

РОССИЙСКОЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО



РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ

ТОМ 2 № 1

russian  
psychological  
journal

Москва

2005

---

**Российский психологический журнал**

**Учредитель** – Российское психологическое общество

**Главный редактор** – А.И. Донцов

---

**Редакционный совет**

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

---

**Редакционная коллегия**

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

---

**Ответственный секретарь** – Л.И. Рюшнина

**Выпускающий редактор** – Л.В. Щербакова

**Переводы** – Ф.Д. Темурзиева

**Корректурa** – Н.В. Бирюкова

**Компьютерная верстка** – И.В. Басова

---

**Адрес издателя  
и распространителя:**

344038, Ростов-на-Дону,  
пр. Нагибина, 13, ком. 218а.  
Тел. 43-07-67; факс 43-08-05  
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

**Адрес  
учредителя:**

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

---

Перепечатка материалов только по согласованию с редакцией.



**Russian Psychological Journal**

**Founder** – Russian Psychological Society

**Editor in Chief** – A.I. Dontsov

---

**Editorial Committee**

G.V. Akopov

V.M. Allahverdiv

D.B. Bogoyavlenskaya

A.M. Chernorisov

M.G. Debolsky

D.I. Feldshtein

A.V. Karpov

V.N. Kiroy

E.A. Klimov

N.I. Leontyev

M.Sh. Magomed-Eminov

M.N. Malopheyev

M.I. Marin

E.B. Pereligina

L.M. Popov

A.A. Rean

V.Y. Ribnikov

V.V. Rubtsov

V.D. Shadrikov

V.A. Shkuratov

A.I. Shmelev

T.P. Skripkina

S.D. Smirnov

L.A. Tsvetkova

Y.M. Zabrodin

---

**Editorial Board**

I.V. Abakumova

A.G. Asmolov

T.Y. Basarov (Deputy Editor)

M.M. Bezrukikh

A.A. Derkatch

I.V. Dubrovina

Ch.A. Izmailov

V.A. Labunskaya

A.B. Leonova

E.A. Sergiyenko

A.Sh. Tkhostov

M.S. Yegorova

P.N. Yermakov (deputy Editor)

A.L. Zhuravlev

---

**Executive Secretary** – L.I. Rjumshina

**Managing Editor** – L.V. Sherbakova

**Translation** – F.D. Temurzieva

**Copy editing** – N.V. Biryukova

**Page settings** – I.V. Basova

---

**Address of the Publisher:**

Nagibin Av., 13, of. 218a,  
344038, Rostov-on-Don, Russia  
Tel. 43-07-67; fax 43-08-05  
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

---

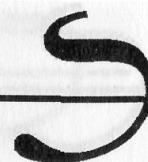
**Founder Address:**

Jaroslavskaja, 13  
129366, Moskow, Russia  
Tel. 283-55-30; fax 283-55-30  
E-mail: rpo@psychology.ru

---

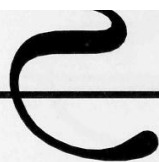
No part of this publication may be reproduced without the prior permission of the copyright owner.



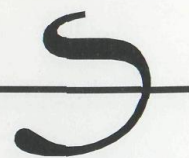


## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Наши авторы</b>	6
<b>Юбилей</b>	
Александр Иванович Донцов	9
Давид Иосифович Фельдштейн	10
Московский университет	11
Московское психологическое общество	12
<b>Психология сознания</b>	
<b>Аллахвердов В.М.</b> Как сознание решает задачи научения и заучивания	13
<b>Социальная психология</b>	
<b>Базаров Т.Ю., Кузьмина М.Ю.</b> Процессы социальной идентичности в организациях	30
<b>Экономическая психология</b>	
<b>Журавлев А.Л.</b> Экономическая психология: место и роль в современной науке	45
<b>Психология образования</b>	
<b>Рубцов В.В.</b> Служба практической психологии образования: современное состояние и перспективы развития	57
<b>Ермаков П.Н.</b> Феномен человека: от парадигмы мышления к парадигмам образования	64
<b>Дискуссия</b>	
<b>Богоявленская Д.Б.</b> Еще раз о «Креативном поле»	70
<b>Организация психологической работы</b>	
<b>Скрипкина Т.П., Мясникова М.Н.</b> Работа психологов РПО в Беслане и Владикавказе после террористического акта 1–3 сентября 2004 года	81
<b>Тацева А.И.</b> Первые впечатления о психологических проблемах Беслана	83
<b>Информация о конференциях</b>	84
<b>Бюллетень ВАК:</b> Объявления о защитах диссертаций на соискание ученой степени доктора психологических наук	88
<b>Памяти ученых</b>	89
Алексей Алексеевич Леонтьев	89
Алексей Михайлович Матюшкин	90
<b>Выпуск на английском языке</b>	91
<b>Сведения о порядке подачи публикаций</b>	166

**CONTENTS**

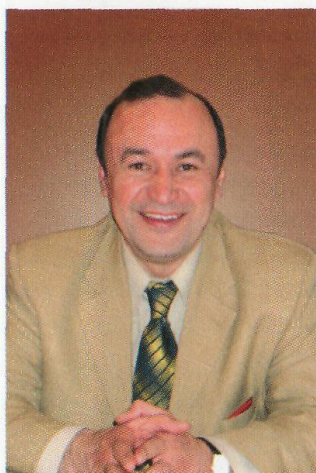
<b>Russian edition</b>	6
<b>Our authors</b>	91
<b>Anniversaries</b>	
Alexander Ivanovitch Dontsov	92
David Iosifovitch Feldshtejn	93
Moscow State University	94
The Moscow Psychological Society	95
<b>Perceptual psychology</b>	
<b>Allakhverdov V.M.</b> The way consciousness solves problems of learning and memorization	96
<b>Social psychology</b>	
<b>Bazarov T.Y., Kuzmina M.Y.</b> Social Identity Process with in Organizations	112
<b>Economic psychology</b>	
<b>Zhouravlev A.L.</b> Economic psychology: its place and function in modern science	126
<b>Psychology of education</b>	
<b>Rubtsov V.V.</b> Service of Practical Psychology of Education: The Modern Condition and Prospects for Development	136
<b>Yermakov P.N.</b> Phenomenon of the person: from the paradigm of thinking to paradigms of formation	143
<b>Discussion</b>	
<b>Bogoyavlenskaya D.B.</b> The creative field	148
<b>Organization of psychological work</b>	
<b>Scripkina T.P., Mjasnikova M.N.</b> Work of RPS psychologists in Beslan and Vladikavkaz after the terrorist act on September, 1–3, 2004	159
<b>Taschjeva A.I.</b> The first impressions of psychological problems in Beslan	161
<b>Conferences information</b>	162
<b>Bulletin of SCC (Supreme Certifying Commission):</b> announcements on the performance of theses in competition for an academic degree of the doctor of psychological sciences	163
<b>In memory of scholars</b>	
Alexey Alekseevitch Leontiev	164
Alexey Mikhajlovitch Matjushkin	165
<b>Submit of publishing material procedure</b>	167



## Наши авторы



**Аллахвердов Виктор Михайлович** – доктор психологических наук, профессор СПбГУ, вице-президент РПО (экспертная деятельность РПО).



**Базаров Тахир Юсупович** – доктор психологических наук, профессор Московского государственного университета, первый вице-президент РПО.

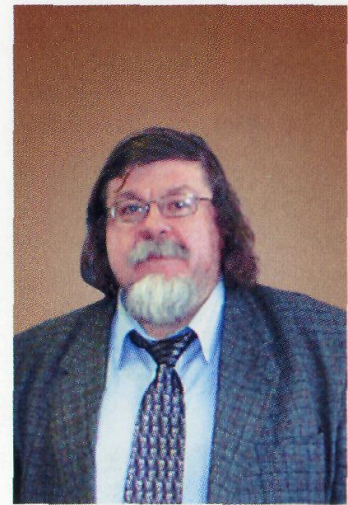


**Журавлев Анатолий Лактионович** – доктор психологических наук, профессор, директор ИП РАН, член-корреспондент РАО, вице-президент РПО (фундаментальные исследования, проводимые членами РПО).

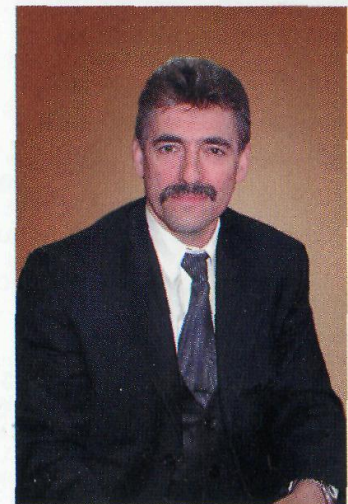




**Рубцов Виталий Владимирович** – доктор педагогических наук, профессор, директор ПИ РАО, академик РАО, член экспертного совета ВАК, ректор Московского городского психолого-педагогического университета (практическая психология образования).



**Ермаков Павел Николаевич** – доктор биологических наук, профессор, декан факультета психологии Ростовского государственного университета, член-корреспондент РАО, вице-президент РПО (информационно-издательская деятельность РПО).



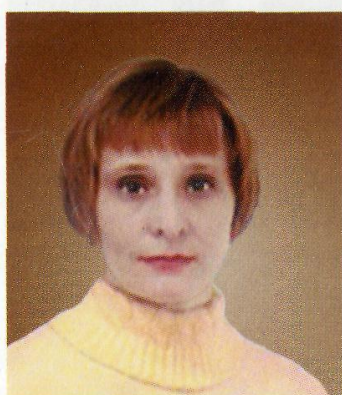
**Богоявленская Диана Борисовна** – доктор психологических наук, профессор, действительный член Международной академии творчества, заведующая лабораторией «Диагностика творчества» Психологического института РАО (секции РПО, федеральные программы).







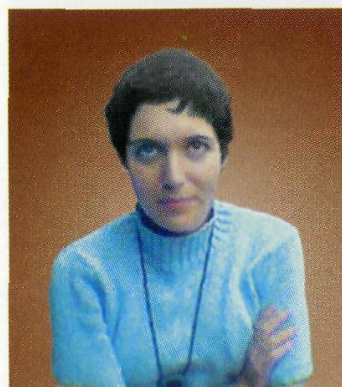
**Скрипкина Татьяна Петровна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития Ростовского государственного университета.



**Мясникова Марина Николаевна** – заместитель директора по социально-психологической работе Ростовского-на-Дону областного центра диагностики и консультирования, педагог-психолог.



**Ташчёва Анна Ивановна** – кандидат психологических наук, доцент факультета психологии Ростовского государственного университета, ученый секретарь Диссертационного совета Д 212.208.04; работала более месяца с детьми, пережившими трагедию Беслана.



**Кузьмина Мария Юрьевна** – кандидат психологических наук, режиссёр кинокомпании «Мотор Фильм Студия».



Выдающемуся ученому и организатору психологической науки, декану факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Президенту Российского психологического общества и главному редактору нашего журнала академику РАО Александру Ивановичу Донцову – 55 лет!

***Дорогой Александр Иванович!***

*Ваша профессиональная деятельность и научный опыт не раз помогли отечественной психологии в поиске своего лица, приобретении ею международного статуса. Глубина и широта мышления, выдающиеся организаторские и педагогические способности помогли многочисленным Вашим ученикам обрести свой путь в психологии, позволили создать ряд новых психологических центров в России, поднять общественный статус психологии как науки. Ваша международная деятельность в Российском психологическом обществе способствует обретению отечественной психологией своего места в мировой науке.*

*Редакция «Российского психологического журнала» поздравляет Вас, Александр Иванович, с 55-летием и желает Вам дальнейших успехов и творческих свершений на благо Российской психологической науки и российского образования.*

Выдающему ученому и педагогу, доктору психологических наук, профессору, академику Российской Академии Образования, вице-президенту РАО Давиду Иосифовичу Фельдштейну – 75 лет!

***Дорогой Давид Иосифович!***

*Вы известный специалист в области психологии развития, педагогической психологии и психологии личности. Ваши труды получили широкое признание не только в России, в государствах ближнего зарубежья, но и многих других странах мира. Ваши выдающиеся педагогические способности Вы с успехом реализовывали, работая в течение ряда лет учителем и директором средних общеобразовательных школ разного профиля, и продолжая вести большую педагогическую работу в Московских ВУЗах. Ваши организаторские способности позволили создать коллектив единомышленников на университетской кафедре педагогики и психологии, проблемной лаборатории экспериментальной психологии и программированного обучения, журнале «Мир психологии». Ваш огромный вклад в теорию и практику современного российского образования был заслуженно отмечен Премией Президента Российской Федерации в области образование на рубеже двух столетий.*

*Редакция «Российского психологического журнала» поздравляет Вас, Давид Иосифович, с 75-летием и желает Вам новых творческих успехов, научных трудов и многочисленных последователей, способных понять и продолжить начатое Вами дело.*



## **Поздравляем преподавателей, сотрудников и студентов Московского государственного универ- ситета, особенно факультета психологии, с 250-летним юбилеем!**

*История становления отечественной психологии неразрывно связана с историей Московского университета. Психологическая мысль в нем развивается с XVIII-XIX вв., сначала в русле философии, медицины, естественных и юридических наук. В нем И.М.Сеченов разработал программу естественнонаучной психологии, проводила знаменитые зоопсихологические исследования Н.Н.Ладыгина-Котс, создавали новые экспериментальные методы врачи-психиатры, а философы П.Д.Юркевич, М.М.Троицкий, Н.Я.Грот, Л.М.Лопатин, Г.Г.Шпет внесли неоспоримый вклад в разработку методологии психологических проблем и в преподавание психологии.*

*В XX веке в Московском университете работали лучшие представители отечественной психологической науки, по праву считающиеся ныне ее классиками. Образовавшись под руководством А.Н.Леонтьева в 1966 году, факультет психологии сохранил лучшие традиции, заложенные Г.И.Челпановым, С.Л. Рубинштейном, Л.С. Выготским, Б.М.Тепловым, А.В.Запорожцем, А.А.Смирновым, П.М.Якобсоном, П.Я.Гальпериным, А.Р.Лурией и многими другими выдающимися учеными.*

*Сегодня факультет психологии Московского государственного университета - крупный научный и образовательный центр, где развиваются современные психологические направления, разрабатываются самые передовые методы эмпирического исследования, мировые технологии, создающие прочный фундамент для развития отечественной психологии.*

