

Дискуссии

© 1997 г. Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин

РАЗВИТИЕ УЧЕНИЯ ОБ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ, ИТОГИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Проанализированы и обобщены результаты исследований пермских психологов, выполненных в русле учения об интегральной индивидуальности человека. Подведены итоги многолетней работы по проблемам структуры интегральной индивидуальности, ее развития, соотношения "внутреннего" и "внешнего". Показана связь учения с проблемой способностей, теорией индивидуального стиля и др. Выделены прикладные аспекты учения, обозначены перспективы его развития.

Ключевые слова: интегральная индивидуальность, структура, уровни, свойства, развитие индивидуальности, "внутреннее"–"внешнее", способности, индивидуальный стиль, активность, деятельность, общение.

СОСТОЯНИЕ РАЗРАБОТКИ УЧЕНИЯ ОБ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Учение об интегральной индивидуальности (ИИ), возникновение и развитие которого на первых этапах связано с именем В.С. Мерлина, имеет уже двадцатилетнюю историю, и поэтому вполне естественно появление обзорно-обобщающих публикаций по данной проблеме [5, 6, 10, 11, 17, 79]. В таких публикациях, разумеется, должно быть четко сказано, имеют ли они всеохватывающий характер, отражающий исследования, проводимые в разных научных коллективах, или анализируют результаты исследований одного из них. В противном случае у определенной части читателей может появиться иллюзия восприятия ограниченного обобщения как всеохватывающего, что и произошло в связи с публикацией статьи В.В. Белоуса "Интегральная индивидуальность: подходы, факты, перспективы" [6]. В ней не представлен или только частично затрагивается ряд проблем, отчетливо обозначившихся в учении об ИИ в последнее десятилетие, причем автор не делает никаких оговорок относительно того, что речь идет только о результатах исследований, выполненных под его руководством. В связи с этим возникла настоятельная необходимость в создании более полной картины развития учения об ИИ. Именно данным обстоятельством продиктовано появление настоящей статьи. В ней частично использован материал авторов, ранее опубликованный в Вестнике ПГПУ, серия "Психология" [17].

Перед рассмотрением отдельных проблем учения об ИИ необходимо сделать еще одно замечание по поводу обобщающих публикаций В.В. Белоуса. В одной из них он пишет, что "после смерти В.С. Мерлина резко сократился объем работ по межуровневому анализу ИИ" [5, с. 132]. С данным утверждением нельзя согласиться, так как в действительности все происходит наоборот. Работы, в которых представлен названный анализ, выполнены и выполняются многими представителями Пермской

психологической школы, а также другими психологами. Следует особо подчеркнуть, что исследования в русле теории ИИ активно осуществляют ученики В.С. Мерлина и ученики его учеников, а также последователи не только в Перми и Пятигорске, но и ряде других городов России и бывшего СССР (Ижевск, Казань, Рига, Санкт-Петербург, Челябинск и др.) [10, 28, 50, 51, 58]. Кроме того, основные положения теории ИИ и ее понятийный аппарат широко используются многими психологами, не являющимися прямыми продолжателями научной школы В.С. Мерлина. Это весьма отчетливо проявилось в материалах Всесоюзной научной конференции "Системное исследование индивидуальности" [58], Республиканской теоретической конференции "Природа психического" [50], проведенных в Перми в 1991 и 1994 гг., и международной научно-практической конференции "Индивидуальность в современном мире" [27], состоявшейся в Смоленске в 1994 г. Идеи концепции ИИ также находят отражение в работах, регулярно публикуемых последнее время в центральных психологических журналах.

Есть основания утверждать, что наиболее существенный вклад в развитие учения об ИИ вносят пермские психологи. В подтверждение этого можно привести достаточно убедительные факты. Во-первых, только за последние три года они защитили по проблемам ИИ две докторские [22, 78] и десять кандидатских диссертаций (авторы публикаций [4, 8, 34 и др.]). Во-вторых, уже на протяжении 12 лет психологи Пермского педагогического университета ежегодно проводят расширенные научные конференции – "Мерлинские чтения", в работе которых кроме преподавателей и аспирантов ПГПУ принимают участие представители других вузов и учреждений Перми, а также психологи из разных городов страны. В-третьих, работы пермских психологов регулярно публикуются как в научных сборниках, издаваемых в Перми [4, 10, 29, 42, 55, 74 и др.], так и центральных изданиях [11, 16, 23, 36, 79 и др.]. В-четвертых, пермские психологи являются активными участниками научных и научно-практических конференций, проводимых не только в Перми, но и других городах страны [27, 50, 51, 52, 58]. Это говорит о том, что Пермская психологическая школа, основанная В.С. Мерлиным, сохранилась и функционирует, а созданная им концепция ИИ активно развивается.

В общем виде можно выделить пять основных направлений дальнейшего развития пермскими психологами учения об ИИ. **Первое** – экспериментально-теоретическое подтверждение ряда положений В.С. Мерлина [44], которые имели гипотетический характер или были недостаточно обоснованы (например, о существовании разных стилей моторной активности, о системообразующей функции индивидуального стиля (ИС) в ИИ). **Второе** – развитие новых положений, базирующихся на теории ИИ (например, выявление новых опосредующих звеньев в ИИ в виде стилей разных видов активности [10, 11], активизация саморегуляции как важнейшее условие формирования ИС [73, 75]). **Третье** – выход учения об ИИ в русле решения практических задач, связанных с ее развитием [10, 11, 34, 51], с формированием и совершенствованием ИС [3, 73–75], оптимизацией психических состояний [9, 45, 81], профессиональной ориентацией молодежи [15, 80]. **Четвертое** – разработка проблем метаиндивидуальности [14, 21, 42, 59]. **И пятое** – исследование способностей в русле теории ИИ [51, 54, 64, 71].

Особенность исследований, проводимых пермскими психологами, в том, что они осуществляются на стыке двух теорий: ИИ и ИС. В настоящее время есть основания считать, что теория ИС, возникшая на базе ИИ, стала самостоятельным учением. Проведение таких исследований способствовало взаимообогащению названных теорий, позволило поставить и в определенной степени решить ряд вопросов, касающихся их структуры, в частности – роли ИС в структуре ИИ [4, 10, 11 и др.] и роли ИИ в структуре ИС [73, 74, 79]. В более общем плане в этой связи встает проблема взаимодействия ИИ и ИС.

В работах пермских, а также других психологов (имеются в виду и исследования, номинально не связанные с проблемами ИИ и ИС) получены данные, позволившие составить более полную картину, характеризующую строение ИИ. Появилась необходимость выделения в системе свойств ИИ таких уровней, как опыт и особенности психических процессов, в первую очередь – интеллекта. Примечательно то, что вопрос о включении отмеченных групп психических явлений в структуру свойств ИИ возник при проведении исследований по ИС деятельности и общения. Речь идет о выполненных под руководством Б.А. Вяткина исследованиях А.Г. Исмагиловой [29] и Л.Г. Сивак [55], а также Е.А. Силиной [56] и М.Р. Щукина [74, 77]. О правомерности включения в структуру ИИ компонентов опыта и интеллектуальных характеристик субъекта свидетельствуют и исследования, в которых обнаружено их проявление в деятельности совместно с нейродинамическими свойствами (Ю.Н. Кулюткин [38], В.А. Трошихин с соавт. [62]).

