

# ИМИТАЦИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



**СКОТНИКОВА**

**Анна Вячеславовна**

Российский государственный  
университет физической культуры,  
спорта, молодёжи и туризма  
(ГЦОЛИФК), Москва  
Кандидат педагогических наук,  
доцент

**SKOTNIKOVA Anna**

Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and  
Tourism (GTSOLIFK), Moscow  
PhD, Associate Professor

*Ключевые слова:* учебная деятельность, формы прогностического обучения.

**Аннотация.** Разработка организационных форм прогностического обучения, обеспечивающих реализацию принципов развивающего обучения, должна учитывать особенности и специфику целостной прогностической профессиональной деятельности и общей жизнедеятельности взрослого человека. Поэтому адекватным методом управления развитием сознания и личности могут стать условия производства обучающей прогностической учебной деятельности, в которой проблемный, рефлексивный, поисковый, мыслительный и организующий компоненты позволяют говорить нам о реализации посредством специфических форм и средств исследовательского прогностического отношения к действительности. Это означает, что, предлагая человеку на основе прогностической имитации целостных условий профессиональной действительности такие ситуации, когда от него требуется анализировать собственные способы мыслительной деятельности и ее соорганизацию, мы создаем практическую возможность для формирования исследовательского прогностического типа его профессиональной деятельности.

## SIMULATION OF PREDICTIVE INTEGRITY PROFESSIONAL SPHERES OF ACTIVI

*Keywords:* training activity, prognostic training forms.

**Abstract.** Development of organizational forms of prognostic training, which enable implementation of developmental teaching principles, should take into account peculiarities and specific features of aggregate prognostic professional activity and life of an adult person as a whole. Therefore, the conditions of prognostic training wherein problematic, reflexive, exploratory, cogitative and organizational components evidence its implementation by means of specific forms and techniques of exploratory and prognostic attitude to reality can be an adequate means of personality and consciousness development. This means a creation of practical opportunity for forming exploratory and prognostic type of a person's professional activity by offering him such situations in which he has to analyze his own methods of mental activity and its and co-organization basing on prognostic imitation of integral conditions of professional activity.

Применение принципа целостности необходимо при познании различных областей действительности, в том числе для исследования систем управления социальными объектами, для теории и практики моделирования и

имитации, для разрешения многих научных и практических проблем. Подчас практику интерпретируют только как материальную деятельность, противопоставляя это понятие теории. При этом упускают из виду то обстоятельство,

что сама теория есть момент практики, что последняя как целостный феномен истории включает в себя теоретическую деятельность\* так же, как и другие сферы человеческой деятельности – производственную и социально-политическую, хотя, конечно, роль этих форм деятельности, входящих в состав исторической практики, неодинакова и определяющее влияние в развитии истории принадлежит материальной чувственно-предметной деятельности самих людей, при этом наблюдается диалектическая взаимосвязь теории и практики, научного знания и практических целей творящих историю субъектов.

Освоение и высокий уровень научных знаний (науки) составляет необходимый момент практической деятельности кадров управления. Поэтому, осуществляя подлинно практическую прогностическую деятельность, следует помнить, что, организуя теоретическую целостность прогностического учебного действия, необходимо обеспечить реальную по форме и содержанию практическую деятельность его участников. Научные знания дают возможность не только объяснять, но и обосновывать человеческие действия, активно участвуя в формировании целей социальной деятельности посредством форм, методов и средств прогностической учебной деятельности.

Творческий акт деятельности любого профессионального работника включает несколько этапов: формулировку субъектом цели действия, выбор им средств осуществления действия, выбор направления действия, ориентировку на определенную объективную возможность развития и, наконец, сам процесс прогностического преобразования объективной реальности. Выбор цели действия, ее средств и т.д. составляет необходимый момент творческой деятельности субъектом профессиональной деятельности. Приступая к действиям, он должен сознательно имитировать целостную прогностическую ситуацию профессиональной деятельности. Конкретная же система выполняемой им деятельности связывает различные компоненты в целостный процесс целенаправленного поведения субъекта.