*Поздравляем коллег с юбилеем и желаем новых фундаментальных трудов, научных достижений в разнообразных областях психологической науки.*

## **Московскому психологическому обществу 120 лет!!!**

*Московское психологическое общество – первое в России профессиональное объединение научных сил в области философии и психологии, созданное при Императорском Московском университете в 1885 году. Оно способствовало объединению лучших умов XXI-XX века: философов (Н.Я. Грота, Л.М. Лопатина, Вл.С. Соловьева, Е. и С. Трубецких, А.Е. Введенского, Н.А. Бердяева, И.И. Лапина, Г.Г. Шпета, Б.А. Фохта и др.), историков (В.И. Герье, В.О. Ключевского, П.Н. Милюкова, Н.И. Кареева и др.), психиатров (С.С. Корсакова, В.П. Сербского, В.К. Рота, Г.И. Россолимо, П.Б. Ганнушкина, С.А. Суханова и др.), физиологов (И.М. Сеченова, Ф.П. Шереметевского и др.), биологов (В.А. Вагнера, М.А. Мензбира, В.И. Вернадский и др.), деятелей искусства В.Н. Немирович-Данченко, А.Н. Скрябина, писателей (Льва Толстого, А.А. Фета, П.Д. Боборыкина и др), тем самым обеспечило становление отечественной науки и культуры.*

*Возобновив, благодаря активным усилиям А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна в 1957 г. свою деятельность как отделение созданного в этом же году Общества психологов, а затем с 1994 г. – Российского психологического общества, оно сохранило и продолжило значимые для нашей науки традиции, заложенные классиками отечественной психологии, став ведущим отделением Российского психологического общества.*

*В разное время членами Московского общества психологов являлись Г.И. Челпанов, Н.И. Жинкин, Б.М. Теплов, А.А. Смирнов, С.В. Кравков, П.А. Шеварев, Л.С. Выготский, Н.А. Менчинская, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.Р. Лурия и многие другие выдающиеся ученые. Председателями Общества, начиная с 1957 г., были известные психологи: А.В. Запорожец, Н.А. Менчинская, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, И.И. Ильясев. С 1990 г. председателем Московского психологического общества является профессор Д.Б. Богоявленская.*

*От имени психологического сообщества поздравляем коллег с этой знаменательной датой и желаем новых творческих успехов.*



Аллахвердов В.М.

## Как сознание решает задачи научения и заучивания<sup>1</sup>

*Заучивает и научается не организм, а сознание, которое для решения своих задач научается использовать уже имеющиеся возможности организма. Сознание пытается догадаться о хранимой в памяти организма информации или о таких действиях, которые организм умеет совершать и которые необходимы для достижения нужного эффекта. Оно проверяет свои гипотезы в опыте, но при этом упорно пытается защитить их от опровержения. Такое представление проиллюстрировано большим числом экспериментов, в которых доказываются три тенденции испытуемых: не осознавать однажды уже неосознанное; повторять свои ошибки, прежде всего, в случае возрастания успешности своих действий; повышать эффективность заучивания и научения при усложнении иррелевантных компонентов задачи.*

**Ключевые слова:** сознание, научение, заучивание, память, ошибки.

Все, что человек знает о себе и мире, он знает только с помощью сознания. Однако до сих пор не ясно, чем конкретно сознание способно помочь в процессе познания и что именно оно при этом делает. А потому, в частности, процессы научения и заучивания даже в *психологических* теориях описываются, прежде всего, как процессы физиологические. Все эти замечательные теории почему-то рассказывают не о явлениях сознания, а о вполне автоматизированных процессах запечатлевания следов в памяти или об образовании гипотетических связей между какими-то участками головного мозга. Так выглядят теории даже в тех случаях, когда они называются когнитивными. Нет сомнений, что физиологи открыли и блестяще описали многие механизмы запечатлевания в нервной системе. Но никто из них ничего не сказал о том, как с этим автоматически запомненным материалом работает сознание. При этом все знают, что у человека и заучивание, и научение происходят при явном участии сознания, и даже справедливо подчеркивают преимущество

---

<sup>1</sup> Исследования выполнены при поддержке РФФИ, а техническое обеспечение – при содействии Совета по грантам при Президенте РФ.

произвольного, т.е. сознательного, запоминания над произвольным. Если сознание и упоминается в теориях научения, то упоминается лишь скороговоркой без каких-либо пояснений, какую задачу и каким способом оно решает. В итоге столь победно шествующие по страницам учебников рассказы про научение и заучивание противоречат и друг другу, и логике, и экспериментальным данным [4]. Подлинная же загадочность процессов научения и заучивания просто не замечается.

Нет сомнения, что существует специальный физиологический процесс запечатлевания информации. Однако человек не умеет сознательно пользоваться чем-либо наподобие компьютерной команды «сохранить» и что-то впечатывать в свою память. Многие исследователи (а среди них такие имена, как И. Гербарт, Г. Эббингауз, С.С. Корсаков, З. Фрейд, А.Н. Леонтьев, Е.Н. Соколов и др.) предполагают, что вообще вся поступающая информация автоматически сохраняется в памяти (стоит уточнить: в *физиологической* памяти). Известно, что в памяти человека хранится гораздо больше информации, чем он способен воспроизвести. А при некоторых условиях эта неосознаваемая информация может даже стать доступной осознанию. Почему человек не может сознательно вспомнить то, что заведомо хранится в его памяти? В чем заключается деятельность по заучиванию уже запомненной информации? Эти вопросы в теоретических конструкциях даже толком не поставлены. А потому не решаются и более частные головоломки, которые любая теория памяти обязана объяснить. Каким образом человек способен узнавать знаки, которые не может воспроизвести? Почему иногда он воспроизводит не то, что ему было предъявлено? С чего вдруг в процессе заучивания он может начать ухудшать свои результаты? Как испытуемому удастся оценить степень уверенности в правильности своих ответов и твердо знать, какой из них был правильным?

Любой известный факт поражает воображение своей невероятностью. Так, всем с детства известно, что для безошибочного воспроизведения запоминаемого текста сам текст должен многократно предъявляться. Теоретики выводят глубокомысленное следствие: повторение полезно. Но почему? Частый (и заведомо ничего не объясняющий) ответ: повышается прочность следа. Но для того, чтобы происходило заучивание, человек на каждом шаге должен помнить больше, чем он способен вспомнить, – в противном случае то, что он ранее не запомнил, при следующем предъявлении воспринималось бы им как *субъективно совершенно новая информация*. И тогда никакой последовательности связанных между собой актов в процессе заучивания не могло бы существовать, любая *деятельность* по заучиванию (в том числе, и повторе-



ние) была бы совершенно бессмысленной. Следовательно, могут «прочно» храниться и те следы, которые испытуемый не помнит, забывает.

Еще более странен процесс научения, который большинством теоретиков считается родственным процессу заучивания. Вот головоломка, которую обычно стараются не замечать: если человек умеет делать то, чему научается, то ему незачем учиться, а если не умеет, то как ему удастся сделать то, чего он сделать заведомо не может? Этот парадокс сродни парадоксу поиска нового знания, известного со времён античности. Как человек ищет новое знание? – спрашивали изумленные греки. Ведь если он не знает, что ищет, то, что же он ищет? Ну, а если знает, то это не новое знание. Научение обычно описывается так, будто человек путем многократного повторения одних и тех же действий постепенно все лучше и лучше делает то, чему он учится. Но как в результате *повторения одних и тех же действий* можно повысить эффективность деятельности? Как бы часто ни повторялись те же самые неэффективные действия, они все равно останутся неэффективными действиями. А если действия не одни и те же, то зачем нужно повторение? Эту головоломку явно сформулировал Н.А. Бернштейн, но и он не дал ее решения, так как не смог четко определить, какую именно роль выполняет в этом процессе сознание.

Человек продолжает совершенствовать самые простые акты даже после сотен тысяч, а то и после миллионов повторений. Но, бывает, он иногда уже в середине процесса научения дает настолько быстрый ответ, что потом не может его повторить. Значит, он *умеет* реагировать очень быстро. Чему же он учится? И как человек, переходя в процессе научения от одних неумелых действий к другим, узнаёт, *чем* одни неумелые действия лучше других, чтобы именно эти, а не другие неумелые действия «совершенствовать»? Сплошные вопросы и ни одного внятного ответа.

### ***Что же делает сознание в задачах научения и заучивания?***

Организм может развиваться и совершенствоваться, он становится сильнее, выносливее, быстрее. Но учится и заучивает сознание, которое для решения своих задач научается использовать уже имеющиеся возможности организма, в частности, научается извлекать информацию из физиологической памяти. Теоретики же бегут от проблем сознания, как черт от ладана. Их, впрочем, можно понять. Сознание – едва ли не самый многозначный термин многих наук. Ни одно определение сознания не является ни единственным, ни общепринятым. Так, *в философии* сознание как идеальное противопоставляется материальному, *в физио-*

*логии* оно обычно обозначает уровень бодрствования и противопоставляется сну, в *социологии* выступает как рациональный регулятор поведения – в противовес стихийному поведению, в *лингвистике* чаще всего трактуется как душевные (психические) состояния, выразимые в слове. В самой психологии сознание также понимается по-разному. Прежде всего, оно выступает как *эмпирический феномен* осознанности («непосредственной данности»), хотя одновременно признается, что в сознании каким-то образом может содержаться и не полностью осознанная информация («темные ощущения», невербализуемые установки, нерасчленяемый фон и пр.). Сознание понимается также и как *теоретический термин*, обозначающий «высшую форму отражения», «интегратора психических функций» и т.п. Но что это значит – не ведомо. Например, высшее достижение мистического аскетизма – сознательное погружение в состояние «опустошения сознания» или «Божественного мрака неведения» – это высшая или низшая форма отражения? Одни трактуют сознание как *нечто качественное* (тогда говорят о «луче сознания»), другие – как *нечто количественное* (тогда говорят об «объеме сознания»). Оно рассматривается или как *механизм* в процессе переработки информации, или как *процесс*, отождествляемый, например, с кратковременной памятью, вниманием или мышлением, или как полученное в *результате* содержание информации (которое высвечивается на «экране сознания»). Сознанию приписываются настолько разные и не совместимые друг с другом значения, что нет и не может существовать ничего, соответствовавшего сразу всем даваемым определениям. Вот и получается, что проще о сознании вообще не упоминать, чем запутываться в противоречиях. Собственно, бихевиоризм так и поступает.

Напомню – заведомо кратко и упрощенно – предложенный мной ранее и экспериментально подтвержденный взгляд на природу сознания [2, 3]. Предполагается: то, что мы осознаем, – это результат работы особого механизма мозга (назовем его механизмом сознания), который на основе накопленной организмом информации и в соответствии с некоторыми обнаруживаемыми законами конструирует гипотезы об окружающем мире и организует деятельность по проверке своих построений в опыте. Такой искусственно сконструированный мир называется *субъективным миром*. Механизм сознания ведет себя так, как будто вначале пытается угадать правила игры, по которым с ним «играет» природа, а затем организует деятельность по проверке своих догадок (гипотез). Тем самым сознание заведомо исходит из того, что природа действует по заранее заданным правилам, т.е. что в мире все детерминировано и взаимосвязано, все наполнено смыслами (такая природа сознания, в ча-

стности, делает неизбежным появление непроверяемых утверждений, мифологии). Направленность сознания на конструирование догадок о том, как устроен мир, может, конечно, порождать ошибочные представления, но зато позволяет выйти за пределы той весьма ограниченной информации о реальности, которую человек получает от органов чувств, создать представления о том, о чем напрямую нет никаких непосредственных данных.

Известно, что обработка поступающей информации, хранение ее в памяти и автоматизированные действия всегда выполняются лучше до тех пор, пока сознание не начинает их контролировать. Это значит, что сам по себе организм, пока в его работу не вмешивается сознание, как и положено физиологическому автомату, практически безошибочно обрабатывает всю поступающую и всю ранее поступившую информацию, а также быстро и точно выполняет любые действия. Конструирование одновременно множества различных гипотез не является ни творческим, ни осознанным актом. Это полностью автоматизированный процесс, опирающийся, прежде всего, на накопленный опыт и случайный выбор. Специальный блок механизма сознания принимает решение, какие гипотезы следует осознавать, а какие осознанию не подлежат. (О таком механизме, по сути, говорил еще З. Фрейд, но неудачно назвал его цензурой). Работа этого блока не может осознаваться (нельзя же осознавать процесс осознания!). Поэтому человек в принципе не способен ни осознанно управлять причинами поступления мыслей в сознание, ни осознавать эти причины. Данный блок отбирает из поступающих в него гипотез те, которые не противоречат уже созданному в сознании представлению о мире, а затем сознание организует их проверку. Сознание выводит следствия о том, какая сенсорная информация возможна и какие движения осуществимы в созданном им субъективном мире. А для проверки этих следствий ставит перед организмом соответствующие сенсорные и двигательные задачи. Столкнувшись с несогласованием собственных построений и реальностью (отраженной как в поступающей сенсорной информации, так и в обратной связи от собственных действий), механизм сознания, прежде всего, защищает собственные догадки от опровержения («сглаживает» возникающий когнитивный диссонанс). Дело в том, что весьма мало вероятно, чтобы случайные гипотезы оказались верными. Чтобы заведомо не отказываться от вообще всех гипотез, выбранную гипотезу вначале стоит попробовать сохранить, либо постоянно корректируя опыт в сторону подтверждения ранее выдвинутых гипотез, либо подгоняя к опыту сами гипотезы, стараясь, пока это

возможно, лишь минимально изменять уже существующее представление о мире.

Вот пример, поясняющий сказанное. В.Ю. Карпинская [8] в диссертационном исследовании, выполненном под моим руководством, предъявляла испытуемым двойственное изображение – куб Неккера. Она обучила испытуемых умению рассматривать грань этого куба по указанию экспериментатора как «переднюю» или как «заднюю». А затем измерила порог обнаружения точки на этой грани. Порог был выше, если грань воспринималась как задняя, и ниже, если грань воспринималась как передняя. Это должно казаться поразительным, ведь все испытуемые реально рассматривали *одну и ту же* плоскую картинку. Не случайно психологи говорят: мы обычно видим (осознаем) только то, что понимаем, сознательно помним только то, что соответствует нашим ожиданиям о прошлом, и т.д. Да, конечно, такая работа сознания иногда провоцирует ошибки. Но ведь, как учат философы, именно для того, чтобы не впасть в заблуждение, необходимо уметь выходить за пределы непосредственного восприятия и проникать в сущность явления.