Материал, отражающий решение задачи по составлению более полной характеристики ИИ, содержится и в обсуждаемой статье В.В. Белоуса [6]. Так, в соответствии с представлениями В.С. Мерлина [43] об индивидууме он наряду с психодинамическими свойствами – первичными свойствами индивида – рассматривает как вторичные качественные особенности психических процессов. К обсуждаемой проблеме имеют отношение и приводимые в статье данные по возрастным структурам ИИ. Однако вопрос о возрастных особенностях субъекта встает и в плане их взаимодействия с его индивидуальными качествами.

Правомерность рассмотрения перечисленных особенностей субъекта в контексте структуры ИИ с достаточной отчетливостью вытекает из сопоставления структур ИИ и личности, представленных В.С. Мерлиным [44] и К.К. Платоновым [47]. К.К. Платонов трактует личность расширительно; выделенные же в ней подструктуры в принципе согласуются с уровнями ИИ. Но наряду с направленностью личности и биологически обусловленной подструктурой он выделяет подструктуры опыта и форм отражения (последние характеризуют индивидуальные особенности психических процессов). Данные приведенных выше исследований говорят в пользу того, что названные подструктуры должны найти отражение в системе ИИ. Кроме того, следует учитывать, что в биологически обусловленной подструктуре К.К. Платонов выделяет половые и возрастные свойства личности.

Важной задачей является определение того, в каком качестве выступают отмеченные особенности субъекта в структуре ИИ. Очевидно, что-то выступает в качестве особых уровней, а что-то – как сквозные характеристики, пронизывающие разные уровни.

Другой аспект, дающий представление о структуре ИИ, связан с полученными экспериментальным путем результатами, подтверждающими существование высших уровней ИИ: метаиндивидуального и этнического. Данные проведенных в лаборатории Б.А. Вяткина исследований показывают, что такие характеристики метаиндивидуальности учителя, как устойчивость к психическому стрессу, общая культура, активность, выступают факторами жизнедеятельности и ее социального окружения [14]. Так, С.В. Субботин [59] экспериментально выявил, что устойчивость педагога к психическому стрессу благоприятствует развитию у учащихся доброжелательности, независимости, эмоциональной устойчивости, интроверсии. А неустойчивость учителя к стрессу провоцирует развитие у учеников холодности, эмоциональной неустойчивости, напряженности, экстраверсии. Т.И. Марголина [42] рассматривает конфликтность как метаиндивидуальную характеристику учителя. Это свойство выступает как симптомокомплекс индивидуальных разноуровневых свойств ИИ и проявляется в трех аспектах: экстра-, интра- и метаиндивидуальном. Полученный материал показывает, что конфликтность отражается в социальной действительности. Так, выявлено, что

у учащихся, занимающихся у более конфликтного учителя, ярче выражены тревожность, враждебность, конфликтность.

Наряду с понятием "метаиндивидуальность" в научный обиход введено понятие "метаиндивидуальный мир", предложенное Л.Я. Дорфманом [21, 23]. Оно обозначает специфическую область взаимодействий индивидуальности с фрагментами социальной действительности, которые непосредственно влияют на индивидуальность и в свою очередь испытывают на себе ее воздействие. В частности, показано, что предметной областью эмоциональных стилей являются фрагменты эмоциональной сферы и особенности ее существования, характеризующие эмоциональную сторону взаимодействий индивидуальности с социальной действительностью в метаиндивидуальном мире [22].

Отличие метаиндивидуальности от мира индивидуальности, по мнению Л.Я. Дорфмана [23], заключается в том, что первое соотносится с контактными социальными группами, а второе – с социальным пространством собственно ИИ. Мир индивидуальности складывается не только из людей, но и вещей, объектов природы и т.д., т.е. из всего того, что значимо для индивидуальности. Он характеризуется как полисистема, в которой индивидуальность и ее мир выступают одновременно и как системы, и как подсистемы других систем, взаимодействующих с ними. Они обособлены и в то же время проникают друг в друга.

Об этническом уровне ИИ получены следующие данные. В исследовании В.Ю. Хотинец [63] на материале изучения студентов удмуртской национальности было выявлено влияние этнического самосознания на структуру ИИ. Показано, что студенты с низким и высоким уровнями этнического самосознания обладают разными структурами ИИ. Следовательно, этническое самосознание выступает в качестве опосредующего звена в изменении разноуровневых связей ИИ, фактора ее развития. Ю.В. Павличенко, работая под руководством Б.А. Вяткина, обнаружил существенные различия в характере связей между свойствами ИИ и проявлении этих свойств в трех этнических группах студентов: русских, карачаевцев и черкесов [46].

В самое последнее время в нашей лаборатории получены данные, позволяющие утверждать, что о полной характеристики ИИ в любом возрасте нельзя говорить без учета особенностей пола (Г.И. Руденко, 1996; М.В. Колясникова, 1996).

Следующий аспект развития теории ИИ связан, во-первых, с подтверждением положений об опосредующей функции ИС деятельности и общения в структуре ИИ [4, 29] и, во-вторых, с выявлением нового опосредующего звена – ИС ведущей активности [10, 11]. Последнее показано в серии исследований по изучению стилей активности: моторной, эмоциональной, волевой (у спортсменов) [20, 49, 61], интеллектуальной (у школьников) [10, 69], коммуникативной (у студентов и взрослых) [4, 34, 70]. На основании материалов названных исследований Б.А. Вяткин [10, 11] дал характеристику стиля активности как системного, многоуровневого и многокомпонентного образования, обусловленного определенным симптомокомплексом разноуровневых свойств ИИ, направленного на достижение успеха в деятельности.

В заключение разговора по обсуждаемой проблеме отметим, что заметными достижениями в изучении структуры ИИ является математическое описание взаимосвязей между ее одно- и разноуровневыми свойствами. Эта традиция, заложенная В.С. Мерлиным, продолжает развиваться в лабораториях его учеников – Б.А. Вяткина [10, 11] и В.В. Белоуса [5, 6]. Однако нужно иметь в виду, что увлечение такой характеристикой структуры ИИ может отодвинуть на задний план изучение психологических условий и механизмов, обеспечивающих взаимодействие разноуровневых свойств ИИ, их развитие и гармонизацию. В этой связи следует констатировать, что в работах пермских психологов не только обоснована необходимость выделения в структуре ИИ таких уровней, как опыт и особенности психических процессов. В них интеллектуальные возможности субъекта и его опыт, выступающие в качестве существенных условий успешности деятельности, рассматриваются как

компоненты ИИ, обеспечивающие взаимодействие между ее разноуровневыми свойствами (с одной стороны, личностными, а с другой – психо- и нейродинамическими), а также между внутренними и внешними условиями деятельности [74, 77–79].

О РАЗВИТИИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Эту проблему в плане разноаспектного анализа В.В. Белоус специально не выделяет, но данные по ней в публикациях (личных и его сотрудников) содержатся. Они касаются возрастного аспекта проблемы, влияния деятельности (учебной), социального окружения субъекта на структуру ИИ [6, 28].

В проблеме развития ИИ обращают на себя внимание результаты ряда исследований, показывающие, что относительно как совершенствования деятельности (в том числе и профессиональной), так и возрастного плана происходит снижение роли свойств нейро- и психодинамического уровней и возрастает роль свойств вышележащих уровней ИИ (личности, статусов в обществе и опыта) [24, 25, 62, 65, 72]. Эта динамика подтверждается и данными, полученными в лаборатории В.В. Белоуса, а именно: у студентов "к завершающей ступени обучения существенно возрастает функциональная роль статуса и личности (высшие подсистемы ИИ) и менее заметным оказывается влияние первичных и вторичных свойств индивида (низшие уровни) на эффективность деятельности" [6, с. 47].

Разумеется, при рассмотрении данного вопроса важно учитывать особенности деятельности. Если она предъявляет повышенные требования к нейро- и психодинамическим свойствам, то здесь не приходится говорить о снижении их роли по мере ее совершенствования. Однако и в этих случаях проявление нижележащих уровней ИИ корректируется оптимумом мотивации, компонентами опыта, в частности саморегуляцией эмоциональных состояний и т.д. [9, 78].

В отношении влияния деятельности на развитие ИИ пермские психологи располагают данными о роли формирования ИС различных видов активности, деятельности и общения в этом процессе [4, 20, 29]. В связи с этим возникает ряд вопросов, касающихся организации деятельности, что в свою очередь связано с проблемой соотношения "внутреннего" и "внешнего" в ИИ (см. далее).

О влиянии новой деятельности на изменение структуры личностных свойств ИИ и характера связей между ними свидетельствуют данные, полученные Т.А. Поповой [48] при изучении процесса профессионального становления практических психологов, ранее работавших педагогами. Эти данные позволяют считать, что процесс освоения специальности школьного психолога протекает эффективнее у лиц с профессионально выраженными личностными качествами и высокой мотивационной готовностью к принятию психологического знания.

В названных исследованиях показано, что одним из важных факторов развития ИИ является опыт. Под его влиянием меняются абсолютные показатели индивидуальных свойств, характер разноуровневых связей, вклад индивидуальных свойств того или иного уровня в развитие ИИ.

По обсуждаемой проблеме в исследованиях В.Л. Каткова и Е.А. Силиной [30, 57] получены новые данные по возрастному развитию свойств психо- и нейродинамического уровня ИИ, а также внутри- и межуровневых связей. Они подтверждают соответствующие положения В.С. Мерлина [44] и с учетом ранее полученных результатов позволяют рассмотреть динамику онтогенетического развития свойств исследуемых уровней ИИ на протяжении всего школьного возраста. Выявлено, что основные структурные элементы изучаемых уровней ИИ складываются в основном к среднему подростковому возрасту и в дальнейшем претерпевают лишь незначительные изменения [30]. Материал, полученный при изучении близнецов, свидетельствует, в частности, о существенном снижении генетического контроля и соответственно усилении средовых влияний на импульсивность и пластичность, а также об усилении

генетического контроля на поведенческие показатели эмоциональной возбудимости и экстраверсии [57].

Наряду с изучением темперамента в возрастном аспекте В.Л. Катков решает проблему определения психодинамических типов [31]. Для реализации типологического подхода, отличного от аналитических, разработаны специальные опросники для различных возрастных групп. В каждом возрасте выделены три типа темперамента, характерные для испытуемых с похожими психодинамическими проявлениями и отличающиеся относительным сходством друг с другом в разных возрастах.

В качестве одного из аспектов развития рассматриваемой проблемы выступает предложенный Б.Б. Пысиным [53] подход, заключающийся в изучении временной динамики развития ИИ. Автор объясняет его следующим образом. В концепции ИИ категория времени специально не рассматривается и не обсуждается. Возможно, это связано со спецификой методов, используемых сначала В.С. Мерлиным, а затем его учениками и последователями – когда применяется не лонгитюд и не формирующий эксперимент (в которых изменения во времени проявляются наиболее наглядно), а сравнение двух и более выборок, отличающихся друг от друга определенным опосредующим звеном. Поэтому временная динамика развития ИИ оказывается "замаскированной" и сама концепция внешне кажется статичной. Однако очевидно, что эти два способа исследования являются равноценными для изучения объекта, изменяющегося во времени. При сравнении двух выборок всегда можно представить одну из них как прошлое или будущее другой. Основное математическое понятие концепции ИИ, много-многозначность связей разноуровневых свойств, для данного человека или одной и той же выборки имеет смысл только во времени.

О СООТНОШЕНИИ "ВНУТРЕННЕГО" И "ВНЕШНЕГО"

Эта принципиально важная проблема имеет непосредственное отношение к проблемам структуры и формирования ИИ. Она рассматривается В.В. Белоусом в общем плане. На основании данных, показывающих, что в условиях совпадающей мотивации у лиц в разных социумах (городские и сельские школьники) структуры ИИ мало чем отличаются друг от друга, делается вывод, что обозначенная проблема решается в пользу тех, кто придерживается принципа "внешнее через внутреннее" [6].

Полученный в наших исследованиях материал позволяет выделить ряд аспектов в данной проблеме. **Первый** связан со степенью жесткости требований деятельности. В профессиях, предъявляющих к человеку подобные требования, возможности проявления индивидуальности сужаются. Там же, где допускается выполнение деятельности различными способами, возникают благоприятные условия для раскрытия индивидуальности. Внешние условия и требования деятельности могут способствовать реализации одних качеств субъекта и ограничению других. Вместе с тем одни и те же внешние условия и требования деятельности приобретают для разных лиц различные характеристики, так как система внутренних факторов обеспечивает избирательное отражение этих условий и требований.

Второй аспект проблемы касается нахождения оптимального соотношения внешних условий и требований деятельности и проявления индивидуальности субъекта. Это связано с развитием положений В.С. Мерлина [44] о зоне неопределенности деятельности – важнейшей предпосылке проявления индивидуальности. Данную проблему на примере обучения труду М.Р. Щукин [73, 75] рассматривает как соотношение регуляции обучающих и саморегуляции обучающихся, что выражается в оптимальном соотношении общих условий формирования умений и навыков и проявлении индивидуальных различий учащихся. Это в свою очередь предполагает активизацию саморегуляции учащихся. Конкретная реализация представленных положений связана с обеспечением такой полноты ориентированной основы действия (по теории П.Я. Гальперина [18]), которая позволяет проявляться индивидуальным

особенностям обучающихся. Со сказанным согласуется характеристика зоны неопределенности деятельности в работе О.Я. Андро [3] на материале изучения студентов. Такая зона обеспечивается за счет создания условий для большей самостоятельности студентов, выбора удобных способов деятельности, расширения шкалы социальных оценок. Как показано в исследованиях по проблеме ИС, принципиальное условие проявления индивидуальности – это активизация саморегуляции обучаемых, при которой они занимают активную позицию по использованию своих возможностей. Кроме того, активизация саморегуляции учащихся позволяет учитывать взаимодействие разноуровневых свойств ИИ [78, 79]. Сказанное согласуется с положениями А.В. Брушлинского [7] о том, что психика и вообще психическое развитие не сводятся к усвоению социального опыта и главным здесь является творческое начало, присущее каждому субъекту, а также с подходом В.Э. Чудновского [66] к соотношению "внешнего" и "внутреннего", в котором акцент делается на собственной внутренней активности субъекта.