То, как деятельность в сфере организации, управления и руководства обеспечивает связь различных компонентов в целостные структуры, можно проследить на примере теории

процесса принятия решений, который выступает как основной результат, в частности, например, организационно-управленческой деятельности. Известно, что процесс принятия решений следует рассматривать как механизм соотнесения различных элементов целостной структуры деятельности. Этот процесс принятия решений представляется, следовательно, как совокупность многих актов выбора способов организации элементов на отдельных этапах разворачивания целостного процесса деятельности.

Существующие теории рациональных решений, представленные в основном формализованными концепциями, не учитывают этой особенности несовпадения различных элементов деятельности (Дж. Р. Купер., 1981). Эти теории в своих построениях используют ряд «рационализирующих» постулатов. К основным из них можно отнести постулат о полной репрезентированности множества альтернатив выбора в решающей системе, постулат о возможности применения правила максимизации целевой функции. Оценивая эти постулаты, исследователи, занимающиеся разработкой проблем управленческих решений, критикуют эти теории за «нереалистичность допущений». Так, Г. Саймон считает, что лицо, принимающее решение согласно этим постулатам, обладает «всезнанием», имеет «расположение предпочтительности» и т.д. Люди, замечает он, могут видеть лишь немногие из альтернатив и предсказывают лишь немногие послесловия и поэтому нельзя исходить из полной «рациональности» (Г. Саймон, 1960).

Но за подобными «декларируемыми» постулатами, позволяющими использовать количественные методы анализа, лежат также и «открытые» допущения. Именно эти допущения, игнорирующие многие моменты строения человеческой деятельности, ведут к абсолютизации формальных теорий и оказываются тормозом развития теории принятия решений. Формализованные теории принятия решений используют в своих построениях ряд отождествлений («склеек»), не различая такие компоненты деятельности, как состояния системы, цели и объективные результаты, ситуации и условия деятельности, ее средства и условия, сводя эти компоненты один к другому.

Так, характерным для статистической теории решений является представление, согласно которому поведение системы, принимающей решение, есть не что иное, как выбор из набора альтернатив состояний системы, один из которых рассматривается как наличие состояния, а другие – как оптимальные или целевые. Нетрудно заметить, что в данном случае имеет место допущение о принципиальном тождестве цели действия и состояния системы.

Подобное отождествление компонентов деятельности ведет к тому, что при обобщении этих представлений и распространении их на поведение систем понятие «принятие решений» трактуется слишком широко. В этом случае по основному механизму оптимальных стратегий выбора отождествляются нейтрон в системе межклеточного взаимодействия, «функциональный орган» в телесной организации, оператор технической системы и управляющий производственным предприятием. Причем такое расширение областей применения концептуальных построений статистической теории решений становится не столько объяснением многих разнovidных фактов и явлений на едином основании, сколько сведением подлинных процессов принятия решений как звена произвольной, сознательной деятельности человека до актов вероятностного выбора из множества альтернатив, которые осуществляются в различных системах организма (сенсорных, двигательных и т.д.). Но подобное отождествление «цели» системы и «состояния» системы оказывается скрытым, поскольку исследователи, использующие теоретико-информационные модели, не говорят о границах применимости моделей и пытаются распространить методы и представления на объяснение всех форм поведения (Д. Ньюэлл, М. Шоу, Г. Саймон., 1965).

Экспансия кибернетических представлений, широко развернувшаяся в 50–60-е годы, сразу же вызвала критику со стороны психологов, изучающих механизмы мыслительной деятельности. Так, многие эксперименты, проведенные под руководством В.Н. Пушкина (Д.А. Поспелов, В.Н. Пушкин., 1972), показывают, что, в отличие от кибернетически представленного процесса принятия решений, человек на стадии информационного поиска и построения представления о ситуации строит сознательную «информационную

модель» ситуации не на «языке» собственных состояний. Человек при осуществлении анализа, предваряющего решения, строит в специальных знаковых выражениях или образах сознательно отраженную, объективную модель ситуации. Эта модель отличается по форме от другого вида целостного отражения положения конкретного индивида в ситуации – субъективного, личностного, индивидуального состояния. Последнее принимает форму эмоционально-аффективного комплекса действующего субъекта. В психологии эти вопросы, как известно, ставились в связи с изучением динамики личностных и операциональных смыслов.