Из предложенного подхода можно сделать экспериментально проверяемые выводы: сознание должно тем больше времени тратить на работу со стимулами, чем они более неожиданны (их ведь надо привести в соответствие с ожиданиями, с гипотезами). И это хорошо экспериментально доказано. А вот ожидаемые стимулы (в частности, неизменные) должны достаточно быстро переставать осознаваться. Действительно, изображения, стабилизированные относительно сетчатки, перестают восприниматься уже через 1-3 сек.; многократное выполнение однотипных действий приводит к их автоматизации, т.е. к утрате над ними контроля сознания; повторение одного и того же слова несколько раз подряд приводит к субъективному ощущению утраты смысла этого слова и т.п. Поэтому, кстати, незачем вводить непроверяемые допущения о хрупкости или уязвимости следов, чтобы объяснить забывание. Информация, с которой ничего не надо делать, а только осознанно хранить в неизменном виде, должна перестать осознаваться даже вопреки всем стараниям удерживать ее в сознании как можно дольше. Человеческий организм идеально приспособлен для познания. Мозг – величайший компьютер, превосходящий по своим возможностям все существующие вычислительные комплексы вместе взятые. Он почти мгновенно осуществляет вычислительные, логические и смысловые преобразования информации любой сложности, даже такие, которые человек пока вообще не способен выполнить сознательно. Результаты этих преобразований человеком, как правило, не осознаются, хотя иногда и проявляются



в дальнейшей деятельности (например, в ассоциациях, в последующем выборе, в ошибках и т.д.). Сознание – это мощный механизм познания, умеющий пользоваться возможностями мозга. Оно догадывается о том, каков мир, о самом себе, о ситуации, проверяет эти догадки и управляет необходимыми для этого действиями – этим, кстати, обеспечивается та неразрывная связь сознания с деятельностью, которую всегда подчеркивали отечественные психологи. Как механизм познания сознание должно быть способно изменять свой взгляд на мир, способно иногда отказываться от неадекватных гипотез. Но сознание обладает мощным защитным поясом, умело подгоняющим любой опыт под свои гипотезы, а, значит, способно интерпретировать любое возникающее несоответствие как несущественное. Как же сознание может отказаться от собственных построений? Все актуально осознанные представления (гипотезы) должны обязательно *независимо* проверяться. Это возможно, только если параллельно с данной гипотезой (и с данным сознанию субъективным миром) сосуществуют другие данные механизму сознания неосознанные гипотезы (и неосознанные субъективные миры), иным способом описывающие наличную информацию. При соответствии (хотя бы частичном) разных гипотез друг другу в сознание приходит чувство субъективной уверенности в правильности своих построений. Иногда оказывается, что проверяемая (и подтверждаемая) гипотеза за счет вносимых в нее коррекций усложняется настолько, что конкурирующие с ней гипотезы за счет своей простоты начинают выигрывать в борьбе за описание мира. Тогда последние «вытесняют» проверяемую гипотезу из зоны осознания и занимают ее место. Гештальтисты называли нечто подобное переструктурированием.

В духе высказанной позиции опишем процессы научения и заучивания. В той мере, в какой для решения поставленных сознанием задач организму требуются использование хранимой в памяти информации или осуществление каких-либо действий, он весьма удачно это делает, если понимает, что от него требуется. Организм вообще не решает задач научения и заучивания, т.е. не закрепляет однажды созданные следы и не упрочняет образовавшиеся связи. Правомерно допущение (пусть идеализированное): организм уже с одного предъявления хранит в памяти всю информацию и заведомо умеет осуществлять действия, которые будут успешно осуществляться лишь к окончанию процесса научения. *Заучивает и научается не организм в целом, а сознание, которое учится управлять организмом.* Сознание пытается догадаться о хранимой в памяти информации или о действиях, которые необходимо совершить для достижения нужного эффекта, проверяет свои ги-

потезы в опыте, при этом упорно пытаюсь защитить свои гипотезы от опровержения, т.е. защитить свой субъективный мир, разными способами подгоняя к нему реальность. Когда сознание проверяет гипотезы о том, что хранится в памяти, или о том, какая сенсорная информация поступила, или о результатах собственных действий, оно не может непосредственно оценить, соответствует ли гипотеза той информации, которая имеется в организме. Если нет конкурирующих гипотез, результат организуемой проверки собственных гипотез заведомо окажется зависимым от сознания, а, значит, будет нарушен принцип независимой проверяемости гипотез [3]. Механизм сознания иногда может напрямую использовать феноменальные возможности мозга, но тогда он не может ни проверять свои гипотезы, ни контролировать правильность использования этих возможностей. Люди, владеющие так называемыми феноменальными способностями (феноменальной памятью, феноменальным счетом и т.п.), сами не знают, что именно они делают для их реализации. *Феноменальные счетчики и феноменальные мнемонисты никогда не сомневаются в полученном результате, потому что этот процесс не находится у них под сознательным контролем.* Возможно, именно *ослаблением* функций сознательного контроля и генерирования гипотез объясняется, почему подобные феноменальные явления чаще встречаются как среди умственно отсталых, так и в измененных состояниях, например, в гипнозе или в сильном стрессе.

И улучшение воспроизведения, и более эффективное научение может быть обеспечено решением других более сложных задач. Если в силу сложности основной задачи сознание конструирует гипотезы только по поводу этой задачи, а непосредственное обращение к информации, которую в контрольной группе требуется «заучивать» или к моторным командам, которым требуется «научиться», перестает контролироваться сознанием и становится, тем самым, лишь вспомогательным процессом, то и заучивание, и научение могут происходить успешнее. Однако стоит лишь однажды задуматься над правильностью выполнения хорошо автоматизированного действия (закрыл ли я дверь? выключил ли утюг?), как в дальнейшем придется долго *научаться* не контролировать эти действия.

А теперь кратко рассмотрим результаты исследований, проведенных как мной, так и моими молодыми коллегами, чтобы экспериментально проиллюстрировать высказанные идеи.

***Устойчивость неосознанного негативного выбора.*** В 1973 г. мною было обнаружено и в последующем многократно подтверждено для меня самого весьма неожиданное явление [3, с. 26-95]. Если испы-

туемый решает подряд несколько однотипных задач (на различение, опознание, запоминание, вычисление и пр.), то он имеет тенденцию повторять свои предшествующие ошибки. Так, при требовании воспроизводить предъявляемые ряды знаков оказалось, что знаки, пропущенные в предшествующем ряду, имеют тенденцию повторно не воспроизводиться, если они предъявляются вновь. И, наоборот, эти же знаки чаще случайного ошибочно воспроизводятся в следующем ряду, если в нем не предъявляются. Отсутствие воспроизведения, тем самым, не есть воспроизведение, равное нулю. Ведь для того, чтобы повторить ошибку пропуска, надо помнить, что именно не следует воспроизводить. Полученное двойственное влияние пропущенных знаков на последующее их воспроизведение (т.е. пропущенные знаки не воспроизводятся, когда это требуется, и, наоборот, воспроизводятся как раз тогда, когда этого делать не следует) было подтверждено при зрительном и слуховом предъявлении рядов букв, слогов, пар «буква – цифра», двузначных чисел, аккордов (для музыкантов с абсолютным слухом), названий играль-ных карт и т.д. Мои студенты обнаруживали это же явление при воспроизведении и узнавании самого разнообразного материала (пуговицы разного размера и цвета, знаки дорожного движения, однотипные игрушки и пр.). Отмечу, что эффект, если он обнаруживался, то, как правило, проявлялся у *всех испытуемых и на всех позициях* в ряду. Однако сама тенденция к повторному невоспроизведению предъявленных знаков проявлялась не всегда. В некоторых случаях она даже сменялась на противоположную. Такое случалось тогда, когда снижалась активность испытуемого, например, в состоянии легкого алкогольного опьянения, или когда испытуемый был способен воспроизвести более 90% или менее 40% знаков предъявляемого ряда. Тенденция также могла измениться, если пропущенный знак ставился на сильно отличающееся место в ряду или если в качестве стимульного материала использовались слова. По-видимому, любой знак, поставленный в следующем ряду в существенно иной позиции, субъективно перестает восприниматься как тот же самый знак. Аналогично: данное слово, предъявленное в списке с другими словами, в свою очередь, изменяет какие-то свои семантические обертоны, а потому уже не выступает как субъективно то же самое. Если же предъявлять испытуемому набор тех же самых слов в том же самом порядке (например, в виде грамматически и семантически бессмысленных квазипредложений наподобие «Дней свирепствующему перепыхали слонам возвращаюсь бледностью огнетушителями»), то при повторном предъявлении через несколько проб этого же набора слов снова наблюдалась тенденция как не воспроизводить до этого не вос-

произведенные слова, так и сохранять сделанную до этого ошибку замены: например, вместо «слонам» повторно ошибочно воспроизводить «слону» или вместо «возвращаюсь» – «появляюсь».

Был сделан вывод: невоспроизведение является результатом специально принятого решения о том, что не следует воспроизводить. А затем уже это решение закономерно повторяется при повторном столкновении с тем же самым ранее не воспроизведенным знаком. Явление повторного неосознания наблюдается при решении не только мнемических, но и сенсорных, моторных, перцептивных, арифметических, семантических и прочих задач. Вот, например, три неопытных машинистки учились печатать на клавиатуре. Мной были проанализированы почти 16 тысяч напечатанных ими слов. В среднем вероятность опечатки в слове в 6 раз меньше, чем вероятность снова сделать опечатку в том же самом слове. То, что однажды было не воспринято, не вычислено, не понято, имеет тенденцию повторно не восприниматься, не вычисляться, не пониматься. Подобные явления с удивлением наблюдались и другими авторами. Например, А.П. Пахомов [14] в психофизических исследованиях регистрирует тенденцию к повторению ответа на сигнал той же интенсивности, хотя сам же признается, что не знает, как ее объяснить. Ведь если различия между сигналами меньше порога, то как испытуемый способен определить, какие именно ответы на данный стимул надо повторять? В.А. Суздалева и Н.И. Чуприкова, анализируя время реакции на предъявляемые слова, приходят к предположению, что любой мыслительный акт основывается не только на (осознанной) оценке того, чем является вербальный стимул, но и на (неосознаваемой) оценке того, чем он не является [16, с. 121].

Итак, существует тенденция повторно не осознавать то, что однажды уже было решено не осознавать (неосознанный негативный выбор). На первый взгляд, результат очень странный. Ведь для того, чтобы принять решение о неосознании того же самого стимула его вначале надо запомнить, потом опознать как тот же самый, а уже только затем принять решение о его повторном неосознании. А.Ю. Агафонов [1, с. 200], именуя данный феномен эффектом Аллахвердова, интерпретирует его вполне солидарно со мной: «невоспроизведение – это не факт забывания, не когнитивная ошибка, связанная с ограничениями ресурсов памяти, а закономерное следствие принятия «сознательного» решения, что нужно воспроизводить, а что – нет». Выяснилось также, что чем напряженнее попытки напрямую осознать ранее уже неосознанное, тем менее они эффективны. Однако, как уже говорилось, негативно выбранные результаты познавательной деятельности все же могут попадать в созна-



ние, но не в момент специальных сознательных усилий, а после – в *неподходящий момент или при смене решаемой задачи*.

Интуитивно это известно каждому, кто пытался вспомнить нечто хорошо ему известное, а нужная информация сразу в голову не приходила. Припоминание в таких случаях обычно происходит не тогда, когда напряженно вспоминаешь, а в момент переключения на другую деятельность. Но это ведь тоже есть смена решаемой задачи! И проверку результата сложения группы цифр обычно учат делать, не повторяя ту же процедуру вычисления (если в первый раз складывались цифры в столбик сверху вниз, то при проверке лучше складывать, например, снизу вверх). Мудрые учителя арифметики знают, что в противном случае ошибка, хотя она заведомо не была осознана, будет, скорее всего, повторена. Такой этап творчества, как инкубация, часто описываемый исследователями науки как самый загадочный и непонятный, является, следовательно, стандартным приемом любой познавательной деятельности, где, дабы осознать до этого не осознанное решение, требуется переключение сознания с одного вида деятельности на другой. Кстати, этим приемом активно пользуются в психологической практике, когда хотят, чтобы клиент осознал идеи, ускользающие из его сознания. Как второе изображение в двойственном рисунке может упорно не осознаваться при одном и том же перцептивном задании, но отражаться в ассоциациях или воспоминаниях испытуемого, так и психолог может с помощью ассоциаций, воспоминаний и т.п. спровоцировать у испытуемого осознание ранее неосознанного.

*Устойчивость проверяемых сознанием гипотез в задачах научения и заучивания эмпирически проявляется в виде устойчивых ошибок.* В исследовании А.С. Зайцева [6] испытуемым на экране компьютера последовательно предъявлялись 20 матриц (5×5) с изображением в каждой клетке только одной геометрической фигуры – треугольника либо квадрата белого или черного цвета. Задача испытуемого – отмечать, в какой клетке матрицы и какая фигура была предъявлена на данной позиции в последовательности. Эксперимент продолжался до первого правильного воспроизведения всех стимулов. Фиксировалось правильность ответа (порядок стимула в ряду, позиция фигуры на матрице, тип фигуры и цвет), степень уверенности (уверен – не совсем уверен – не уверен), время, потребовавшееся для ввода ответа. У 70% испытуемых было зарегистрировано наличие плато, т.е. двух последовательных проб с одинаковым числом правильно воспроизведенных стимулов, случаи спада – уменьшения числа правильно воспроизведенных стимулов – встречаются у 85% испытуемых (Поклонники теории упрочнения следа,

объясните, что бы это такое значило?). Устойчивые ошибки определялись по ошибочному совпадению трех параметров в предыдущей и последующей пробе: положению фигуры на матрице, типу фигуры и цвету. Результаты: правильные ответы даются быстрее всего, но устойчивые ошибочные ответы все же тоже значимо быстрее других ошибочных ответов. Эта тенденция сохраняется на всех уровнях уверенности. Испытуемый вообще более уверен в своем ответе при совершении устойчивой ошибки, чем при совершении другой ошибки. Меньше всего устойчивых ошибок (среди всех ошибок) в случаях спада, в этих же точках время устойчиво ошибочного ответа существенно больше, чем в других. Можно предполагать, что избавление от некоторых устойчивых ошибок и возрастание времени на работу с оставшимися устойчивыми ошибками случается при спаде потому, что именно в эти моменты происходит смена гипотезы.