Третий аспект обозначенной проблемы связан с механизмами приспособления индивидуальных возможностей субъекта к внешним условиям и требованиям деятельности. Основное внимание уделяется механизмам компенсации, с помощью которых менее выраженные качества и особенности деятельности замещаются более выраженными. Однако приспособление к требованиям деятельности обеспечивают в первую очередь механизмы адаптации, позволяющие наиболее полно использовать благоприятные индивидуальные возможности человека. Но даже совместного проявления этих механизмов недостаточно для гибкого приспособления субъекта, чтобы решить конкретные задачи деятельности и обеспечить ее изменения в процессе развития. Это достигается прежде всего благодаря механизмам коррекции, которые ограничивают негативные проявления деятельности и доводят те или иные ее характеристики до требуемого уровня. Механизмы коррекции играют активную регулирующую роль в отношении механизмов адаптации (например, при ограничении торопливости) и компенсации (при формировании автоматизмов по ускоренному выполнению действий) [78, 79].

О СВЯЗИ СПОСОБНОСТЕЙ С ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬЮ

Данная проблема в работах пермских психологов обозначилась с достаточной отчетливостью, характеризуя одну из линий развития теории ИИ. В них показано, что особенности структуры ИИ выступают как предпосылки развития специальных способностей. Т.М. Хрусталева [16, 64] установила, что такие способности учителя-предметника представляют многоуровневую и многокомпонентную систему, которая включает общепедагогические и предметные способности и детерминируется специфическим симптомокомплексом разноуровневых свойств ИИ. Обнаружено, что специальные способности учителей-предметников обусловлены различными наборами их индивидуальных свойств. При этом выявлены связи как общие для учителей разных предметов, так и специфические по каждому предмету. Показано также, что общепедагогические способности учителей в большей степени обусловлены личностными свойствами, а предметные – нейродинамическими.

Связь способностей с разноуровневыми свойствами ИИ выявлена и Г.И. Руденко [54] при изучении педагогической одаренности у школьников разного пола и возраста. Ею показано, что эта одаренность представляет собой целостную многокомпонентную структуру, включающую в себя педагогические склонности, творческость, активность, уровень развития познавательных процессов, артистизм, речевые способности, социальный интеллект, способность адаптировать материал соответственно возрасту, коммуникативные и организаторские склонности, эмпатию и культуру взаимодействия. В этой структуре обнаружены различия, усиливающиеся по мере перехода на следующий возрастной этап, а также особенности, обусловленные в каждом возрасте различиями испытуемых по полу.

И.Г. Соснина [51] показала, что хореографические способности представляют собой многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя компоненты, относящиеся к морфологическому, психомоторному, психодинамическому, психическому и личностному уровням ИИ. Т.И. Порошина [51] так же, как многоуровневую иерархическую систему, рассматривает структуру специальных музыкальных способностей. При этом в системе разноуровневых качеств и свойств выделяются особенности слухового и двигательного анализаторов.

Л.Б. Щербакова [71] получила данные о том, что интеллектуально одаренные дети отличаются от сверстников с нормальным интеллектуальным развитием выраженностью отдельных индивидуальных свойств и характером взаимосвязи между ними. И наконец, информация о компонентах спортивных способностей и их связи с разноуровневыми свойствами ИИ содержится в работах И.Е. Праведниковой [49] и П.В. Токарева [61].

Таким образом, результаты проведенных исследований, во-первых, подтверждают неоднократно высказанную мысль о том, что способности представляют собой целостное многокомпонентное образование (Э.А. Голубева, В.С. Мерлин, Б.М. Теплов и др.). Во-вторых, они конкретизируют содержание компонентов в ряде способностей и, в-третьих, показывают, что способности детерминированы не только психофизиологическими особенностями (как в основном считалось ранее), но и свойствами более высоких уровней ИИ.

О СВЯЗИ ПРОБЛЕМ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ

В статьях В.В. Белоуса [5, 6] обозначенная связь затрагивается, но специально не рассматривается. Между тем накопленный в последние два десятилетия материал позволил существенно пересмотреть первоначальное представление об ИС деятельности [78, 79]. Прежде всего показана обусловленность особенностей деятельности взаимодействием разноуровневых свойств ИИ. Соответствующие данные вначале получены в лаборатории В.С. Мерлина в исследованиях А.А. Ерошенко [24], В.В. Люкина [41] и Т.С. Тамбовцевой [60], которые изучали стили педагогической, организаторской и общественной деятельности (объект исследования – деятельность мастеров производственного обучения, бригадиров и старшеклассников). Затем связь особенностей деятельности с разноуровневыми свойствами ИИ была выявлена при изучении стиля педагогического общения воспитателей детских садов [29] и учителей общеобразовательных школ [36], а также стиля учебной деятельности школьников и учащихся профтехучилищ при обучении труду [74, 75].

В данных исследованиях наряду с доказательством системообразующей функции ИС в ИИ выявлен ряд особенностей в системе внутренних условий ИС [78]. Кроме детерминированности одних и тех же особенностей деятельности разноуровневыми свойствами ИИ было обнаружено, что одни из этих особенностей преимущественно обусловлены свойствами одного уровня ИИ, другие – свойствами другого уровня, а некоторые лишены такого преимущества [36, 74]. Вместе с тем установлено, что одни стили в целом преимущественно обусловлены личностными свойствами, а другие – психо- и нейродинамическими [29]. Полученные данные также свидетельствуют о том, что если на более ранних этапах овладения деятельностью ее особенности в большей степени связаны с психо- и нейродинамическими свойствами, то по мере ее совершенствования возрастает значение свойств личности [24, 29].

В исследованиях по проблемам ИС наряду с выявлением математических связей разноуровневых свойств ИИ в системе внутренних условий деятельности дана психологическая характеристика их взаимодействия. М.Р. Щукин [73, 74, 77–79] обосновал, что самооценки, интеллектуальные качества, компоненты опыта и эмоциональные реакции выступают как условия, обеспечивающие отмеченное взаимодействие, в частности регулирующее влияние свойств личности на проявления

свойств темперамента и нервной системы. Через это взаимодействие определяется саморегуляция деятельности. Такой подход к саморегуляции деятельности дополняет традиционную характеристику, в которой представлены ее функциональные звенья [35].