Следовательно, для обеспечения механизмов принятия решений человеком необходимо строить специальные теоретические представления, позволяющие проводить различия между положением системы, принимающей решение в виде целостного, пристрастного организма в конкретных условиях окружающей среды, и планированием действий и выбором стратегий прогностического поведения в соответствии с сознательно поставленными целями и формируемой моделью объективной ситуации. Следует иметь в виду, что в модели прогностической ситуации такой элемент, как «собственное состояние», наравне с другими элементами ситуации обозначается в знаково-символической форме и учитывается как «объективный» фактор принятия решений.

Выше уже отмечалось, что одним из постулатов формализованных теорий является постулат о полной репрезентированности множества альтернатив выбора. Многие условия поведения человека и в особенности мыслительной деятельности, не позволяют рассматривать его действия как перебор вариантов. Попытки моделировать стратегии, сокращающие перебор, были предприняты в теории «эвристического программирования» и выразились в создании программы «Общий решатель проблем» А. Ньюэлла (А. Ньюэлл, М. Шоу, Г. Саймон., 1965). Но содержание этой теории именно при моделировании мыслительной деятельности человека оказалось неэффективным из-за отождествления другого рода. Теория эвристического программирования исходит из того, что «объективные результаты» деятельности и «цели» действия не различаются. Решение осуществляется как последовательное преобразование с помощью наличия средств

(операторов) элементов объективной ситуации (объектов) и приведение ситуации из начальной и нерешенной к конечной и решенной (к цели). Успешность (или эвристичность) выбора действий оценивается на соотносении результата-цели с результатом конкретного промежуточного преобразования по критерию минимизации различий или «критерию качества». Таким образом, строится «дерево решений» или «дерево целей», что оказывается одним и тем же. Такая же склейка «цели» и «результата» характерна и для математических теорий игр и формализованных теорий рефлексивных конфликтов и рефлексивного управления (Ю.М. Ключков, 1971).

Представление о принципиальном несовпадении цели и результата, достаточно очевидное для психологов, приходится специально обсуждать, так как язык формализованных моделей оказывается неудовлетворительным для того, чтобы отобразить, казалось бы, очевидное явление. Среди теоретических и экспериментальных психологических исследований можно указать на ряд работ, специально посвященных проблеме несовпадения целей и результата и их взаимодействий в процессе целенаправленной деятельности на промежуточных и конечных этапах решений (А.Н. Леонтьев, 1988).

Особенно ярко это обстоятельство обнаруживается именно при анализе деятельности руководителя, где процесс планирования и предполагаемые результаты, соотнесенные с целью, реально и постоянно не совпадают с получающимися результатами, что вызывает необходимость оперативного контроля и управления (П.К. Анохин, В.Ф. Рубахин, 1976).

Описанные в педагогической и психологической литературе «продуктивные» задачи на отыскание общего принципа решения характерны тем, что цель «решить задачу» и объективные результаты действий, которые ведут к отысканию принципа, существуют в разной форме в виде прямого и побочного продуктов. Проблема принятия решений в данном случае как раз и состоит в том, чтобы изучить и понять, каким образом результаты преобразований соотносятся с целью и как субъект «видит», что принцип и есть то искомое, к чему надо стремиться в поиске решения задачи.

Выдвигая последнее из критических замечаний в отношении редуцирующих допущений,

следует сказать, что общим для всех формализованных теорий принятия решений является не включение в рамки своего анализа специфики самого способа постановки задач перед субъектом, принимающим решение. Теоретики этих направлений исходят из того, что задачи, которые они описывают, в таком же виде ставятся и решаются системами, модели которых они строят. Такие специальные вопросы, как и кем ставятся задачи, как они понимаются и переформулируются у субъектов, как объективно стоящие задачи преобразуются в системы целей и представления ситуаций, остаются вне поля их рассмотрения.