А.Б. Лихачева [10] предъявляла испытуемым для заучивания последовательность из 12 рисунков, построенных как 4 концентрические окружности, в каждой из которых в одном месте (слева или справа, вверху или внизу) помещался кружок красного или зеленого цвета. В шестой пробе четыре предъявляемых рисунка (второй, пятый, седьмой и одиннадцатый) изменялись, затем экспериментатор возвращался к исходному стимульному ряду. В контрольной группе никаких изменений не проводилось. Количество проб, необходимых для заучивания, в экспериментальной и контрольной группе значимо не различались. Но в экспериментальной группе резко уменьшилось количество ошибок вообще и устойчивых ошибок, в частности. В группе, где изменение было сохранено во всех последующих предъявлениях, необходимое для заучивания количество проб возросло.

В исследовании Н.А. Ивановой [7] было показано, что у испытуемых точность повторения ошибки при научении может уже в начале процесса превосходить точность решения задачи, с трудом достигаемую ими в конце. Испытуемым предлагалась простая задача – «стрелять» снарядом, расположенным внизу на экране компьютера, по мишени, движущейся горизонтально слева – направо по верхней части экрана. Испытуемый наблюдал за полетом снаряда, нажатием кнопки приводил снаряд в движение и следил за наличием – отсутствием соприкосновения снаряда с мишенью. Снаряд устанавливался в случайном порядке в восьми разных близко расположенных друг к другу позициях. Испытуемые не всегда осознавали различия в позициях снаряда и уж тем более не замечали, сколько таких позиций использовалось. После выстрела на экране высвечивалось реальное отклонение (в пикселях) снаряда от

центра мишени. Каждый испытуемый 15 дней подряд выполнял серию испытаний по 200 выстрелов. В конце такой работы испытуемые показывали среднее отклонение в пределах 5 – 10 пикселей. Оказалось, однако, что испытуемый, отклонившись от центра мишени вправо или влево на какое-то значение (в пикселях), склонен следующее *строго такое* же отклонение повторить при стрельбе именно с данной позиции, а не с другой. Он повторяет ошибки с точностью, превосходящей его возможности, не всегда даже различая сами позиции снаряда.

***Усложнение иррелевантных компонентов задачи облегчает процессы заучивания и научения.*** Под иррелевантными понимаются такие компоненты задания, которые не требуют воспроизведения, а иногда даже не требуют и осознания. Все знают об эффективности мнемонических приемов, но не обращают внимания, что ставящиеся ими задания (построение ассоциаций, размещение в пространстве и пр.) – это всего лишь иррелевантное усложнение задачи запоминания. Наличие в стимульном материале смыслов и закономерностей также иррелевантно *усложняет* работу механизма сознания по заучиванию. И потому осмысленный текст запоминается легче. Влияние усложнения в стандартных теориях не имеет ясного объяснения, хотя, по сути, даже получило специальное название – эффект генерации. Выяснилось, что подобные эффекты проявляются даже в случае неосознаваемого усложнения задачи. В исследовании М.О. Олехнович [13] испытуемым предъявлялись 30 предложений, 20 из которых содержали противоречие, а 10 были нейтральными. В первой серии во всех предложениях было пропущено по одному слову. Испытуемых просили дописать то слово, которое, на их взгляд, наиболее подходит по контексту. Во второй серии в каждом предложении было пропущено уже два слова, в том числе то, которое ранее уже было пропущено. Испытуемых просили вспомнить оба слова и дополнить предложение. После небольшого отвлекающего задания испытуемые работали с предложениями в последний раз. Теперь в предложениях было пропущено три слова, в том числе два предшествующих, но теперь все противоречия в тексте исчезали. После отвлекающего задания испытуемых просили воспроизвести, по возможности, как можно точнее все предложения. Оказалось, что сознание активнее работает с противоречивыми предложениями: они почти в 5 раз чаще нейтральных воспроизводятся с искажениями. Предложения с осознанными противоречиями вспоминаются лучше, чем все остальные. Даже предложения с противоречиями, которые не были осознаны испытуемыми, вспоминаются лучше, чем нейтральные фразы.

В.А. Гершкович [5] проводит исследование в рамках парадигмы направленного забывания с некоторыми модификациями. Испытуемым предъявлялось на экране компьютера 30 слогов, после каждого из них следовал знак, сигнализирующий о том, надо ли или не надо запоминать предъявляемый слог. Им надо было заучить 15 бессмысленных слогов до их первого правильного узнавания. Через час проводилась вторая серия, где испытуемым требовалось выучить только те 15 слогов, которые в первой серии запоминать было не нужно. Также в эксперименте участвовала контрольная группа, которая просто заучивала 15 слогов. Количество попыток, требуемых как для заучивания нужных слогов в первой серии, так и слогов во второй серии, оказалось меньше, чем требовалось контрольной группе, чтобы заучить такое же количество слогов. Т.е. в памяти сберегались не только те слоги, которые надо было заучивать, но заодно и те слоги, которые заучивать было незачем. А усложнение задачи путем включения иррелевантных (не подлежащих запоминанию) слогов облегчало задачу заучивания.

Н.В. Морошкина [12] предъявляла испытуемым на экране компьютера пары цифр (от 1 до 9). Задача испытуемых – сложить первую пару цифр и нажать на клавишу, соответствующую полученному ответу; во второй паре цифр – произвести вычитание; и далее последовательно чередовать операции сложения и вычитания. Требовалось выполнить задание с максимально возможной скоростью. Использовалось всего 16 возможных вариантов предъявляемых пар (были исключены те из них, которые давали нулевые, отрицательные или двузначные ответы). В экспериментальной группе эти 16 пар предъявлялись строго в одинаковой последовательности 14 раз подряд, о чем испытуемые заранее не знали и не догадывались даже по окончании эксперимента. Затем одна пара чисел переставлялась таким образом, что, продолжая выполнять данную инструкцию, испытуемый вынужден был теперь проделывать с теми же парами чисел обратное действие (если раньше он складывал, то теперь должен был вычитать, и наоборот). В новом порядке каждая серия предъявлялась 4 раза (критические серии). Контрольной группе испытуемых пары чисел предъявлялись в случайном порядке. Сама по себе задача сложения и вычитания однозначных цифр элементарна. Однако далеко не всегда испытуемые справлялись с ней быстро и без ошибок. Время ответа на отдельные примеры могло колебаться от 0,4 – 0,6 сек. до 5,0 – 7,0 сек. Вдумайтесь: ведь что-то заставляет взрослых и весьма образованных испытуемых 6-7 секунд думать над примером типа:  $7+1$ , да еще и иногда ошибаться! (Неужто у них в самом деле еще не упрочились какие-то связи в головном мозге?) Введение усложнения –



неосознаваемой регулярности – приводит к тому, что научение быстрее происходит в экспериментальной группе. Уменьшение времени ответа (по сравнению с контрольной группой) наблюдалось уже при втором предъявлении той же пары цифр, при шестом предъявлении это отличие становилось статистически значимым. Устойчивость выбранной гипотезы проявлялась, в частности, в том, что в критических сериях (при изменении знака операции с цифрами) время ответа у всех испытуемых резко увеличилось, а у некоторых – даже превысило их стартовый уровень.

М.В. Терехович [15] использовала стимульный материал, аналогичный матрицам в исследовании А.С. Зайцева. Но кроме плоских матриц (3×4, 4×4, 4×5) она предъявляла испытуемым подобные же матрицы, но графически выполненные в объеме – в виде куба. Испытуемый должен был заучивать, в каких клетках матрицы находится точка. Оказалось, что для заучивания положения 10 точек на объемных изображениях требуется существенно меньше повторений, чем для заучивания этих же 10 точек на плоскости. В другом исследовании П.Ф. Пахомов [14] предъявлял испытуемым для заучивания 10 двузначных чисел. В первой группе все предъявляемые числа были одного размера; во второй – размер чисел регулярно чередовался: маленький – большой; в третьей – чередование было более сложным: маленький – маленький – большой; в четвертом – чередование размера было совершенно случайным. Во второй и третьей группе заучивание проходило существенно быстрее. При этом равномерный ряд и ряд с хаотическим чередованием размера заучивались практически одинаково.

Облегчающее (для заучивания) усложнение иррелевантных компонентов не бесконечно. Я.А. Ледовая [9] предъявляла испытуемым для заучивания 12 пятизначных чисел, разбитые двумя дефисами так, что числа выглядели наподобие телефонного номера, например, 25-17-3 или 2-51-73. Участники эксперимента не должны были заучивать и воспроизводить дефисы. В четырех из 12 чисел конфигурация дефисов сохранялась неизменной при каждом предъявлении стимулов. Еще в четырех – дефисы могли иметь четыре варианта расположения между цифрами. Оставшиеся четыре числа предъявлялись с двумя вариантами деления цифр дефисами. И именно эти последние числа воспроизводились в среднем на 8 (!) предъявлений раньше, чем остальные. Следовательно, лучше одно и то же запоминать двумя разными способами (например, ряд: красный, оранжевый желтый, зеленый и т.д. – стоит запоминать и как «каждый охотник желает знать ...»). И при запоми-

нении телефонных номеров создавать пару вариантов записи (например, 653-35-93 и 65-33-593)

Описанные экспериментальные феномены отчасти демонстрируют, как работает механизм сознания. Этот механизм конструирует гипотезы (догадки) о хранящейся в физиологической памяти информации (в задаче заучивания) или о способах действия с этой информацией (в задаче научения). Но он не просто проверяет сделанную догадку сличением с непосредственно хранимой информацией или с моторными командами, а придумывает другие догадки, которые в данный момент им не осознаются. Только сопоставление догадок (гипотез) между собой позволяет как утвердиться в субъективной правильности собственных действий, так и отказаться от неудачной гипотезы. Введение иррелевантных компонентов в предъявляемую информацию позволяет за счет большего разнообразия материала варьировать гипотезы и, тем самым, повышает вероятность построения хоть и разных гипотез, но сохраняющих структуру информации, релевантную поставленной задаче. Однако чрезмерное обилие иррелевантных компонентов, по-видимому, начинает затруднять либо выбор гипотез для сличения, либо сам процесс сличения. Механизм сознания стремится подтверждать собственные гипотезы, а потому склонен повторять свои решения, как об осознании, так и о неосознании той или иной информации.

## *Литература*

1. Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания. СПб., 2003.
2. Аллахвердов В.М. Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции). СПб., 1993.
3. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс. (Экспериментальная психология). СПб., 2000.
4. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб., 2003.
5. Гершкович В.А. Влияние запрещающей инструкции на запоминание. // Материалы международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов «Психология XXI века». СПбГУ, 2004, с.10-12.
6. Зайцев А.С. Феномен «плато», или что делает механизм сознания в процессе заучивания? // Сборник работ выпускников факультета психологии СПбГУ, 2002, с.11-15.
7. Иванова Н.А. Устойчивые ошибки как результат влияния сознания на процесс научения. // Материалы международной межвузовской науч-

но-практической конференции студентов и аспирантов «Психология XXI века». СПбГУ, 2003, с.12-24.

8. Карпинская В.Ю. Влияние иллюзорного изменения стимула на порог его обнаружения. Дисс. на соиск. уч. степ. к. пс. н. СПбГУ, 2004.
9. Ледовая Я.А. Влияние иррелевантной конфигурации стимулов на процесс заучивания. // Материалы III Всероссийского съезда психологов, т.V, с. 84-86, СПб., 2003
10. Лихачева А.Б. Влияние неожиданного изменения стимульного материала на процесс заучивания. Дипломная работа. СПбГУ, 2002.
11. Махаев П.Ф. Влияние структуры иррелевантной информации на мнемические процессы. Дипломная работа. СПбГУ, 2003.
12. Морошкина Н.В. Неосознаваемое заучивание в процессе научения. // Сборник работ выпускников факультета психологии СПбГУ, 2002, с.56-60.
13. Олехнович М.О. Когнитивное смещение под воздействием иррелевантной информации. Дисс. на соиск. уч. степ. к. пс. н. СПбГУ, 2002.
14. Пахомов А.П. Микродинамика эффективности выполнения задач обнаружения. // Психические характеристики деятельности человека-оператора. Саратов, 1985, с.66-71.
15. Терехович М.В. Влияние усложнения графической структуры стимула на процесс заучивания. Выпускная работа. СПбГУ, 2004.
16. Чуприкова Н.И. (ред.) Познавательная активность в системе процессов памяти. М., 1989.

## Процессы социальной идентичности в организациях

*Расширение и усложнение социальной реальности порождает появление новых видов идентичности. Разнообразие организаций и рабочих групп, в которые включены люди, подразумевает особый вид социальной идентичности, которая может быть обозначена как профессиональная, организационная или управленческая. Исследование процессов социальной идентичности в организациях – новая междисциплинарная область, особенно широко представленная в европейской социальной психологии, результатом ее теоретического осмысления стала теория социальной идентичности. В статье выделяются и анализируются зарубежные теоретические разработки и эмпирические исследования в этой области: организационная идентичность и организационная идентификация; теория социальной идентичности и лидерство; рабочая мотивация и целеполагание; организационное слияние и различия в организациях.*

**Ключевые слова:** *идентичность, организационная идентификация, лидерство, целеполагание, организационные различия и слияние.*

Стратегическое управление человеческими ресурсами в 21-ом веке из метафоры превратилось в реальность. Возникли новые горизонты: глобализация, разнообразие форм и методов управления и обучения, информационные и кадровые технологии, интеллектуальная и социальная капитализация. Существенно ускорился темп изменений, жизненные циклы становления и развития специалистов и организаций стали короче. Организационные приоритеты неуклонно смещаются в область «человеческого измерения», обозначая в ряду ключевых компетенций организаторские способности, гибкость и быстроту реакции. Соревновательная площадка организаций из сферы производства и продаж неизбежно перемещается в область знаний, отношений и новых идей. Индивидуальность работника, его талант и способности обретают значимость самого исключительного «товара» на глобальном рынке. Что же в этих условиях происходит с людьми и группами? Как они адаптируются и раз-

виваются в условиях перехода к виртуальным организациям, сопряженным с необходимостью постоянно быть включенными в сетевые структуры? Расширение и усложнение социальной реальности очевидно порождает появление новых видов идентичности. С одной стороны, это выступает как проблема множественности, а нередко и фрагментарности идентичности, с другой стороны – как возможность большей свободы в выборе и самоопределении человека в изменяющемся мире.