В работах М.Р. Щукина [72, 75, 79], а также в проведенных под руководством Б.А. Вяткина исследованиях А.Г. Исмагиловой [29], О.Я. Андрос [4] и Л.Г. Сивак [55] были получены данные, позволяющие отчетливо обозначить проблему развития и совершенствования ИС и выделить разные уровни его развития: рациональный и нерациональный, или позитивный и негативный ИС. В.Э. Чудновский [65] также констатирует наличие позитивного и негативного ИС деятельности. Выделение стилей с явно выраженным негативными особенностями в процессуальной и результивной сторонах деятельности означает определенный пересмотр ранее принятой характеристики ИС, одним из признаков которого считалось успешное выполнение деятельности [32].

Результаты исследований показали, что ИС характеризуется своеобразием не только в процессуальной стороне деятельности, но и результивной [79]. Наряду с успешным выполнением деятельности, в которой отсутствуют существенные индивидуальные различия, отмечается варьирование таких различий в результатах деятельности. Во-первых, отчетливо выраженные различия могут проявляться "в пределах" успешного выполнения деятельности. Во-вторых, наблюдаются различия, выходящие "за пределы" успешного ее выполнения. В-третьих, высокая успешность в одной стороне деятельности (производительной или качественной) может сочетаться со слабой или низкой успешностью – в другой. В русле индивидуальных различий в результатах деятельности следует рассматривать проявление скоростного и точностного типов деятельности: в первом преобладает успешность в производительной стороне, а во втором – в качественной.

Выделение разных уровней развития ИС, позволяющих рассматривать ИС как развивающуюся структуру, служит основой для выработки и реализации системы психологически обоснованных воздействий на субъекта, направленной на решение задач по формированию и совершенствованию ИС [75].

Можно выделить несколько аспектов, характеризующих проблему развития ИС. Один из них связан с проблемой формирования ИС. Важнейшей предпосылкой названного процесса является нахождение оптимального соотношения общих требований к формированию умений и навыков и проявлению индивидуальных различий учащихся. Выявлены варианты реализации данного условия: 1) дополнение общих для всех учащихся инструктивных указаний, позволяющих ориентироваться в задании, индивидуализированными рекомендациями; 2) индивидуализация контроля за деятельностью учащихся; 3) индивидуализация заданий [75, 78]. Таким образом достигается более полная реализация индивидуальных возможностей обучающихся, а также ограничиваются и преодолеваются негативные тенденции в их деятельности. При этом существенное значение имеет формирование автоматизмов, противодействующих отмеченным тенденциям. Принципиальным условием проявления индивидуальности обучающихся является активизация их саморегуляции. На основе материала, полученного в формирующих экспериментах, а также при изучении опыта работы педагогов, обучающих труду, были выявлены следующие линии такой активизации: обеспечение активной мотивации на занятиях; учет и коррекция самооценок учащихся; активизация их мышления; учет их эмоциональных реакций; психологическое просвещение.

Другой аспект развития проблемы ИС касается изменений, происходящих по мере накопления профессионального опыта. Эти изменения обусловлены формированием не только автоматизмов, но и умений, позволяющих субъекту гибко пользоваться своими возможностями в соответствии с объективными условиями и требованиями деятельности. Однако изменения в ИС, связанные с приобретением опыта, нельзя характеризовать только в плане совершенствования ИС. Влияние опыта на осо-

бенности деятельности имеет и негативную сторону: сформировавшиеся способы работы могут не соответствовать некоторым индивидуальным чертам профессионала; в деятельности могут появиться негативные особенности; благодаря опыту может быть зафиксирован нерациональный стиль деятельности [29, 72]. Новейшее экспериментальное подтверждение разнопланового влияния опыта на ИС получено при изучении ИС усвоения математических знаний у студентов на разных этапах обучения и у учителей (Е.И. Сибирякова, 1996).

Следующий аспект развития ИС связан с его возрастными изменениями. Они обусловлены как развитием отдельных качеств субъекта, так и взаимодействием свойств различных иерархических уровней его ИИ, характеризующим саморегуляцию деятельности. Возрастные особенности деятельности субъекта могут проявляться в одном направлении с индивидуальными, благодаря чему последние приобретают более выраженный характер, однако они могут находиться в противоречивых отношениях и поэтому ограничивать друг друга.

Связь проблем ИИ и ИС создает благоприятные возможности для перехода от изучения стилей в узком смысле к их изучению – в широком. В первом случае имеются в виду ИС в определенном виде деятельности или профессионального общения, а во втором – образования, которые проявляются в разных видах деятельности, общения, поведении и обозначаются как стили человека [39], жизни [37], поведения [26]. В работах пермских психологов не только обоснована правомерность характеристики ИС в узком и широком смыслах (причем выделены разные аспекты отмеченного соотношения [76]), но и осуществлен переход от изучения ИС в узком смысле к его изучению в широком смысле. Конкретно это нашло отражение в том, что при исследовании стиля самоорганизации деятельности студента были выявлены такие аспекты самоорганизации, как общая, учебная, общественная и досуговая [4].

О СВЯЗИ ТЕОРИИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ С ДРУГИМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ТЕОРИЯМИ

В статье В.В. Белоуса [6] осуществлено сопоставление проблем ИИ с идеями Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.М. Русалова. При этом он не только выделил согласующие положения, но и показал расхождение по ряду вопросов. Однако если иметь в виду, что в учении об ИИ обозначился более широкий круг проблем, чем это представлено в обсуждаемой статье, то необходимо признать названное учение связанным с теориями и положениями многих других психологов. Мы уже отмечали связь проблем структуры и формирования ИИ с положениями А.В. Брушлинского, К.К. Платонова и В.Э. Чудновского. Необходимость сопоставления теории ИИ с иными концепциями возникает и в отношении разных видов активности в структуре ИИ. Речь идет о положениях о гетерохронном изменении различных качеств в процессе возрастного и профессионального развития, сформулированных Б.Г. Ананьевым [2] и В.Д. Шадриковым [67]. Эти положения согласуются с тем, что в разные возрастные периоды ведущими становятся различные виды активности: познавательная, коммуникативная и социальная [10].

Наметилась отчетливая связь теории ИИ с концепциями, рассматривающими проблемы психологии субъекта, личности, деятельности. Многие из представленных выше вопросов согласуются с положениями: 1) К.А. Абульхановой-Славской – субъект деятельности осуществляет тот особый синтез, в котором, с одной стороны, представлены требования деятельности, а с другой – возможности, стремления, способности, активность личности [1]; 2) А.В. Брушлинского – субъектом является не психика человека, а человек, обладающий психикой, не те или иные психические свойства, формы активности, а сам человек, осуществляющий деятельность, поведение, общение и т.д. [7]; 3) Б.Ф. Ломова – психология берет в деятельности прежде всего ее субъективный план, а деятельность, рассматриваемая безотносительно к субъекту, никакими психологическими характеристиками не обладает [40];

4) К.К. Платонова – мотивы и способности подразделяются на потенциальные и актуальные, первые из которых не входят в структуру выполняемой деятельности, а вторые включены в нее [47]; 5) Е.А. Климова – в уровне деяний структуры субъекта труда целостная деятельность выступает в единстве с личностью. Под субъектом труда можно понимать разноуровневую организацию психики, включающую ряд свойств как индивида и как личности [33]; 6) В.Д. Шадрикова – структура деятельности включает в себя предметные, психологические и физиологические компоненты, в число функциональных блоков психологической системы деятельности входит подсистема профессионально важных качеств [67]. Кроме того, взаимодействие внутренних условий деятельности имеет непосредственное отношение к характеристике саморегуляции деятельности, данной О.А. Конопкиным [35].