В психологии процесс подготовки решения или предрешения исследовался в рамках изучения решения задач на стадии формирования проблемной ситуации, анализа исходной ситуации и т.д. Этому вопросу посвящены также исследования процессов целеполагания, влияния личностных и эмоциональных факторов на механизмы принятия решений, особенностей переформулирования задач (А.В. Брушлинский, 1979). Вместе с тем при всей важности полученных результатов все еще слабо разработаны вопросы, касающиеся социально-психологических моментов организации деятельности управленческих кадров с точки зрения их влияния на процессы принятия решений. Особенности социальных факторов деятельности управления, организации и руководства и их влияния на принятие решений также мало представлены в психолого-педагогических исследованиях. Как справедливо замечает В.В. Давыдов, «особенную робость проявляют исследователи там, где дело касается межличностного неравенства и зависимости, распределения власти внутри коллектива и в групповых взаимодействиях» (В.В. Давыдов, В.Б. Ольшанский, 1979; В.В. Рубцов, Р.Я. Гузман, 1983). Поведение человека как объекта и субъекта управленческих воздействий всегда имеет двойную детерминацию. Оно определено закономерностями функционирования и развития системы совместной коллективной мыследеятельности (Г.П. Щедровицкий, 2010).

Таким образом, признавая, что в момент принятия решения совершается выбор из альтернатив, которые по своему происхождению и механизму определяются процессами и результатами предшествующих этапов принятия и понимания

задачи, анализ субъектом условий деятельности и факторов окружающей ситуации, т.е. целостностью социального, мыслительного и сенсорного синтеза, необходимо специально учитывать целостность имитируемой профессиональной действительности. Поэтому смысл развития личности и сознания кадров управления заключается не в приобретении широкой номенклатуры отдельных предметных (хотя и специальных) знаний, умений и навыков, а в уровне и принципах мышления, позволяющих профессионалу, например, управленческого труда охватить общественно-исторический процесс развития соответствующей сферы деятельности во всем многообразии и целостности ее составляющих. Это, в свою очередь, создает предпосылки для руководителя сознательно и на научной основе организовывать прогностическую творчески-преобразующую деятельность подчиненных ему людей.

Тот факт, что целостный подход всегда является преодолением подхода частичного, может привести иногда и действительно приводит к неточному выводу (Э.Г. Юдин, 1978). Его неточность еще более усиливается на фоне того, что системному подходу нередко приписывается в качестве обязательного постулат комплектности и всесторонности охвата объекта изучения. Этот постулат, однако, является причиной смешения понятий принципов системности и целостности. В некоторых случаях – и число их достаточно велико – частичность изображения объекта находит выражение в существовании одновременно нескольких разных предметов изучения относительно одного и того же объекта. Так обстоит дело, например, с анализом личности структуры деятельности, общения, коммуникации. В подобных ситуациях целостный подход, естественно, представляется в виде синтеза существующих специализированных, односторонних подходов. Подавляющее большинство системных исследований развиваются именно в этом русле, смешивая неоправданно принцип системности с принципом целостности.

Излагаемое в книге понимание принципа целостности заключается в том, что он выступает методологической предпосылкой построения и реализации организационно-обучающих игр (Неверкович С.Д., 1988). Практика различных сфер управления, являющаяся предметом

исследования, становится поэтому более полной по отношению соответствующим предметно-обеспечивающим научным дисциплинам и наличному знанию вообще, но само это отношение может быть существенно различным. В одних случаях совершается более или менее значительное расширение определенной научной дисциплины – такую роль, например, выполняет в отношении теории игр анализ конфликта как взаимодействия наделенных сознанием систем – или даже создание новой дисциплины. В других случаях новый, системный предмет целиком вписывается в рамки уже существующей области научного знания, как это имеет место в экологических исследованиях, где установка на целостность позволяет выдвигать оригинальные исследовательские проблемы при сохранении общих границ предмета экологии.