**Организационная идентификация.** Проблематика социальной идентичности является одной из наиболее разрабатываемых в социальной психологии. Особенно широко данная проблема представлена в европейской социальной психологии, и результатом её теоретического осмысления является теория социальной идентичности (ТСИ) (Social Identity Theory (SIT)), разработанная А. Тэшфелом и теория самокатегоризации (ТСК) (Self-Categorization Theory (SCT)), предложенная Дж. Тернером. В настоящее время понятия теории социальной идентичности широко применяются как объяснительные инструменты в различных областях социально-психологического знания. Одним из таких пересечений теории и практики является исследование процессов социальной идентичности в организациях. Эта новая междисциплинарная область имеет большой потенциал для развития обеих направлений – как ТСИ и ТСК, так и организационной психологии и психологии управления персоналом. Об увеличении внимания учёных к данной проблематике свидетельствуют многочисленные публикации; конференции (например, в 2000-м году в Амстердаме), а так же семинары и воркшопы (к примеру летняя психологическая школа, организованная Европейской Ассоциацией Экспериментальной Социальной Психологии в 2002-м году в Германии), посвящённые процессам социальной идентичности в организационном контексте.

Анализ литературы [4, с. 5; 8, с. 15; 18, с. 22], позволяет выделить несколько направлений теоретических разработок и эмпирических исследований в этой области: организационная идентичность и организационная идентификация; ТСИ и лидерство; рабочая мотивация и целеполагание, а также слияния и различия в организациях.

Тэшфел определил социальную идентичность как часть Я-концепции индивида, которая возникает из осознания своего членства в социальной группе вместе с ценностным и эмоциональным значением, придаваемым этому членству [1]. Поскольку организация может быть рассмотрена как социальная группа, она также представляет собой основание для формирования определённого аспекта идентичности. Применение ТСИ в рамках организационной психологии повлекло за собой



большое количество исследований, связанных с использованием понятия «организационная идентификация» (organizational identification). Как известно, А. Тэшфел разводит понятия «идентификация» как процесс и «идентичность» как продукт этого процесса [1].

Эшфорт и Маел определяют организационную идентификацию исходя из того, что она является специфической формой социальной идентификации. Организационная идентификация подразумевает принадлежность к организации, которая отражается в Я-концепции как членство в социальной группе. Определение индивидом себя в терминах организации обеспечивает частичный ответ на вопрос «Кто Я?» и включает три аспекта: когнитивный (знание о принадлежности к организации), ценностный (наличие позитивных или негативных коннотаций организационного членства) и эмоциональный (принятие организации на основании двух первых показателей). Такое самоопределение влияет на поведение и приводит к действиям, которые конгруэнтны организационной идентичности [4].

Человек идентифицирует себя с группой, когда в процессе принятия решения он оценивает несколько альтернатив в своём выборе в терминах последствий для данной группы [18]. Соответственно, если человек, принимающий решения, идентифицирует себя с организацией, он стремится к выбору такой альтернативы, которая наилучшим образом содействует интересам организации [8].

Исследователи организационной идентификации выделили три основных характеристики этого феномена. Во-первых, организационная идентификация имеет прямое отношение ко всем социально-психологическим процессам, происходящим в организациях. Во-вторых, организационная идентификация оказывает сильное влияние на принятие организационных решений. В-третьих, коллективная организационная идентификация поддерживается организационной коммуникацией и зависит от структуры организации [12].

Многие авторы отмечают, что организации обеспечивают сотрудникам множественное групповое членство, поскольку они являются сетями групп (подразделений, команд, отделов и т.д.). Одной из основных гипотез, выдвинутых датским психологом Ван Книппенбергом при исследовании организационной идентификации, является предположение о том, что идентификация с рабочей группой (work-group identification) сильнее, чем организационная идентификация (organizational identification). Автор предлагает ряд обоснований данного утверждения. Во-первых, рабочие группы меньше по размеру, чем организация. Как считает Бревер, люди более склонны идентифицировать себя с относи-

тельно маленькими группами, поскольку идентификация с большими группами включает в себе угрозу индивидуальным различиям. Во-вторых, индивиды имеют много общего с рабочей группой в плане отношения к работе, общей судьбы и истории. В-третьих, по утверждению Хогга и Абрамса, чем сильнее индивид идентифицирует себя с определённой группой, тем с большей вероятностью он будет думать и действовать в терминах этого группового членства. Из этого следует гипотеза о том, что идентификация с рабочей группой больше коррелирует с организационными установками и поведением, чем идентификация с организацией как целым [21].

Ван Книппенберг экспериментально проверил это предположение, исследовав влияние четырёх переменных, относящихся к организационной идентификации: рабочую мотивацию, включённость в работу, текучесть кадров и удовлетворённость работой. Как выяснилось, организационная идентификация негативно коррелирует с текучестью кадров (что не является неожиданным, поскольку сотрудники, идентифицирующие себя с организацией ценят свой коллектив и организационное членство и стремятся сохранить это и остаться в организации), и позитивно коррелирует с рабочей мотивацией и включённостью в работу и удовлетворённостью работой. Идентификация с рабочей группой имеет более сильную положительную корреляцию с данными переменными, чем идентификация с организацией как целым. Как заключает автор, доказательство этого факта демонстрирует необходимость системного подхода к организации и рассмотрение различных аспектов организационных установок и поведения, влияющих на организационную идентичность сотрудников [21].

Альберт и Веттен связывают организационную идентификацию с типом организации. Они выделили два типа организаций: идеографические и голографические. Идеографическая организация является фактором наиболее общей формы идентификации сотрудников с объединениями, в которых они работают, что соответствует идентификации с рабочей группой, которую исследовали датские психологи. Во втором случае, т.е. в голографической организации сотрудники разделяют общую идентичность, идентифицируя себя с организацией как целым неделимым объектом [21].

Хеннесс и Уэст исследовали связь идентификации в организации с межгрупповыми отношениями. Учёные пришли к выводу, что оценочный внутригрупповой фаворитизм позитивно коррелирует с идентификацией с рабочей группой и негативно коррелирует с организационной идентификацией [9].

Пэтчен и его коллеги из Мичиганского Университета. выделили три элемента организационной идентификации: а) восприятие характеристик, разделяемых с другими сотрудниками, б) уровень солидарности с организацией и в) поддержка организации. Ключевые положения теории идентификации Пэтчена включали понятия сходства, членства и лояльности. Пэтчен определял сходство как взаимность воспринимаемых совместных целей и интересов других членов организации. Членство описывалось им как уровень связи Я-концепции с организацией, а лояльность – как рабочая поддержка и защита организации [15].

Признание различными исследователями важности организационной идентификации привело к изобретению различных инструментов для её измерения. Автором одного из первых таких инструментов был Ченей, который в 1982 году на основании теории Пэтчена разработал опросник (Organizational Identification Questionnaire (OIQ)) – самый популярный и эффективный инструмент для диагностики организационной идентификации в настоящее время [8]. Как считает Ченей, организационная идентификация относится к широкому спектру организационных феноменов, включающих организационное поведение, индивидуальное и групповое принятие решений, рабочие установки, мотивацию, удовлетворённость работой, достижение целей, ролевой конфликт, взаимодействие сотрудников, текучесть персонала и организационную эффективность [8].

Несколько лет назад Джонсоном и Неймергом была повторно проанализирована структура данного опросника. В результате применения факторного анализа исследователи выделили несколько компонентов организационной идентификации, отличных от трёх – лояльности, сходства и членства, предложенных изначально Пэтченом. Первый компонент был описан авторами в терминах атрибутов организационной работы, включающих рабочий контекст (характеристики организационной среды) и психологические характеристики работы (такие как имидж организации, её ценности и собственно организационную идентификацию). Второй компонент сохранил своё прежнее название – организационная лояльность, и включал в себя преданность, верность, заботу и уважение. Эти характеристики относятся к компонентам первого порядка. Компоненты второго порядка, которые является обобщением первичных составляющих организационной идентификации, включает два кластера: имидж/ идентичность и миссию/ цель [12]. Как мы видим, организационная идентификация определяется в терминах организационной культуры, а именно такими её характеристиками как ценности, имидж, миссия и цель. Представляется очевидным, что сила организационной

идентификации зависит от степени принятия корпоративной культуры и её соответствия индивидуальным особенностям сотрудников и руководителей. Как отмечает С.А. Липатов, необходимо исследование социальных факторов, оказывающих существенное влияние на организационную преданность и идентификацию, в частности, национальной и организационных культур [2].

Аллен и Майер рассматривают идентификацию как составляющую более общего, по их мнению, психологического конструкта – преданности организации, который отражает силу связи, существующей в представлении человека, между ним и конкретной организацией, в которой он работает. Наряду с лояльностью и вовлечённостью, преданность включает идентификацию как твёрдую убеждённость в корпоративных ценностях и принятие целей данной организации (см. 2).

**Теория социальной идентичности и лидерство.** Существуют несколько подходов к анализу лидерства с позиций ТСИ. Одним из наиболее удачных вариантов интерпретации данной проблемы, на наш взгляд, является работа австралийского учёного Майкла Хогга «Лидерская теория социальной идентичности» (ЛТСИ) («A Social Identity Theory of Leadership») [10]. Если многие исследования организационной идентификации были выполнены в рамках организационной психологии, то Хогг делает акцент не на организационном контексте, а на социально-психологической природе лидерства. При этом его работа даёт основания для анализа организационного лидерства с точки зрения психологии социального познания.

До Хогга многие учёные (Лорд, Фоти, де Вадер, Нье и др.) обращались к проблематике лидерства с позиций психологии социального познания. Это направление получило название Лидерской Теории Категоризации (Leadership Categorization Theory), которая утверждает, что люди имеют предубеждения по поводу поведения лидеров. Эти предубеждения представляют собой когнитивные схемы типов, или категорий лидеров. Когда кто-то категоризируется на основании своего поведения как лидер, приходит в действие релевантная схема лидерства для генерации дальнейших предположений о его поведении. Таким образом, хорошие лидеры – это те, которые имеют атрибуты категории лидера, отвечающие требованиям ситуации [13]. Данная теория рассматривает лидерские категории как номинальные, а лидерство – как продукт индивидуальной переработки информации. В реальной жизни не существует социальной группы, которая состояла бы только из лидеров, так что это лишь когнитивное группирование характеристик.

Майкл Хогг рассматривает лидерство как групповой процесс, порождаемый социальной категоризацией и эффектами, связанными с социальной идентичностью. Анализируя исследования лидерства, автор отмечает, что большинство современных подходов делают акцент: а) на индивидуальных когнитивных процессах, которые обеспечивают категоризацию индивидов как лидеров и б) на индивидуальных харизматических качествах, необходимых «преобразующему» лидеру. Первый аспект ближе «европейской» социально-психологической традиции. Второй основывается на «индивидуалистическом» американском подходе, реализованном в традиции теории «Нового Лидерства» (New Leadership) (Басс, Аволио и др.), в рамках которой утверждается, что эффективные лидеры должны быть инновационными, ориентированными на изменения, способными разделять и поддерживать видение и миссию организации [10]. Хогг как представитель австралийской «третьей силы» предлагает интегративную теорию лидерства, считая необходимым учитывать социальный фактор, имея в виду как групповое членство, так и большие социальные системы... Как отмечает Хогг, на динамику лидерства существенно влияют процессы социального познания, связанные с групповым членством, а именно такие факторы как: 1) прототипичность, 2) социальная аттракция и 3) атрибуция и переработка информации.

В теории самокатегоризации когнитивный аспект социальной идентичности определяется в терминах причин и следствий социальной категоризации себя и других и разделения социального мира на ингруппы и аутгруппы, которые когнитивно представлены как прототипы. Ингрупповой прототип конструируется под влиянием социального контекста и состоит из набора атрибутов, которые определяют и приписывают установки, чувства и поведение, характеризующие членов группы и отличающие данную группу от других групп [10]. Прототип как способ хранения социальной информации часто определяется в когнитивистской традиции как «лучший пример данной категории» [1]. Таким образом, ингрупповой прототип отражает обобщённый образ типичного представителя данной группы. Прототипичность связана с феноменом деперсонализации, поскольку она подразумевает восприятие других не как уникальных индивидов, а с точки зрения групповых норм. Как отмечает Хогг, члены ингруппы обладают различной степенью прототипичности, т.е. близости к ингрупповому прототипу. Прототипичность представляет собой основание для влияния, и в новых группах наиболее прототипичный член является потенциальным претендентом на роль лидера. Мера влияния лидера на последователей зависит также от степени согласованности ингруппового прототипа и от уровня субъективной неопреде-



лённости членов группы. Известно, что человек стремится к поддержанию позитивной идентичности и к редукции неопределённости. В этом случае он имеет тенденцию идентифицировать себя с высокостатусными группами и организациями и готовность следовать за прототипичным лидером [10].

Ещё одно основание для влияния в группе – это процесс социальной аттракции. Прототипичные члены группы являются более социально привлекательными, чем не прототипичные, и их идеи принимаются другими с большей готовностью, чем идеи других.

