Изменения процессов понимания и запоминания профессиональной информации

психотерапевтами заключаются в увеличении разнообразия проводимых связей между выделяемыми объектами проблемной ситуации и их свойствами. Можно с уверенностью говорить о том, что репрезентации проблемной ситуации опытными психотерапевтами отличают большие объемы профессиональных тематизаций, «схем» в виде диагностических заключений или гипотез, обобщающих сразу несколько «действий» клиента и/или терапевта. Это изменение находит отражение в динамике категорий класса «Профессиональные обобщения». Не менее характерен меньший объем «псевдовоспоминаний» у экспертов. Говоря буквально, они привносят меньше произвольных деталей в свои пересказы.

По-видимому, можно говорить о том, что эксперты имеют более широкий набор схем взаимодействия со сложной ситуацией, чем новички. Например, могут гибко выделять в поле проблемы переменные разных уровней общности и тем самым видеть перспективы развития ситуации по тем или иным направлениям, включать собственные умозаключения о внутренних конфликтах клиента и его эмоционально-потребностной сфере в качестве дополнительных «управляемых» переменных и т.п. - то есть за счет расширения числа «объектов» и связей между ними видеть проблему на разных уровнях конкретизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Carlson R. A., Khoo B. K., Yaure R. G., Schneider W. Acquisition of a problem-solving skill: Levels of organization and use of working memory// Journal of experimental psychology, June 1, 1990, Vol. 119, Issue 2.
2. Chi M.T.H., Glaser R., Rees E. Expertise in Problem Solving // R.J. Sternberg (Ed.), Advance in the psychology of human intelligence. 1982. Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Pp. 21-33.
3. Johnson-Laird P.H. Mental models and deduction // Trends in Cognitive Science. Vol. 5, № 10, October 2001. pp. 434-442.
4. Johnson-Laird P.N. Logical thinking: Does it occur in daily life? Can it be taught? // Thinking and Learning skills. Vol. 2, p. 293; Chipman, Segal, Glasser, 1985.
5. Neisser U. The ecological study of memory// Phil. Trans.R.Soc. London. 1997, pp. 1697-1701.
6. Акофф Р. Искусство решения проблем. М., 1982.
7. Бартлетт Ф.Ч. Человек запоминает // Психология памяти /Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 1998., - с. 292-304.
8. Бревер У.Ф. Бартлеттовская концепция схемы и ее воздействие на теорию познания: Представление знания в современной когнитивной психологии - http: // nounivers.narod.ru/gmf/shema.htm
9. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Психологическое консультирование и психотерапия. Хрестоматия. Т.1. Теория и методология / Под редакцией канд. психол. наук А.Б. Фенько, Н.С. Игнатьевой, М.Ю. Локтаева. – М., 1999. – с. 5-21.
10. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – 3-е изд., – М., Издательство «Ось-89», 2005.
11. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Культурное развитие специальных функций: Память // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 1998., - с.406-420.
12. Дернер Д. Логика неудач: Стратегическое мышление в сложных ситуациях: Учебное пособие для дополнительного образования - М.: Смысл, 1997.
13. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. 2-е изд. М., 2002.
14. Карсон Р., Батчер Дж., Минека С.: Анормальная психология. – 11-е изд. – Спб.: Питер, 2004.
15. Куколева О.М. Представление проблемной ситуации как маркер компетентности решателя// Исследования обучения и развития в контексте культурно-исторического подхода: Материалы вторых чтений памяти Л.С.Выготского, Москва, 15-17 ноября 2001/ Под ред. Е.Е.Кравцовой, В.Ф.Спиридонова, Ю.Е.Кравченко. – М.: Смысл, 2002, - с. 231-243.
16. Найссер У.: Схема // Психология памяти/Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 1998., с. 325 – 350.
17. Нгуен-Ксуан А.: Ментальные модели физических явлений, связанных с повседневной жизнью (на примере электричества)// Иностранная психология. 1996. № 6. с. 27-41.
18. Норман Д.: Семантические сети. Схемы: пакеты знаний. Схемы, сценарии и прототипы. Мысленные образы // Психология памяти/ Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 1998., - с. 350-371.
19. Петрова Е.: Лекция базового курса «Гештальт «Ценности хорошего здоровья» в перспективе коммуникации». - http://www.gestalt.sp.ru/noframes/noteacher.htm
20. Похилько В.И.: Когнитивная дифференцированность // Общая психодиагностика/ Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1987, - с. 238-240.
21. Пятигорский А.М.: Некоторые общие замечания относительно текста как разновидности сигнала // Непрекращаемый разговор. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – с. 354-372.
22. Рейтер Л., Штейнер Э.: Психотерапия и наука: Наблюдение за одной профессией. //Психотерапия: наука о человеке/ под ред. А. Притца. – Екатеринбург: «Деловая книга»; М., «Академический проект», 1999.
23. Ришар Ж.Ф.: Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. Сокр. пер. с франц. Т.А. Ребеко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998
24. Спиридонов В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем. – М.: Генезис, 2006.
25. Спиридонов В.Ф.: Психологический анализ феномена компетентности // Исследования обучения и развития в контексте культурно-исторического подхода: Материалы вторых чтений памяти Л.С. Выготского, Москва, 15-17 ноября 2001/ Под ред. Е.Е. Кравцовой, В.Ф. Спиридонова, Ю.Е. Кравченко. – М.: Смысл, 2002, - с. 285-296.
26. Спиридонов В.Ф.: Функциональная организация процесса решения мыслительной задачи. Автореферат на соискание ученой степени доктора психологических наук. М., 2006.
27. Тхостов А.Ш.: Топология субъекта. (Опыт феноменологического исследования) // Вестник Московского Университета. Сер. 14, Психология. 1994.№ 2. С. 3-13; № 3. С. 3-12.
28. Франселла Ф., Баннистер Д.: Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987.