Наша концепция прогностической учебной деятельности является тем редким случаем (скорее способом), когда реализация принципа целостности требует построения междисциплинарного предмета изучения. Следовательно, методологическая функция принципа целостности состоит не в том, что он на каждом шагу предписывает стремиться к абсолютному охвату объекта изучения. Эта функция состоит, прежде всего, в подходе к предмету исследования как к принципиально не замкнутому (Э.Г. Юдин, 1978), допускающему расширение и развитие за счет привлечения к анализу новых типов связей. Поэтому использование принципа целостности при разработке проекта прогностической учебной деятельности требует того, чтобы вновь возникающие по ходу анализа профессиональной ситуации связи в междисциплинарных столкновениях были выделены и зафиксированы официально. Точно также при разработке образовательной программы прогностической учебной деятельности, необходимо обратить внимание на следующие моменты: во-первых, на четкое определение границ объекта, обеспечивающее отделение объекта от среды и разграничение его внутренних и внешних связей; во-вторых, на выявление и анализ системообразующих связей объекта и способа их реализации; в-третьих, на установление механизма жизни, динамики объекта, т.е. способа его функционирования и развития. В настоящее время известно лишь незначительное количество каких-либо единообразных

процедур и методов реализации подобных программ. Системный характер теоретико-практических моделей в указанных работах выражается в том, что они, каждая по-своему, лишь фиксируют перечисленные нами моменты, характеризующие принцип целостности.

Трактовка целостности как методологического принципа существенно меняет содержание такой категории, как редукционизм, который дает единообразное изображение объекта, сводя его к какой-либо одной определенной «плоскости» (В.А. Энгельгардт 1970,1971, Вместе с тем, как показывает практика системных исследований, при этом фактически полностью элиминируется постулат субстациональной природы целостности. «Материал», в котором воплощается целостность объекта, – это, прежде всего, его внутренние и внешние связи. Именно на них строятся фундаментальная организация объекта и система его взаимодействия со средой, с механизмами управления и развития объекта. Такая совокупность представлений выступает в качестве системы методологических ориентиров при исследовании сложных объектов. Конструирование этих ориентиров обеспечивается расчленением, развертыванием понятия целостности за счет введения ряда дополнительных понятий – системы, организации, структуры, управления, связи, функции и т.д.

Вопрос заключается также в том, что в процессе разработки плана и программы прогностической учебной деятельности, а также при конкретной реализации содержания самой программы, педагог-исследователь имеет дело с двойственным материалом, на основе которого, во-первых, формируется представление о реальной мыслительной деятельности профессионалов, организаторов, методологов, психологов и др. и, во-вторых, на основе которого представлена реальность разнонаправленной коммуникации во множественных рефлексивных описаниях, зарегистрированных на магнитной ленте, протоколах, схемах и пр. В результате учебной прогностической ситуации конкретизируется множество «сферных» отношений содержания учебной деятельности и рефлексии организаторов и исследователей, участников и методологов и др. Целостному разрешению проблемы способствует организация коммуникации, включающей моменты диалога, мышления, аспекты

внутригрупповых взаимодействий, формирования групп, межгрупповых взаимодействий и т.д. Поэтому важно каждый раз вести полипредметное комплексное исследование, при котором должны рассматриваться не только психологические или педагогические аспекты, но множество других моментов, имеющих отношение к прогностической подготовке профессиональных работников сферы физической культуры и спорта и, особенно, управленцев. И хотя до сих пор искусственно разделяются технические и социальные аспекты управления, в последние годы все большее внимание и признание получает целостный подход, который становится теоретико-методологической основой управления, определяющей объект управления как целостную систему. Принцип целостности становится своеобразной «философией» управления при этом любая организация представляется как многоуровневая структура с четко взаимосвязанными элементами, со своей иерархией подсистем, допускающей их относительную автономность, находящуюся в целостном единстве со средой.

Решение задач систематизации различных аспектов в едином теоретическом представлении о целостном строении совместной деятельности связано с решением проблемы выбора исходных; единиц описания структур этой деятельности. Казалось бы решение этой проблемы возможно на пути эмпирического выделения целостности совместной деятельности. Например, в качестве такой универсальной единицы некоторые авторы предлагают использовать группу (Я.Л. Коломинский, 1974) или коллектив (Е.Е. Вендеров,1971) или ненаблюдаемые акты взаимодействия коммуникации между субъектами (Л.П. Бужева,1978). Но такой сугубо эмпирический подход не может дать действительно научных знаний и связать различные схемы в рамках единой теоретической картины. Требование целостности заставляет нас обращаться к наиболее обобщенным и абстрактным представлениям об организации совместной деятельности.