Третий фактор, влияющий на восприятие лидерства в группе – это атрибутивные процессы, призванные, как известно, придавать смысл поведению других. Члены группы склонны конструировать харизматическую личность и приписывать лидерские качества человеку, а не прототипичности его позиции. Это поддерживает основанную на статусе структурную дифференциацию внутри группы между лидером и последователями. По результатам исследований, сотрудники организаций более склонны к диспозициональной атрибуции, т.е. к приписыванию причин поведения личности (в данном случае личности лидера), в условиях кризиса и организационных изменений [14]. В результате экспериментальной проверки своих предположений Хогг пришёл к следующим выводам: а) групповая идентификация, социальная аттракция и эффективность лидера, основанная на его воспринимаемой компетентности, увеличиваются с ростом групповой сплочённости; б) конгруэнтность лидерской схемы становится менее влиятельной, а групповая прототипичность – более влиятельной детерминантой поддержки лидера его последователями с высоким уровнем идентификации в более сплочённых группах. На основании этих заключений автор рекомендует лидерам сплочённых групп обращать внимание на то, насколько прототипичны они для того, чтобы удерживать власть, а лидерам менее сплочённых групп – на умение сочетать задачи и схемы, специфичные для данной ситуации

Итак, прототипичность и социальная аттракции в совокупности с атрибутивными процессами и процессами переработки информации способствуют переходу от воспринимаемого влияния к активному лидерству. Хогг проводит различие между лидерством как влиянием и властью как принуждением. Прототипичные лидеры, олицетворяя групповые нормы, имеют референтную власть, или власть позиции и не нуждаются в применении личной власти. Поскольку прототипичность связана с сильной ингрупповой идентификацией, и между таким лидером и его последователями существует эмпатическая связь, любая форма не-

гитивного поведения лидера, направленного против ингруппы, направлена и против себя [10].

Теория Лидерства Хогга описывает процессы социальной идентичности в различных формах лидерства: стихийном (например, в краткосрочных лабораторных группах) и установленном (в организациях), в малых (команды) и больших группах (нации).

**Рабочая мотивация и целеполагание.** Один из центральных вопросов в исследованиях организационного поведения – что мотивирует индивидов прилагать усилия на работе. Этот вопрос имеет особое отношение к поведению, которое содействует группе или организации. Вегге и Хаслам предприняли попытку интегрировать положения двух теорий – теории целеполагания и теории социальной идентичности [22]. Это позволило авторам утверждать, что существует некоторая конгруэнтность в природе активации целей и самокатегоризации. Цели выполняют функцию линзы, концентрирующей энергию Я и, таким образом, влияют на индивидуальное поведение. Цели, так же как и «Я», могут быть определены в индивидуальных и групповых терминах. Индивидуальные цели интернализируются как аспекты личностного «Я» и способствуют удовлетворению интересов индивида; групповые цели обращены к социальному «Я» и достижению результата для группы в целом.

Проводя параллель между целями и идентичностью, исследователи утверждают, что в процессе постановки индивидуальных целей актуализируется личностная идентичность, тогда как при групповом целеполагании становится более «выпуклой» социальная идентичность. Когда процесс целеполагания в организации связан с постановкой целей, имеющих отношение к организационному развитию, актуализируется организационная идентичность. Как считают Вегге и Хаслам, процесс группового целеполагания наиболее эффективен, когда обсуждение в рабочей группе или команде проводится в партиципативной форме [22]. Партиципативная культура (от англ. participate – участвовать) подразумевает решение организационных проблем через открытое взаимодействие и всесторонние обсуждения, причём руководитель действует как катализатор группового сотрудничества [3]. Совместный поиск целей сотрудниками и стремление к их достижению необходимы организации для развития креативности и способности к изменениям и росту. При этом безусловной ценностью для организации и условием её прогресса остаётся индивидуальное харизматическое лидерство, но его основным механизмом является не авторитарная установка «я сам», а коллегиальная «давайте сделаем это вместе».

Основываясь на эмпирических исследованиях целеполагания в организации, авторы пришли к выводу, что специфические и сложные цели приводят к более высокой индивидуальной продуктивности, чем простые и неспецифические цели. Сложные и специфические цели мотивируют сотрудников на то, что они: а) прилагают больше усилий во время выполнения задачи, б) продолжают работать над заданием до тех пор, пока не достигнут результата, в) направляют свои действия и внимание на поведение и результаты, релевантные достижению цели, г) используют или развивают соответствующие стратегии и планы выполнения задания [22].

**Различия в организации и организационные слияния.** Одним из важных вопросов ТСИ является проблема сходства и различия индивидов. Как утверждает Бревер, люди стремятся к оптимальным различиям, «золотой середине», чтобы сохранить в равновесии потребность включаться в группу (включённость) и индивидуальные различия, желание быть отличным от других (исключительность) [5]. Как показывает ряд исследований, чем больше люди сходны с группой, тем более они склонны идентифицировать себя с ней, поскольку идентификация основана на категоризации себя как подобного другим внутри категории. Исследованию этих аспектов организационной жизни – а сотрудники организаций как члены группы также склонны к категоризации себя как сходных или отличных от других, посвящены работы Ван Книппенберга и его коллег [19, 20]. Одна из них касается идентичности и организационных различий (*organizational diversity*), другая – слияния организаций (*organizational merger*) и его эффектов.

Как отмечают Ван Книппенберг и Хаслам, различие является фактом организационной жизни, поскольку большинство рабочих групп состоят из людей, отличающихся по своим демографическим характеристикам, установкам, нормам, ценностям, знаниям и т.д., а организации отличаются друг от друга по своей структуре, целям, культуре и др. [19]. Обращаясь к ТСИ, исследователи определяют различие как важный аспект содержания идентичности. Любопытно, что в основе этого факта лежат представления членов группы о том, что для них является объединяющим, что делает их группу «хорошей группой» – уникальные характеристики каждого или нечто общее, присутствующее у всех. Члены группы, воспринимающие её как гетерогенную, более склонны идентифицировать себя с ней, быть более преданными и удовлетворёнными своим групповым членством. Джен, Норскрафт и Ниал выделили несколько типов различий: информационное, различие социальных категорий и ценностное различие. Они обнаружили, что информационное

различие позитивно коррелирует с эффективностью работы группы, тогда как два последних вида различий имеют с ней негативную корреляцию [11].

Исследуя организационные слияния, т.е. объединение организаций в одну более крупную, Даан ван Книппенберг и Барбара ван Книппенберг пришли к выводу, что слияния оказывают большое психологическое влияние на людей, включённых в этот процесс [20]. Анализируя процессы социальной идентичности в организациях до и после слияния, учёные обнаружили, что организационная идентификация зависит от чувства непрерывности, целостности, которое в свою очередь определяется доминантностью организации по отношению к её партнёру по слиянию. С точки зрения ТСИ и ТСК слияние может быть определено как формальная рекатегоризация двух социальных групп как одной новой группы, что приводит к изменениям в организационной идентичности. Сотрудники, став членами новой группы, начинают заново адаптироваться к ней, что обуславливает возникновение чувства прерывания, нарушения целостности, особенно если одна из организаций является доминирующей. Как показывает практика, большинство организационных слияний происходят как поглощения, когда одна из организаций является большей по размеру и более влиятельной, чем другая. В таком случае члены доминирующей организации испытывают гораздо меньше дискомфорта от произошедших изменений, в то время как члены подчинённой организации воспринимают этот факт как изменение группового членства. Можно считать, что ключевым фактором в определении организационной идентификации после слияния является организационная доминантность. Авторы этого исследования разводят понятия доминантности и статуса. Несмотря на то, что ТСИ использует понятие «статус» и рассматривает взаимоотношения между группами в терминах статусных позиций, а не доминантности (как утверждает ТСИ, высокостатусные группы обеспечивают более высокий уровень идентификации), авторы настаивают на использовании термина «доминантность». Это обусловлено тем, что часто в слияниях организация, которая является, если можно так выразиться, «субъектом» слияния, оказывается более высокостатусной, чем доминантная. В этом смысле доминантность ближе понятию «власть», хотя и оно не совсем точно определяет суть данного различия [20].

Относительно понятия «доминантность» ТСИ не избежала участи «быть использованной», и результатом её применения стали исследования в области социальной доминантности. Это как раз пример того случая, когда один из субъектов слияния является высокостатусным

(ТСИ), но не доминирующим. Одна из новых западных социально-психологических теорий, объединивших в себе идеи многих научных предшественников – это Теория Социальной Доминантности (ТСД) (Social Dominance Theory), разработанная американскими учёными Фелисией Пратто и Джимом Сиданиусом [16, 17]. Основываясь на положениях теории авторитарной личности; двухценностной теории политического поведения Рокича; теории групповых позиций Блюмера; теории марксизма и неоклассической элитарности; результатах исследований политических установок и общественного мнения, и, наконец, как мы уже отметили, теории социальной идентичности, эта синтетическая концепция, по словам её авторов, является попыткой соединить миры индивидуальной личности и социальной структуры. Как утверждает эта теория, все человеческие общества имеют тенденцию структурироваться как системы социальных иерархий, основанных на группах. Эти иерархические социальные структуры состоят из доминирующих групп «на вершине» и одной или нескольких подчинённых групп «внизу». Авторы разводят понятия индивидуальной и групповой социальной иерархии. Под первой они понимают обладание властью, престижем и богатством на основании личностных характеристик, таких как способность к лидерству, высокий интеллект, артистичность, политический или научный талант, достижения и др. Социальная иерархия групп относится к социальной власти, статусу и привилегиям, которыми обладает индивид через приписывание себе членства в определённых социально конструированных группах, таких как раса, религия, клан, племя, этническая группы, социальный класс и т.д. Групповая социальная иерархия включает три стратификационные системы: возрастную, гендерную и систему произвольно-образуемых групп. Общее стремление поддерживать групповую социальную иерархию и доминировать над «худшими» группами авторы называют ориентацией на социальную доминантность (ОСД). ОСД относится к базовому желанию иметь собственную ингруппу, которая является лучше, преимущественнее и доминантнее по отношению к релевантной аутгруппе. На ОСД влияют 4 фактора: 1) членство и идентификация с произвольной, сильно выдающейся и иерархически организованной группой; 2) факторы социализации (уровень образования, вера и др.); 3) врождённые особенности темперамента (например, считается, что чем больше способность к эмпатии, тем ниже уровень ОСД); 4) гендер (у мужчин гораздо больший уровень ОСД, чем у женщин) [17]. Авторы разработали шкалу, измеряющую уровень социальной доминантности, которая включает 20 пунктов (например, «некоторые группы людей более достойны, чем другие» или «победа важнее процесса игры»); они



утверждают, что ОСД существенно отличается от личностной доминантности, которую, например, измеряет одна из шкал опросника CPI.

В рамках ТСД было проведено большое количество исследований, но поскольку нас интересует проблематика социальной идентичности, мы приведём лишь некоторые результаты. Пратто и Сиданиус исследовали взаимодействие ингрупповой идентификации, ОСД и «дифференциального межгруппового социального положения» (differential intergroup social allocation), операционализирував последнее в трёх индексах: дифференциальная межгрупповая оценка, социальная дистанция и групповая кооперация. Эксперименты, проведённые в традиционной минимальной групповой парадигме, показали, что существует статистически значимая корреляция между ингрупповой идентификацией, ОСД и социальной дистанцией (те, кто сильно идентифицируют себя с ингруппой и имеют высокий уровень ОСД, чувствуют большую социальную дистанцию по отношению к аутгруппе.) Дифференциальная межгрупповая оценка представляла собой меру компетентности ингруппы и аутгруппы. Выяснилось, что чем выше уровень ингрупповой идентификации, тем более ингруппы рассматриваются субъектами как относительно компетентные, и чем выше уровень личной самооценки, тем больше различие в воспринимаемой компетентности между ингруппой и аутгруппой, и тем меньше желание субъектов кооперировать с аутгруппой [17]. С нашей точки зрения, социальные организации также могут быть рассмотрены как групповые социальные иерархии, которые в постоянно изменяющейся агрессивной внешней среде имеют тенденцию конкурировать, доминировать и активно подавлять друг друга. Тогда стремление к членству в той или иной организации, особенно к управленческим позициям, частично включает в себя ориентацию на социальную доминантность.

\*\*\*

Как мы видим, Теория Социальной Идентичности безжалостно эксплуатируется различными учёными и обладает большим потенциалом в плане теоретических объяснений и оснований для прикладных исследований в области психологии организаций и управления персоналом. Кроме этого, по мнению Р. Брауна, современного британского исследователя, существует несколько областей, которые являются наиболее перспективными в плане дальнейшего развития этой теории: само понятие идентичности; введение в теорию аффективного компонента; одновременное управление множественными идентичностями; и включение

имплицитных процессов в анализ идентификации и ее эффектов [7]. Как считает автор, с точки зрения расширения понятия идентичности необходимо уделить большее внимание разнообразию групп, которые могут лежать в основе социальной идентичности. В настоящее время ТСИ не проводит различия между разными типами групп. Все группы – являются ли они малыми объединениями или большими масштабными общественными категориями – относительно действия процессов социальной идентичности мыслятся как психологические эквиваленты для своих членов. Но, как показывает ряд исследований, различные группы могут способствовать абсолютно разным функциям идентичности [6].

Таким образом, разнообразие организаций и рабочих групп, в которые включены люди, подразумевает особый вид социальной идентичности, которая может быть обозначена как профессиональная, организационная или управленческая (если речь идёт о руководителях), и данное групповое членство обеспечивает разнообразие функций идентичности, исследование которых позволит значительно расширить как само понятие «идентичность» так и область его применения.

## *Литература*

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. Аспект Пресс, М., 2000.
2. Липатов С.А. Преданность организации как проблема организационной психологии // Ежегодник российского психологического сообщества. Психология и её приложения, т.9, вып.3, М., 2002.
3. Управление персоналом под ред. Базарова Т.Ю., Ерёмина Б.Л., М., ЮНИТИ, 2001.
4. Ashforth, B. E., & Mael, F. Social identity theory and the organization. //Academy of Management Review, 1989, 14.
5. Brewer, M. B. The social self: On being the same and different at the same time.// Personality and Social Psychology Bulletin, 1991, 17.
6. Brown R, Williams J.A. Group Identification: the same thing to all people? // Human Relations, 1984, 37.
7. Brown R. Social Identity Theory: past achievements, current problems and future challengers.// European Journal of Social Psychology, 30, Agenda 2000.
8. Cheney G., & Tompkins, P. K. Coming to terms with organizational identification and commitment.// Central States Speech Journal, 1987, 38.
9. Hennessy J., West M. Intergroup behavior in organizations // Small Group Research, Jun1999, Vol. 30, Issue 3.