Из представленных выше положений отечественных психологов и анализа работ, касающихся ИИ и ИС, отчетливо просматривается связь названных проблем с проблемами способностей. При этом особый интерес для нас представляют работы Э.А. Голубевой [19], Е.А. Климова [33], К.К. Платонова [47] и В.Д. Шадрикова [68], в которых проблемы способностей, профессиональной пригодности и профессионально важных качеств рассматриваются как проявление разноуровневых свойств ИИ или в связи с ними.

Проблемы развития ИИ и формирования ИС не могут изучаться без учета общих закономерностей, характеризующих овладение разными компонентами социального опыта и развитие различных видов деятельности. Так, получены данные, характеризующие связь проблем ИС и его становления с теорией формирования умственных действий П.Я. Гальперина и концепцией системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова [32, 67, 78].

Таким образом, концепция ИИ соотносится со многими важнейшими психологическими теориями. Она не является замкнутым учением, взаимодействует с другими теориями, поэтому обладает большим эвристическим потенциалом, способностью обогащаться от них и в свою очередь обогащать их.

О РАЗРАБОТКЕ ПРИКЛАДНЫХ АСПЕКТОВ ТЕОРИИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Прикладные аспекты учения В.С. Мерлина В.В. Белоус [6] не подвергает специальному анализу. Мы же, учитывая важность разработки вопросов, имеющих практическое значение, считаем необходимым рассмотреть их.

Полученные данные позволили существенно продвинуться в разработке проблем развития ИИ, формирования и совершенствования ИС, имеющих практический, а именно – педагогический аспект. Проведенные под руководством Б.А. Вяткина исследования показывают, что путем создания условий для образования того или иного промежуточного звена обеспечивается развитие ИИ. В качестве таких звеньев наряду с ИС деятельности и общения выступают стили ведущей активности в разных аспектах жизни человека [10, 11].

В решении проблем формирования и совершенствования ИС важное значение имеют упомянутые исследования, наполняющие конкретным содержанием положения В.С. Мерлина о зоне неопределенности деятельности. Речь идет о нахождении оптимального соотношения полноты инструктивных указаний и проявления индивидуальных различий обучающихся, а также о разных аспектах активизации их саморегуляции [73–75].

При характеристике прикладных аспектов теории ИИ недостаточно констатировать практическое значение разработки тех или иных вопросов. Сейчас есть основания говорить о том, что представители научной школы В.С. Мерлина проделали определенную работу по внедрению идей названной теории в практику. Выпускники спецфакультета при ПГПУ по подготовке практических психологов для сферы образования широко используют эти идеи в плане как диагностическом, так и

формирующем и коррекционном. Об этом свидетельствуют доклады на научно-практических конференциях "Психологическая служба в системе непрерывного образования" (Пермь, 1994 г.) и "Психолого-педагогическое обеспечение развития индивидуальности в системе непрерывного образования" (Пермь, 1996 г.), а также на II Съезде практических психологов образования России (Пермь, 1995 г.).

Публикации преподавателей кафедр психологии ПГПУ, имеющие прикладной характер, направлены на решение ряда практических задач. Так, в работах по профессиональной ориентации учащихся сформулированы не только общие подходы к данной проблеме с позиции теории ИИ [15], но и требования к изучению индивидуальных особенностей учащихся в целях профориентации [80]. Также рассмотрены вопросы обеспечения благоприятных условий для достижения высоких результатов в спортивной деятельности, что связано с проблемой управления эмоциональными состояниями и стилем общения тренера со спортсменами [9, 81]. Изданы работы по проблемам индивидуального подхода к учащимся в процессе производственного обучения [75], психолого-педагогического обеспечения безопасного труда [45]. Идеи концепции ИИ нашли отражение в публикациях, адресованных руководителям трудовых коллективов, учителям, наставникам молодежи.

БЛИЖАЙШИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ УЧЕНИЯ ОБ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

В статье В.В. Белоуса [6] перспективы развития учения об ИИ вообще не представлены, хотя в ее заголовке присутствует слово "перспективы". Отдавая отчет в важности этого вопроса, мы считаем необходимым специально остановиться на нем.

Разработка теоретических и прикладных проблем учения об ИИ связана с дальнейшим решением многих непростых задач. Одна из них заключается в глубоком осмыслении огромного научного наследия В.С. Мерлина. На этом пути уже сделаны первые шаги. Проведено специальное историко-психологическое исследование, в котором проанализирована разработка проблем личности и индивидуальности в трудах В.С. Мерлина [8]. Такого рода работы имеют не только познавательное, но и важное эвристическое значение в проведении дальнейших исследований по проблемам ИИ.

В связи с развитием концепции ИИ в теоретическом плане весьма остро встало проблема взаимодействия систем ИИ и ИС. Решение ее требует качественно нового – полисистемного – подхода к изучению человеческой индивидуальности. Характер взаимодействия ИИ и ИС заключается в том, что не одна система определяет другую, а обе они взаимно определяют друг друга, выступая как системы с взаимопроникающими структурами. Если в самом начале ИИ определяет ИС, т.е. образует новую, еще не сформировавшуюся, своеобразную квазисистему, то потом, по мере развития, эта система оказывает влияние на развитие ИИ. Взаимодействие систем позволяет ИИ наиболее гибко приспособиться к условиям и требованиям деятельности и в то же время наиболее полно реализовать себя.

Дальнейшего изучения требует вопрос, касающийся соотношения ИС деятельности и общения, с одной стороны, и ИС разных видов активности – с другой. Применительно к характеристике ИС деятельности и общения выделение вида ведущей активности рассматривается в контексте внутренних условий ИС [78]. Здесь ИС активности является фактором, обеспечивающим взаимодействие разноуровневых свойств ИИ, или, образно говоря, фактором, избирательно стягивающим к себе необходимые для осуществления деятельности свойства ИИ. Вместе с тем можно предполагать, что он выступает в качестве одного из основных каналов реализации системы внутренних условий деятельности и ее процессуальной и результативной сторон. Эти соображения требуют углубленного экспериментального и теоретического обоснования. Кроме того, встают задачи по обоснованию выделения различных видов активности. Так, проведенные исследования дают основания для характеристики стилей ак-

тивности как в более широком понимании (например, стили познавательной, коммуникативной, социальной активности), так и в более узком (стили моторной, эмоциональной, волевой и интеллектуальной активности). Поэтому правомерен вопрос о том, как соотносятся стили активности в широком и узком смыслах.