Мы исходим в своем анализе из принципа, согласно которому человеческая социальная деятельность должна быть представлена не как атрибут отдельного человека, а как исходная универсальная целостность более широкого порядка. Универсум человеческой деятельности рассматривается как общественное продуктивное

производство и воспроизводство предметных отношений.

**Результаты исследования.** Таким образом, общая структура совместной деятельности рассматривается как общественная система предметной соорганизации продуктивных форм деятельности. Отсюда прогностическая учебная деятельность оказывается средством организации разных специалистов и предстает общим механизмом воспроизводства сложившихся образцов деятельности. При таком подходе к целостности имитации условий профессиональной действительности мотивы, потребности, цели, материалы труда, материальные и знаковые средства труда, продукты труда, выраженные через учебные действия разнопрофильных специалистов, выступают как равнозначные материальные составляющие совокупной предметной прогностической деятельности. Все эти элементы, включая сознание и личность «играющих» профессионалов управления, представляют конкретные материализованные предметные организованности, а поэтому имитация целостности должна увязывать в своих процессах различные по содержанию предметности.

Прогностическая учебная деятельность, обеспечивая освоение обобщенных способов действия, являются основой для реализации целостности самой деятельности. Такая целостность первоначально достигается через связь различных моделей (схем) действия и их дифференциацию относительно общего продукта, получаемого в деятельности.

Данные психолого-педагогических исследований, полученные на различном учебном и не учебном материале, свидетельствуют о том, что указанная дифференциация предполагает построение субъектом модели другого действия и последующее отнесение характеристик этой модели к модели собственного действия. Последнее возможно в условиях особого разделения деятельности между ее участниками, которое, в свою очередь, может быть обеспечено включением различных моделей действия и их преобразованием, адекватным содержанию того или иного опыта (в нашем случае - прогностической ситуации) (В.В. Агеев, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, 1985; В.В. Рубцов, 1987; В.В. Рубцов, Р.Я. Гузман, 1983).

Специальное исследование структуры и функции, коллективно распределенной учебной деятельности показало, что ее целостность

обеспечивается за счет особых форм организации совместной деятельности, своеобразии которых определяют следующие основные компоненты (В.В. Рубцов, 1986):

- распределение начальных действий и операций, заданное предметными условиями совместной работы;

- обмен способами действий, заданных необходимостью включения различных моделей действия в качестве средства получения продукта совместной работы;

- взаимопонимание, определяющее для участников характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности (путем взаимопонимания устанавливается соответствие собственного действия и его продукта и действия другого участника, включенного в деятельность);

- коммуникация, обеспечивающая реализацию процессов распределения, обмена и взаимопонимания;

- планирование общих способов работы, основанное на предвидении и определении адекватных задаче условий протекания деятельности и построении соответствующих схем (планов работы);

- рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничением собственного действия относительно общей схемы деятельности (путем рефлексии устанавливается отношение участника к собственному действию, благодаря чему преодолевается противоречие между содержанием и формой совместной работы).

Рефлексивно-содержательный анализ, вскрывая противоречие между формой и содержанием совместной деятельности, преодолевает ограниченность индивидуальных действий. За счет этого обеспечивается целостность деятельности и осознание ее необходимости всеми ее участниками, а следовательно, создаются условия для развития исходно заданных образцов совместной работы (Неверкович С.Д., 2014).

Если рассмотреть целостные продуктивные единицы процесса производства по отношению к некоторому множеству индивидов, то организация общепродуктивного процесса в прогностической учебной деятельности выступает как связь частей преобразований, выполняемых отдельными индивидами. Каждый индивид осуществляет в учебной ситуации прогностической

деятельности часть общепродуктивного процесса преобразований и в развитии получает свой продукт. Соответственно он должен иметь эталонный образец своей части работы в общей деятельности. Организация же целостного процесса при этом выступает как связь и отношения эталона общего продукта к эталонам частным продуктам. Таким образом, за счет специальной организации прогностической учебной деятельности достигается и более общая, и более конкретная реализация совместной деятельности.