10. Hogg M. A. Social Identity Theory of Leadership. // *Personality & Social Psychology Review* , 2001, Vol. 5, Issue 3.
11. Jehn K.A., Northcraft G.B., Neale M.A. Why differences make a difference: A field study of diversity, conflict and performance in workgroups. // *Administrative Science Quarterly*, 44.
12. Johnson W., Johnson A., Heimerg F. A primary- and second-order component analysis of the organizational identification questionnaire.// *Educational & Psychological Measurement*, Feb1999, Vol. 59 Issue 1.
13. Lord, R. G., Foti, R. J., & DeVader, C. L. (1984). A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing, and leadership perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 343-378.
14. Meindl, J. R., Ehrlich, S. B., & Dukerich, J. M. The romance of leadership.// *Administrative Science Quarterly*, 1985, 30.
15. Patchen, M. Participation, achievement, and involvement on the job., Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1970.
16. Sidanius J., Pratto F. Social dominance. An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression. Cambridge University Press, 1999.
17. Sidanius, J.; Pratto, F. In-group identification, social dominance orientation, and differential intergroup social allocation. // *Journal of Social Psychology*, Apr1994, Vol. 134 Issue 2.
18. Simon, H. A. Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organization (3rd ed.), New York: Free Press, 1976.
19. Van Knippenberg D., Haslam A. Diversity and Identity. (to appear in Van Knippenberg D., Haslam A., Platow M., Ellemers N. Social identity at work: developing theory for organizational practice. New York: Taylor & Francis).
20. Van Knippenberg D., Van Knippenberg B. Organizational Identification after a Merger: A Social Identity Perspective. *British Journal of Social Psychology*, in press.
21. Van Knippenberg D.; van Schie, Els C. M. Foci and correlates of organizational identification.// *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, Jun2000, Vol. 73 Issue 2.
22. Wegge J., Haslam S. Group goal setting, social identity and self-categorization: engaging the collective self to enhance group performance and organizational outcomes. Manuscript under review.

Журавлев А.Л.

## Экономическая психология: место и роль в современной науке

*В статье рассматриваются внутренние и внешние причины интенсивного развития экономической психологии как научно-практической отрасли психологии, влияние ее на развитие современной психологической науки. Анализируются понятия экономической психологии: экономическое сознание, экономическое поведение, субъекты экономической активности (личность, малые и большие группы).*

*Особое внимание уделяется двойному статусу экономической психологии (в экономической и психологической науках, различию их исследовательских парадигм), а также междисциплинарным связям с этикой и психологическими дисциплинами (социальной психологией, психологией управления). Отмечается более интенсивное развитие внутриспсихологического уровня междисциплинарных исследований в экономической психологии, по сравнению с внешнепсихологическим.*

**Ключевые слова:** *причины, экономическое сознание, экономические объекты, субъекты экономического поведения, междисциплинарность экономической психологии.*

### **Основные феномены и понятия экономической психологии.**

В последние 10-15 лет в нашей стране очень активно возрождается и фактически по-новому развивается экономическая психология как отрасль психологической науки, смежная с экономической наукой. Интенсивность развития любой отрасли знания, в том числе и экономической психологии, не может зависеть от какой-то одной группы факторов или причин, так как такие сложнейшие явления в науке всегда имеют множество определяющих их факторов. Нередко встречающееся в публикациях утверждение о том, что отечественная экономическая психология интенсивно развивалась именно в 90-е годы XX века, наверное, не потребует от историков психологической науки больших доказательств в будущем. Сейчас это утверждение воспринимается как более-менее очевидное. Главная из многих причин ее интенсивного развития заключена в социально-экономическом состоянии российского общества в 90-е годы, в его практических потребностях и запросах к различным отраслям науки, в том числе экономической психологии. Острая актуальность ее развития в первую очередь определялась практическими причинами.

Конечно, объясняя феномен интенсивного развития отечественной экономической психологии, никак нельзя умалять значение и других причин, а именно: а) состояния внутренней готовности и возможностей самой психологической науки: теоретических (концептуальных), методических (инструментальных), практических, наличия профессионально подготовленных специалистов и т.п. – это относится к *внутрипсихологическим причинам*; б) заинтересованности других наук, но прежде всего экономической науки, в получении дополнительных фактов, закономерностей, объяснительных схем для решения вопросов, пограничных с психологической наукой, ее востребованности специалистами из других областей научного знания – это составляет *внешнепсихологические причины*; в) наличия у психологической науки накопленного исторического опыта интенсивного формирования научно-практических отраслей психологии в ответ на острые практические потребности общества в конкретный исторический период его развития – это *историко-психологические причины*.

Экономическая психология по сути призвана изучать экономико-психологические явления (феномены) во всей их совокупности: экономико-психологические процессы, состояния и свойства самых различных субъектов. Однако, несмотря на огромное многообразие таких явлений, главные среди них – это феномены экономического сознания и экономического поведения и соответствующие им основные понятия, используемые в экономической психологии.

Под *экономическим сознанием* понимается частная форма индивидуального или группового сознания, заключающаяся в разных формах знания индивидуального и группового субъекта о различных экономических объектах и его отношении к этому знанию. К основным феноменам индивидуального и группового экономического сознания, которые изучаются в современной экономической психологии, относятся следующие:

- социальные представления об экономических объектах, как реальных, так и идеальных;
- отношение к экономическим объектам, а также мнения и суждения о них, их оценки и т.п.;
- социальные установки, стереотипы и предрассудки, связанные с экономическими объектами;
- осознаваемые эмоции, чувства и в целом переживания, связанные с экономическими объектами;
- феномен социальных ожиданий, предвосхищения, прогноза экономических изменений, т.е. предстоящих событий, связанных с экономическими объектами;

- социальная категоризация и интерпретация экономико-психологических явлений и др.

Перечисленные феномены экономического сознания не имеют какого-то единого основания их выделения, более того, они частично перекрывают друг друга по своему содержанию и обозначаются терминами из разных теоретических подходов к исследованию экономического сознания. Однако здесь они вместе представлены потому, что, хотя и в принципиально различной степени, реально изучаются как психологические феномены экономического сознания в современной социальной и экономической психологии.

Если судить по современным публикациям из названных отраслей психологической науки, то под *экономическими объектами*, знание о которых и отношение к которым составляют сущность экономического сознания, чаще всего понимаются следующие:

- заработная плата, прибыль, материальная обеспеченность или в целом экономические условия жизни различных экономических субъектов;
- богатство и богатые люди;
- бедность и бедные люди;
- различная собственность и ее собственники;
- деньги, твердая валюта или драгоценности;
- различные ценные бумаги как эквиваленты денег: акции, финансовые чеки, счета и т.п.;
- сбережения на счетах банков и тому подобных финансовых структур и др.

Тесно связанное с экономическим сознанием *экономическое поведение* подразумевает разные внешне проявляющиеся формы активности индивидуального и группового субъекта по отношению к различным экономическим объектам. Важнейшими среди них являются, например:

- реальный выбор формы экономической активности (наемного труда, коллективной формы собственности, предпринимательства и т.п.);
- реальная экономическая активность с ее многочисленными содержательными и формально-динамическими психологическими характеристиками;
- различные формы экономического поведения: потребительского, сберегающего, инвестиционного и т.д.

В последнее десятилетие в экономической психологии, особенно отечественной, все чаще стали использоваться более обобщенные (интегральные), по сравнению с экономическим сознанием и поведением, понятия «экономическая (или хозяйственная) активность» и как ее держательный синоним «экономическая жизнедеятельность», а также

некоторые другие понятия, близкие к ним. Потребность в подобных обобщенных понятиях вызвана необходимостью изучения таких экономико-психологических феноменов, в которых интегрируются разные феномены экономического сознания и формы экономического поведения, представить и анализировать разрозненно которые чрезвычайно трудно, а практически и невозможно. Хотя необходимо отметить, что в подавляющем большинстве исследований по-прежнему предпочтение отдается изучению феноменов экономического сознания личности и социальной группы.

Традиционными для экономической психологии *субъектами экономической активности* (жизнедеятельности) являются следующие три: личность (в некоторых системах используется более широкое понятие «человек»); малые группы и прежде всего первичные трудовые коллективы; большие социальные группы, среди которых, как правило, изучаются различные социально-экономические (или имущественные) и социально-демографические. Если говорить также о некоторых предпочтениях в современных экономико-психологических исследованиях, то они явно на стороне личности и больших социальных групп как субъектов экономической активности.

**Соотношение экономической и социальной психологии.** Положение экономической психологии в системе психологической науки пока очень слабо отрешено профессиональным сообществом, сохраняются нерешенными многие вопросы теоретического содержания, обычно сопровождающие становление любой новой отрасли психологического знания и требующие достаточно продолжительных периодов для своего решения. Наиболее остро обсуждается вопрос о соотношении экономической психологии с социальной психологией. Следует особо отметить, что в этом состоит некоторая более общая закономерность возникновения и становления целого ряда современных отраслей психологической науки, так как подобные же обсуждения идут вокруг статуса организационной, исторической, политической, кросскультурной психологии и др.

Рассмотрим несколько возможных вариантов решения вопроса о *соотношении экономической и социальной психологии*, которые с разной частотой встречаются в литературе.

1. Экономическая психология является частным разделом прикладной социальной психологии. Такой вариант предполагает, что в экономической психологии не порождаются какие-либо новые закономерности социального поведения, а в частной и конкретной форме реализуются общие социально-психологические закономерности. При этом полностью используется понятийный аппарат социальной психологии и не



предполагается разработка каких-либо специальных методов исследования.

2. Экономическая психология есть и теоретическая, и практическая отрасль социальной психологии, она разрабатывает теорию и практику экономического поведения людей (индивида и социальных групп) как конкретной формы социального поведения, но имеющей большую специфику, поэтому знание общих закономерностей социального поведения способствует пониманию экономического поведения, но недостаточно для того, чтобы точно его описать и тем более адекватно его объяснить. Отсюда в экономической психологии формируются специальные и теоретические, и практические проблемы, требующие специальных разработок с помощью исследовательских методов, также имеющих свою специфику. При этом экономическая психология, формируя свой понятийный аппарат, дополняет и существенно развивает систему понятий социальной психологии.

3. Признавая тесную связь с социальной психологией, тем не менее, экономическая психология рассматривается в качестве самостоятельной отрасли психологии. Аргументация этому состоит в том, что существуют неперекрывающиеся проблемы и задачи, характерные для экономической, а не социальной психологии. Чаще всего таковыми выделяются исследования процессов принятия экономических решений индивидом в самых различных условиях, исследование суждений экономического содержания и т.п. Более того, в соответствии с такой позицией считается, что экономическая психология фактически складывается на границах не только с социальной, но и индивидуальной психологией, общей теорией психических процессов, психологией личности и т.д. Отсюда вытекает признание во многом пересекающихся, но не перекрывающих полностью друг друга систем понятий социальной и экономической психологии. Примерно то же самое относится и к оценке методов исследования: экономическая психология способна проявить и проявляет на практике особенности своих исследовательских и практических методов, не отрицая принципиальное сходство с системой методов социальной психологии.

В настоящее время профессиональное осмысление данного вопроса находится в таком состоянии, когда еще слишком рано утверждать единственный вариант как принципиально верный или какой-то из них полностью отрицать как неверный. Фактически научная дискуссия о статусе экономической психологии не только не завершена, но и полностью открыта, так как даже не высказаны еще все возможные варианты рассмотрения ее статуса в современной психологии, а всякая дискуссия все-таки это предполагает.

***Междисциплинарность экономической психологии.*** Сегодня можно с полным основанием признать явно междисциплинарный характер в целом экономической психологии как отрасли знания.

Междисциплинарный характер исследований в экономической психологии проявляется на разных уровнях, типичных для такого рода отраслей психологической науки. Во-первых, в обобщенной форме междисциплинарность проявляется на *внешнепсихологическом уровне*, т.е. собственно на границах психологической и непсихологических наук, где экономическая психология фактически зародилась и плодотворно продолжает развиваться.

Наиболее интересные разработки в настоящее время ведутся, *на границах экономической психологии и этики*. Это относится к этике широко понимаемого социально-психологического феномена делового общения в трудовой, управленческой и предпринимательской деятельности – научным поискам, ведущимся под руководством Э.Х. Локшиной в Санкт-Петербургском государственном университете экономики и финансов. Интеграция экономической психологии и деловой этики имеет место также в кросскультурных исследованиях бизнеса, которые выполнялись П.Н. Шихиревым в Высшей школе международного бизнеса Академии народного хозяйства при Правительстве РФ.

Во-вторых, в настоящее время характерными проявлениями ее междисциплинарности становятся более частные и конкретные формы интеграции экономической психологии на *внутрипсихологическом уровне*, т.е. с другими многочисленными отраслями психологии. Наиболее ярко эта закономерность развития проявляется на границах с двумя психологическими отраслями. На границах с этнической психологией за короткий период сформировалась *экономическая этнопсихология* во многом благодаря исследованиям научно-педагогического коллектива кафедры социальной и экономической психологии Иркутской государственной экономической академии. Под научным руководством А.Д. Карнышева выполнены фундаментальные работы в этой области, позволившие обосновать и сформировать указанную отрасль. *На границах экономической психологии с психологией управления* сформировалось новое научное направление исследований, разрабатываемое большим научным коллективом психологов под руководством В.П. Фоминых в Чувашском государственном университете и получившее название «Психолого-экономические проблемы управленческой деятельности».

Некоторым подтверждением этого же положения является содержание многих работ, выполненных на границах с социальной, исторической, организационной, политической, этнической, педагогической психологией, а также с психологией личности, труда и управления. Пере-

численные и другие примеры позволяют сделать вывод о том, что развитие междисциплинарных исследований в современной экономической психологии происходит более интенсивно на внутриспсихологическом уровне, по сравнению с внешнепсихологическим.

В-третьих, для понимания подлинного междисциплинарного характера экономической психологии очень важным является следующий аспект его рассмотрения: экономическая психология постепенно приобретает так называемый *двойной статус* в системе наук. Как относительно самостоятельная отрасль она становится и развивается и в психологической, и в экономической науках, причем, хотя и взаимосвязано, но одновременно и относительно независимо. Как в свое историческое время существовали (а в некоторой степени это существует и до сих пор) психологическая инженерная психология и техническая инженерная психология, по аналогии, психологическая и социологическая социальная психология, психологическая и медицинская клиническая психология и т.п., так сегодня можно говорить об экономической и психологической экономической психологии.