Существует ряд других проблем, требующих дополнительных исследований. Это – проблемы проявления в ИС возрастных и половых различий субъекта, взаимодействия внешних и внутренних условий в ИС в широком смысле, ИС адаптации к новым условиям деятельности и т.д.

Разработка прикладных аспектов проблем ИИ связана с дальнейшим поиском новых опосредующих звеньев в ее структуре и изучением возможностей психолого-педагогического обеспечения развития ИИ в разнообразных жизненных ситуациях и условиях деятельности и т.д. При этом особое значение приобретает анализ практики организации разных видов деятельности, проявления активности людей и использование формирующих экспериментов. Благодаря этому, во-первых, наиболее полно и разносторонне выявляются сложное переплетение и взаимодействие внутренних условий ИИ и их взаимосвязи с системой внешних условий и, во-вторых, обеспечивается создание благоприятных предпосылок для проявления и развития индивидуальности каждого человека. Важно помнить, что В.С. Мерлин [44] особое внимание уделял такому источнику изучения ИИ, как требования общественной практики, и высоко оценивал применение практической диагностики и преобразующего эксперимента, дающих возможность максимально содействовать развитию ИИ.

Сказанное подтверждает необходимость активного использования полисистемного подхода к исследованию человеческой индивидуальности как качественно нового. Некоторые возможные пути его реализации были названы Б.В. Вяткиным на VIII Мерлинских чтениях (см. [12]).

Результаты приведенных выше исследований подтверждают огромный эвристический потенциал учения В.С. Мерлина об ИИ и свидетельствуют о больших возможностях проведения научной и практической работы в русле постоянно развивающейся теории ИИ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Категория деятельности в советской психологии // Психол. журн. 1980. Т. 1. № 4. С. 11–28.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.
3. Андроc О.Я. Зона неопределенности требований деятельности как условие повышения психической активности студентов в условиях самоуправления // V Мерлинские чтения: Тез. докл. расшир. науч. конф. каф. психол. ПГПУ. Пермь, 1990. С. 4–5.
4. Андроc О.Я. Стиль самоорганизации деятельности студента в структуре интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь, 1992. С. 104–122.
5. Белоус В.В. Структурно-функциональная характеристика интегральной индивидуальности // Вопр. психологии. 1994. № 3. С. 130–136.
6. Белоус В.В. Интегральная индивидуальность: подходы, факты, перспективы // Психол. журн. 1996. Т. 17. № 1. С. 44–51.
7. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
8. Воронова Е.Ю. Личность и индивидуальность в трудах В.С. Мерлина (историко-психологическое исследование): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Пермь, 1994.
9. Вяткин Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. М., 1981.
10. Вяткин Б.А. Стиль активности как фактор развития интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь, 1992. С. 37–55.
11. Вяткин Б.А. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие в специфических условиях спортивной деятельности // Психол. журн. 1993. Т. 14. № 2. С. 73–83.
12. Вяткин Б.А. Основные пути и направления дальнейшего развития учения об интегральной

- индивидуальности человека // VIII Мерлинские чтения: Тез. докл. расшир. конф. каф. психол. ПГПУ. Пермь, 1993. С. 3–5.
13. Вяткин Б.А. Системная организация индивидуальности человека // Природа психического: Тез. докл. Республ. теор. конф. Пермь, 1994. С. 63–66.
14. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность учителя и индивидуальность учащихся // Индивидуальность в современном мире: Материалы междунар. научно-практ. конф. Смоленск, 1995. С. 18–19.
15. Вяткин Б.А., Катков В.Л., Коротаев А.А., Силина Е.А., Щукин М.Р. Интегральная индивидуальность и проблемы профессиональной ориентации школьников // Профессиональная ориентация школьников: Тез. докл. Всесоюз. научно-практ. конф. Ярославль, 1986. С. 6–7.
16. Вяткин Б.А., Хрусталева Т.М. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя // Вопр. психологии. 1994. № 4. С. 73–81.
17. Вяткин Б.А., Щукин М.Р. Основные итоги и перспективы развития учения В.С. Мерлина об интегральной индивидуальности человека // Вестник Пермского гос. педагог. ун-та. Серия "Психология". 1995. № 1. С. 3–15.
18. Гальперин П.Я. Основные результаты исследования по проблеме "формирование умственных действий и понятий". М., 1965.
19. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М., 1993.
20. Горбунов Ю.Я. Индивидуальный стиль волевой активности и его системообразующая функция // Системное исследование индивидуальности: Тез. докл. Всесоюз. конф. Пермь, 1991. С. 100–101.
21. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. М., 1993.
22. Дорфман Л.Я. Эмоциональные стили (на материале художественно-творческой деятельности): Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 1994.
23. Дорфман Л.Я. От метаиндивидуальности к метаиндивидуальному миру // Психол. журн. 1995. Т. 16. № 2. С. 94–102.
24. Ерошенко А.А. Изменение взаимосвязи индивидуальных свойств мастеров ПТУ в зависимости от овладения мастерством // Вопр. психологии. 1981. № 3. С. 49–57.
25. Зобков В.А. Психология отношения и личности учащегося. Казань, 1992.
26. Ильин Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопр. психологии. 1988. № 6. С. 68–78.
27. Индивидуальность в современном мире: Материалы междунар. научно-практ. конф. Смоленск, 1995.
28. Интегральная индивидуальность: структура и функция: Межвуз. сб. науч. трудов. Пятигорск, 1994.
29. Исмагилова А.Г. Характеристика индивидуальных стилей педагогического общения воспитателей детских садов // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь, 1992. С. 68–78.
30. Катков В.Л. Возрастные особенности развития некоторых характеристик интегральной индивидуальности // Психологическое обеспечение индивидуализации как важнейшей формы обучения и воспитания: Тез. докл. конф. молодых психологов Урала. Глазов, 1988. С. 20–22.
31. Катков В.Л. Тип темперамента в структуре психодинамического типа // Природа психического: Тез. докл. Республ. теор. конф. Пермь, 1994. С. 88–89.
32. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
33. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1988.
34. Козлова Р.П. Стиль профессионального общения как системообразующий фактор в развитии интегральной индивидуальности культпросветработника // Системные исследования индивидуальности: Тез. докл. Всесоюз. конф. Пермь, 1991. С. 105–107.
35. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
36. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Исследование индивидуального стиля педагогического общения // Вопр. психологии. 1990. № 2. С. 62–69.
37. Коссов Б.Б. Психологические проблемы трудового воспитания и профориентации // Вопр. психологии. 1984. № 6. С. 16–25.

38. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. М., 1970.
39. Либин А.В. Стиль человека и окружающая действительность: базовые параметры взаимодействия // Природа психического: Тез. докл. Республ. теор. конф. Пермь, 1994. С. 94–96.
40. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
41. Люкин В.В. Взаимоотношения индивидуальных особенностей деятельности руководителя, свойств его индивидуальности и социально-психологических характеристик коллектива // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. Пермь, 1977. С. 71–88.
42. Марголина Т.И. К пониманию конфликтности учителя как его метаиндивидуальной характеристики // Вестник Пермского гос. педагог. ун-та. Серия "Психология". 1995. № 1. С. 51–56.
43. Мерлин В.С. Взаимоотношение иерархических уровней в системе взаимосвязей "человек–общество" // Вопр. психологии. 1975. № 5. С. 3–12.
44. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
45. Мусеев Б.К., Щукин М.Р., Андрос О.Я., Токарев П.В., Юксеев В.И. Психологопедагогические основы создания условий для безопасного труда: Метод. рекоменд. Пермь, 1990.
46. Павличенко Ю.В. Некоторые национальные особенности интегральной индивидуальности студентов // Системное исследование индивидуальности: Тез. докл. Всесоюз. конф. Пермь, 1991. С. 62–63.
47. Платонов К.К. О системе психологии. М., 1972.
48. Попова Т.А. К психологической характеристике практического образования // Психологическая служба в системе непрерывного образования: Тез. докл. и сообщ. научно-практ. конф. Пермь, 1994. С. 73–75.
49. Праведникова И.Е. Индивидуальный стиль моторной активности как фактор, опосредующий взаимосвязь свойств нервной системы и темперамента // V Мерлинские чтения: Тез. докл. расшир. науч. конф. каф. психол. Пермь, 1990. С. 17–18.
50. Природа психического: Тез. докл. Республ. теор. конф. Пермь, 1994.
51. Психологическая служба в системе непрерывного образования: Тез. докл. и сообщ. научно-практ. конф. Пермь, 1994.
52. Психологопедагогические основы интенсификации учебного процесса в различных педагогических системах: Тез. докл. Уральской научно-метод. конф. Ижевск, 1987.
53. Пысин Б.Б. Фактор времени в концепции интегральной индивидуальности // VIII Мерлинские чтения: Тез. докл. расшир. науч. конф. каф. психол. ПГПИ. Пермь, 1993. С. 13–14.
54. Руденко Г.И. Половозрастные особенности педагогической одаренности школьников // Вестник Пермского гос. педагог. ун-та. Серия "Психология". 1995. № 1. С. 45–51.
55. Сивак Л.Г. Роль эмоционального и рационального в формировании индивидуального стиля предметной деятельности у детей старшего школьного возраста // Интегральные исследования индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь, 1992. С. 62–68.
56. Силина Е.А. Индивидуальный стиль учебной деятельности старшеклассников в зависимости от разноуровневых свойств интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь, 1992. С. 55–61.
57. Силина Е.А., Катков В.Л. Возрастное развитие наследственной обусловленности свойств темперамента с 5 до 11 лет // Системное исследование индивидуальности: Тез. докл. Всесоюз. конф. Пермь, 1990. С. 67–68.
58. Системное исследование индивидуальности: Тез. докл. Всесоюз. конф. Пермь, 1991.
59. Субботин С.В. Метаиндивидуальность учителя в зависимости от устойчивости к стрессу // Системное исследование индивидуальности: Тез. докл. Всесоюз. конф. Пермь, 1991. С. 169–170.
60. Тамбовцева Т.С. Зависимость согласованности между различными уровнями интегральной индивидуальности от усвоения индивидуального стиля общественной работы // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. Пермь, 1981. С. 41–57.
61. Токарев П.В. Индивидуальный стиль эмоциональной активности спортсмена в соревнованиях // Системное исследование индивидуальности: Тез. докл. Всесоюз. конф. Пермь, 1991. С. 118–120.
62. Троицких В.А., Молдавская С.И., Кольченко Н.В. Функциональная подвижность нервных процессов и профессиональный отбор. Киев, 1978.

63. *Хотинец В.Ю.* Роль этнического самосознания в развитии интегральной индивидуальности // Вестник Пермского гос. педагог. ун-та. Серия "Психология". 1995. № 1. С. 32–42.
64. *Хрусталева Т.М.* Индивидуальность и специальные способности современного учителя // Индивидуальность в современном мире: Материалы междунар. научно-практ. конф. Смоленск, 1995. С. 372–374.
65. *Чудновский В.Э.* Проблема субъективности в свете современных задач психологии воспитания // Вопр. психологии. 1988. № 4. С. 15–25.
66. *Чудновский В.Э.* К проблеме соотношения "внешнего" и "внутреннего" в психологии // Психол. журн. 1993. Т. 14. № 5. С. 3–12.
67. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
68. *Шадриков В.Д.* Способности и деятельность. М., 1994.
69. *Шестаков Н.Н.* Интеллектуальная активность в структуре индивидуальности школьника // VIII Мерлинские чтения: Тез. докл. расшир. науч. конф. каф. психол. ПГПИ. Пермь, 1993. С. 18.
70. *Шмыков В.П.* Коммуникативная активность в структуре интегральной индивидуальности. // VIII Мерлинские чтения: Тез. докл. расшир. науч. конф. каф. психол. ПГПИ. Пермь, 1993. С. 19–20.
71. *Щербакова Л.Б.* Особенности индивидуальности интеллектуально одаренных детей // Индивидуальность в современном мире: Материалы междунар. научно-практ. конф. Смоленск, 1995. С. 230–231.
72. *Щукин М.Р.* Преодоление негативных проявлений свойств нервной системы при формировании индивидуального стиля деятельности // Теоретические основы, прикладное применение и методики дифференциальной психофизиологии. Пермь, 1977. С. 19–36.
73. *Щукин М.Р.* Саморегуляция в формировании и структуре индивидуального стиля трудовой деятельности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты. Пермь, 1985. С. 3–14.
74. *Щукин М.Р.* Роль интеллектуального фактора в индивидуальном стиле трудовой деятельности и его формировании // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты. Пермь, 1988. С. 11–22.
75. *Щукин М.Р.* Психологические основы индивидуального подхода к учащимся в процессе производственного обучения: Метод. пособие. М., 1990.
76. *Щукин М.Р.* Характеристики индивидуального стиля в узком и широком смыслах: разноспектрный анализ // V Мерлинские чтения: Тез. докл. расшир. науч. конф. каф. психол. ПГПИ. Пермь, 1990. С. 23–24.
77. *Щукин М.Р.* Опыт и индивидуальный стиль деятельности // VIII Мерлинские чтения: Тез. докл. расшир. науч. конф. психол. ПГПИ. Пермь, 1993. С. 20–22.
78. *Щукин М.Р.* Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Новосибирск, 1994.
79. *Щукин М.Р.* Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность: проблемы и подходы // Психол. журн. 1995. Т. 16. № 2. С. 103–113.
80. *Щукин М.Р.* К вопросу о требованиях к изучению индивидуальных особенностей учащихся в целях профориентации // Психологическая служба в системе непрерывного образования: Тез. докл. и сообщ. научно-практ. конф. Пермь, 1994. С. 111–112.
81. *Юдина Р.Н.* Стиль общения тренера и эффективность соревновательной деятельности спортсменок в художественной гимнастике // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь, 1992. С. 88–93.