Вместе с тем процесс продуктивных преобразований предъявляет требования к способности профессионала осуществлять процессы деятельности. Если способности профессионала управления соответствуют культурным нормам и требованиям, то совместная разумная деятельность осуществляется естественно и непрерывно. Но в условиях учебной деятельности при воспроизводстве прогностической ситуации неизбежно возникают ситуации конфликта. Тогда процессы учебных организационных взаимодействий как средства решений этих противоречий фиксируются и культурно закрепляются, выступая межпредметными образцами и специфическими формами организации, управления, руководства. Эти специфические межпредметные продукты совместной деятельности выступают в своей целостности как кооперированная функция в развитии действующего сообщества, как кооперация совместной деятельности. Этот слой отношений профессионалов в совместной деятельности выделяется в особый уровень коммуникативно-групповых форм управления, организации, руководства.

**Выводы.** Таким образом, разработка организационных форм прогностического обучения, обеспечивающих реализацию принципов развивающего обучения, должна учитывать особенности и специфику целостной прогностической профессиональной деятельности и общей жизнедеятельности взрослого человека. Поэтому адекватным методом управления развитием сознания и личности могут стать условия производства обучающей прогностической учебной деятельности, в которой проблемный, рефлексивный, поисковый, мыслительный и организующий компоненты позволяют говорить нам о реализации посредством специфических форм и средств исследовательского прогностического

отношения к действительности. Это означает, что, предлагая человеку на основе прогностической имитации целостных условий профессиональной действительности такие ситуации, когда от него требуется анализировать собственные способы мыслительной деятельности и ее организацию, мы создаем практическую возможность для формирования исследовательского прогностического типа его профессиональной деятельности.

### Литература

1. Агеев, В. В. Опробование как механизм построения совместных действий / В. В. Агеев, В. В. Давыдов, В. В. Рубцов // Психологический журнал. – 1985. – Т.6. – №4.
2. Буева, Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. – М., 1978.
3. Вендеров, Е. Е. Психологические проблемы управления / Е. Е. Вендеров. – М., 1971.
4. Давыдов, В. В., Ольшанский В.Б. Комплексный подход к воспитанию и задачи психологической науки / В. В. Давыдов, В. Б. Ольшанский // Вопросы психологии. – 1979. – №4.
5. Брушлинский, А. В. Мышление и прогнозирование / А. В. Брушлинский. – М., 1979.
6. Ключков, Ю. М. Язык принятия решений / Ю. М. Ключков // Труды IV симпозиума по кибернетике. – Тбилиси, 1971.
7. Коломинский, Я. Д. Социально-психологическая характеристика детских коллективов / Я. Д. Коломинский // Вопросы психологии. – 1974 – №3.
8. Леонтьев, А. Н. Избранные труды / А. Н. Леонтьев. – М., 1988.
9. Неверкович, С. Д. Методика проведения и структура организационно-обучающих игр / С. Д. Неверкович // Теория и практика физической культуры. – М., 1986. – №11.
10. Ньюэлл, А. Психология мышления / А. Ньюэлл, М. Шоу, Г. Саймон М., 1965.
11. Поспелов, Д. А. Мышление и автоматы / Д. А. Поспелов, В. Н. Пушкин. – М., 1972.
12. Проблемы принятия решений / под ред. П. К. Анохина, В. Ф. Рубахина. – М., 1976.
13. Педагогика физической культуры учебник для студ. учреждений высшего образования / под ред. С. Д. Неверковича. – М. : Изд. центр «Академия», 2014.
14. Рубцов, В. В. Психологические основы организации совместной учебной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук, 19.00.07 / Рубцов Виталий Владимирович ; Акад. пед. наук СССР, Научно-исследоват. ин-т общей и пед. психологии, 1986. – 40 с.
15. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – М., 1987.
16. Рубцов, В. В. Психологическая характеристика способов организации совместной деятельности учащихся в

процессе решения задачи / В. В. Рубцов, Р. Я. Гузман // Вопросы психологии. – 1983 – №5.

17. Энгельгардт, В. А. Интегрализм – путь от простого к сложному в познании явлений жизни / В. А.Энгельгардт // Вопросы философии. – 1970. – №11.

18. Энгельгардт, В. А. Часть и целое в биологических системах / В. А.Энгельгардт // Природа. – 1971, №1.

19. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М.,1978.

20. Щедровицкий Георгий Петрович / под ред. П. Г. Щедровицкого и В. Л. Даниловой. – М. : РОССПЭН,2010.

21. Cooper C. L. (ed)Developing managers for the 1980 s.L. / C. L. Cooper, 1981.

22. Simon H. A. The new Science of Management Decision. N.Y., 1960.

### References

1. Ageev, V. V. Testing as a mechanism of development of joint actions / V. V. Ageev, V. V. Davydov, V. V. Rubtsov // Psychological journal. – 1985. – Т. 6. – No. 4.

2. Buoy, L. P. the Person: activity and communication / L. P. buoy. – М.,1978.

3. Vendors, E. E. Psychological problems of management / E. E. Vendors. – М.,1971.

4. Davydov, V. V., Olshansky V. B. a Comprehensive approach to the education and tasks of psychology / V. V. Davydov, V. B. Olshansky // Questions of psychology. – 1979. – No. 4.

5. Brushlinsky A.V. Thinking and forecasting / A. V. Brushlinsky. – М., 1979.

6. Klochkov, Yu. M. the Language of decision-making / J. M. Klochkov // Proceedings 1Vсимпозиума in Cybernetics. – Tbilisi, 1971.

7. Kolominsky, J. D. the Socio-psychological characteristics of children's groups / J. D. Kolomenskiy // Questions of psychology. – 1974 – No. 3.

8. Leont'ev, A. N. Selected works / A. N. Leontiev. – М., 1988.

9. Neverkovich, S. D. Methodology and structure of the organizational-educational games / S. D. Neverkovich // Theory and practice of physical culture. – М.,1986. – No. 11.

10. Newell, A. the Psychology of thinking / A. Newell, Shaw, Simon, М.,1965.

11. Pospelov, D. A. the Thinking and machines / D. A. Pospelov, V. N. Pushkin. – М., 1972.

12. Problems decision-making / ed. by P. K. Anokhin, V. F. Rubakhin. – М.,1976.

13. Pedagogy of physical культурыбучебник for stud. higher education institutions / under the editorship of S. D. Neverkovich. – М. : Publishing House.center «Academy», 2014.

14. Rubtsov V. V. Psychological bases of organization of joint educational activity : Avtoref. dis. ... d-RA psikhol. Sciences, 19.00.07 / Rubtsov Vitaly Vladimirovich ; Acad. PED. nauk SSSR, Nauchno-issledovat. Institute of General and pedagogical. psychology, 1986. – 40 p.

15. Rubtsov V. V. Organization and development of joint actions in children in the learning process / In V. Rubtsov. – М.,1987.

16. Rubtsov V. V. Psychological characteristics of the ways of organizing joint activities of students in the process of solving the problem / V. V. Rubtsov, R. J. Guzman // Questions of psychology. – 1983 – No. 5.

17. Engelhardt, V. A. Integralism – path from simple to complex in the knowledge of the phenomena of life / Engelhardt // Questions of philosophy. – 1970. – No. 11.

18. Engelhardt, V. A. the part and the whole in biological systems / Engelhardt // Nature. – 1971, No. 1.

19. Yudin, E. G. systems approach and the principle of activity / E. G. Yudin. – М.,1978.

20. Schedrovitsky Georgy Petrovich, ed. by P. G. Schedrovitsky and V. L. Danilova. – М. : ROSSPEN, 2010.

21. Cooper C. L. (ed)Developing managers for the 1980's.L. / C. L. Cooper, 1981.

22. Simon H. A. The new Science of Management Decision. N. Y., 1960.