***Роль экономической психологии в развитии психологической и экономической наук.*** Становление и развитие экономической психологии как относительно самостоятельной отрасли психологии, естественно, стало возможным благодаря использованию научных направлений из ее «материнских», то есть породивших ее наук. Однако этот процесс достаточно быстро (и это тоже естественно) перестает быть односторонним, а постепенно переходит в *процесс взаимного обогащения*. Сейчас уже абсолютно ясно, что развитие экономической психологии дает много полезного для современной психологической науки в целом, на чем необходимо остановиться специально.

1. Исследования в области экономической психологии способствуют решению фундаментальной проблемы всей психологической науки – *социально-экономической детерминации* психологии и, в частности сознания человека и его различных общностей. Вопрос о том, в какой степени различные психологические компоненты человека как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности (по Б.Г. Ананьеву) определяются материально-экономическими условиями его жизнедеятельности – этот традиционный для психологической науки вопрос, который ограничивался философско-методологическим аспектом его анализа, характерным для длительного периода развития психологии, становится непосредственным предметом специально организованных исследований именно в экономической психологии. Разработка психоэкономической проблемы крайне важна для более глубокого понимания психологии современного человека, закономерностей ее функционирования и развития, а также для продвижения в понимании

роли социально-экономических факторов в формировании этих сложнейших явлений.

2. Экономическая психология существенно обогащает психологическую науку тем, что вводит в научный оборот и содержательно разрабатывает целый ряд *новых для психологии понятий*, без которых невозможно в полной мере описать и представить психологическую природу человека. Среди таких понятий и, соответственно, стоящих за ними изучаемых феноменов можно было бы назвать большой их ряд: экономическое поведение и экономическое сознание, собственность и собственник, богатство и бедность, денежные установки и польза, выгода и расчет, а также многое другое, что в совокупности может составить важнейшую экономико-психологическую характеристику человека и различных социальных групп.

3. Реальное взаимное обогащение происходит и в развитии методических средств исследования в экономической психологии, пожалуй, как ни в какой другой отрасли психологической науки столь интегрально используются и строгие экспериментальные исследования, и методы качественного анализа, и различные варианты применения программ, основанных на комбинировании качественно-количественных методов. В этой связи развитие экономической психологии хорошо иллюстрирует принципиальные возможности объединения различного типа методов исследования и *интеграции номотетического и идеографического типов знания*, хотя в настоящее время тенденция в развитии методов такова, что наиболее интенсивно совершенствуются приемы и способы качественного исследования. Если говорить о более частных вкладах экономической психологии, то, например, она привнесла в психологическую науку совершенно новое содержание метода дневников, который был известен в экономических исследованиях, и который может быть использован не только для ведения учета структуры расходов, но и для анализа структуры жизнедеятельности (занятий) личности или малой группы, в частности, как метод психологического исследования семьи или первичной группы и т.п.

Другой – специальный – вопрос состоит в том, а что дает развитие экономической психологии самой экономической науке. Конечно, на этот вопрос должны ответить сами экономисты, однако, существуют некоторые очевидные, лежащие как бы «на поверхности» положения, о которых тоже следует сказать.

Во-первых, экономическая наука также изучает человека, но прежде всего человека экономического, что, как многократно показывала историческая практика, является важной, но односторонней его характеристикой. Экономическая психология, пользуясь общепсихологической теорией, «поставляет» экономистам такие дополнительные *психологи-*

ческие сведения о человеке, которые позволяют во многом объяснить закономерности его экономического поведения, а нередко, именно благодаря психологическим сведениям, вносить коррективы в выведенные экономические закономерности. В этом отношении наиболее полезными оказываются психологические данные о процессах индивидуального или группового принятия решений, мотивационной структуре человека, взаимосвязях и взаимных влияниях различных психологических компонентов: потребностей, мотивов, характера, способностей, направленности и т.д. Именно результаты экономико-психологических исследований позволили экономистам понять природу нерационального экономического поведения и в целом разрабатывать и включать в экономические модели фактор «нерационального человека».

Во-вторых, экономическая психология способствует выявлению реальной *роли экономических условий*, факторов, феноменов и т.п. в жизнедеятельности человека, которые изучаются экономической наукой, главным образом экономикой человека. Экономико-психологические исследования показывают, что между социально-экономическими условиями (факторами) или экономической средой и реальным экономическим поведением человека существуют опосредствующие факторы в виде многочисленных системно организованных психологических феноменов (психологических факторов), которые оказывают влияния и на экономическое поведение, и на формирование экономических условий, на состояние экономической среды. Поэтому психологические факторы крайне важно учитывать в экономических разработках.

Спецификация экономической психологии в начале ее становления происходила не по системам понятий и используемым методам, так как они были заимствованы из породивших ее базовых наук, а по содержанию предмета исследований, который в таком виде не был характерен ни для экономической, ни для психологической наук. Наряду с предметом исследования к признакам ее спецификации могут быть отнесены способы интерпретации полученных результатов исследования и некоторые особенности его организации. По мере развития экономической психологии совокупность таких признаков, естественно, будет возрастать по самым разным составляющим научной отрасли: не только по предмету исследования, но и его объектам, методам, используемым понятиям и т.д., порождая тем самым и качественно новое состояние экономической психологии.

Само по себе возникновение экономической психологии как некоторой «зоны» интеграции экономистов и психологов представляет собой интересный *социально-психологический феномен* тем, что объединяются специалисты с очень разными профессиональными менталитетами, системами научных представлений. Если их кратко представить, то

можно выделить главное различие в парадигмах выполняемых экономистами и психологами исследований.

Экономисты стремятся разрабатывать такие социально-экономические условия, внедрять такие экономические механизмы и модели, которые способствуют человеку или социальным группам, целым организациям или регионам экономично работать, добиваться доходов, наращивать прибыль и т.п.

Психологи же считают, что в принципе не может быть универсальных социально-экономических механизмов, одинаково действующих на самые различные категории людей. Разрабатываемые и предлагаемые экономистами условия и механизмы реально срабатывают лишь на части людей, характеризующихся определенной структурой мотивации, системой ценностей, направленностью личности или группы. А у других категорий работников может наблюдаться прямой отказ или мягче – нежелание работать в предлагаемых экономических условиях, нежелание больших доходов или прибыли, если они, например, связаны с повышенными рисками или сопряжены с напряженным, тем более продолжительным трудом и т.д. Психологическая парадигма в исследованиях предполагает обязательно многофакторную систему объяснений одной и той же формы поведения в одних и тех же условиях, но разных людей. Среди них, конечно же, отводится определенное и достаточно важное место экономическим факторам, но они легко могут перестать быть решающими, их влияние может легко нивелироваться или как-то по-другому изменяться под воздействием совсем других факторов, которые для конкретного человека являются более и даже значительно более значимыми и важными в жизни. И такими факторами часто являются именно психологические, но далеко не только. Можно говорить также о морально-этических (нравственных) факторах, о состоянии физического здоровья и многом другом, что опосредствует, трансформирует, по-разному изменяет действие экономических условий, механизмов, факторов и т.п. Все это в совокупности позволяет психологам подвергать сомнениям те экономические разработки, которые игнорируют в своих моделях действие многочисленных психологических феноменов.

Поэтому складывающаяся интеграция экономистов и психологов в области экономической психологии дает возможности психологам более глубоко понимать значение универсальных моделей, описывающих экономические явления в том числе применимых к описанию и объяснению экономического поведения человека, а экономистам – понимать роль психологических переменных в процессе и последствиях реализации экономических разработок.

В настоящее время во многом сохраняется выделенный выше феномен *двух экономических психологий* – экономической и психологиче-

ской, так как экономико-психологические исследования, выполняемые экономистами и психологами, несут на себе яркий «отпечаток» соответствующих «материнских» наук. Этот феномен является достаточно традиционным для многих междисциплинарных отраслей знания, особенно на стадии их становления. Дальнейшая же история у каждой междисциплинарной науки обычно своя, что является совершенно естественным. Дальнейшее развитие экономической психологии тоже возможно принципиально различными путями, и один конкретный из них спрогнозировать чрезвычайно затруднительно.

**Заключение: некоторые итоги.** Подводя итоги предварительному анализу развития экономической психологии в контексте современной психологической науки в целом, можно отметить несколько особенностей этого развития. Во-первых, необходимо еще раз подчеркнуть интенсивность развития экономической психологии, которое имело место во 2-ой половине 90-х годов XX века и в начале XXI в. Во-вторых, нужно отметить историческую преемственность различных этапов зарождения, становления и развития отечественной экономической психологии. В-третьих, следует выделить более интенсивное развитие внутриспсихологического уровня междисциплинарных исследований в экономической психологии, по сравнению с внешнепсихологическим. В-четвертых, необходимо иметь в виду оформляющуюся тенденцию в развитии относительно самостоятельного двойного статуса экономической психологии: в экономической и психологической науках. В-пятых, целесообразно отметить некоторую «мозаичность» в уже сложившейся структуре современной экономической психологии и в продолжающихся формироваться новых научных направлениях исследований. Структурные части, составляющие экономическую психологию, пока остаются слабо связанными по их содержанию и относительно автономно развивающимися областями. В-шестых, можно констатировать сохраняющуюся высокую степень зависимости развития экономической психологии от практических потребностей современного общества, от общественной ее востребованности. Потенциал, если так можно выразиться, автономного «саморазвития» экономической психологии пока остается невысоким. В-седьмых, необходимо отметить, что формировалась экономическая психология как междисциплинарная научно-практическая отрасль психологии, поэтому ведущее место в ней по-прежнему занимают практически ориентированные исследования и разработки.

## *Литература*

1. Алешина И.В. Поведение потребителей. М.: Фаир-Пресс, 1999. 384 с.



2. Визир В.В. Социально-психологический анализ формирования рыночного экономического мышления. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1994. 138 с.
3. Дейнека О.С. Экономическая психология: социально-политические проблемы. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. 240 с.
4. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 436 с.
5. Китов А.И. Экономическая психология. М.: Экономика, 1987. 303 с.
6. Малахов С.В. Основы экономической психологии. М., 1992. 63 с.
7. Марцинкевич В.И., Соболева И.В. Экономика человека. М.: Аспект Пресс, 1995. 286 с.
8. Нгуен Минь Фыонг. Экономическое сознание и закономерности его развития в условиях перехода «постсоциалистического» общества к рыночным отношениям (на примере Вьетнама). Дисс. ... канд. филос. наук. М., 1995. 152 с.
9. Позняков В.П. Психологические отношения и деловая активность российских предпринимателей. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2001. 240 с.
10. Позняков В.П. Психологические отношения субъектов экономической деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2000. 220 с.
11. Попов В.Д. Психология и экономика. М.: Советская Россия, 1989. 304 с.
12. Проблемы экономической психологии. Том 1 / Отв. ред. А.Л. Журавлева, А.Б. Купрейченко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 620 с.
13. Социальная психология экономического поведения / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1999. 237 с.
14. Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. 295 с.
15. Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. 276 с.
16. Спасенников В.В. Экономическая психология: Учебн. пособие. М.: ПЕР СЭ, 2004.
17. Цимбалов И.П., Шевашкевич Г.М. Экономическое мышление и рыночное поведение. Саратов: СГТУ, 1996. 165 с.
18. Экономическая психология / Под ред. И.М. Андреевой. СПб.: Питер, 2000.

## Служба практической психологии образования: современное состояние и перспективы развития

Психологическая служба как организованная система работы существует во многих странах и имеет почти вековую историю. Исторически сложилось так, что в нашей стране наибольшее развитие получила школьная психологическая служба, а в широком смысле – служба психологической помощи в образовании. Почти за десять лет, прошедших с I-го съезда практических психологов образования, произошли существенные изменения в структуре и направлениях деятельности службы. Эти изменения имеют качественный характер.

Так, на сегодняшний день правомерно говорить о том, что в России, по сути дела, заложены основы психологической службы. И в первую очередь об этом свидетельствует:

- наличие законодательной основы существования и образования службы;
- готовность отечественной психологии обеспечивать школьную практику необходимыми теоретическими разработками и конкретным психологическим инструментарием;
- мощный кадровый потенциал (в системе образования России уже сейчас работают почти шестьдесят тысяч психологов);
- достаточно развитая система подготовки и переподготовки психологов-практиков для учреждений образования;
- представительная сеть практических центров психологической помощи (свыше 700 таких центров действуют сейчас в системе отечественного образования).

Основные тенденции становления и развития службы практической психологии образования можно в полной мере проиллюстрировать на примере Московского региона. В Москве, как уже отмечено в выступлении Л.П. Кезиной, в настоящее время активно формируется система психологической службы образования, которая обеспечивает равноуровневую психологическую помощь всем субъектам образовательного

пространства. И правомерно говорить о двух ее основных структурных элементах – это психолого-медико-социальные центры помощи детям и подросткам и штат школьных психологов, работающих непосредственно в образовательных учреждениях различных видов.

Одним из динамично развивающихся структурных элементов психологической помощи в Москве в настоящее время является система психолого-медико-социальных центров. Как уже отмечалось, в Москве существует при Департаменте образования 35 образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, предоставляющих квалифицированную комплексную помощь различным категориям населения – детям, подросткам и их родителям, работникам образования, сотрудникам органов социальной защиты и др. Большая часть центров (12 из 35) появилась сравнительно недавно, в 1999 – 2002 годах, т.е. за последние три года. Именно в системе такого типа центров психологической поддержки возникают сейчас новые перспективные «точки роста»: такие, например, как служба ранней помощи (раннее выявление и коррекция недостатков развития), психологическая служба для больных детей и детей-инвалидов (в системе школ надомного обучения), служба в системе школ открытого типа, Служба экстренной психологической помощи, и т.п.

В этой связи следует специально отметить работу Центра экстренной психологической помощи МГППУ (руководитель Е.В. Бурмистрова). Именно этот Центр взял на себя координацию деятельности психологической Службы в чрезвычайной ситуации, связанной с террористическим актом на ул. Мельникова в октябре прошлого года, благодаря чему Служба успешно справлялась с весьма нелегкой задачей, поставленной действующим в это время Штабом, Правительством и Департаментом образования города Москвы. Более того, тесное взаимодействие ЦЭПП с антикризисными подразделениями позволило обеспечить психологическое сопровождение пострадавших детей, педагогов и родителей, пострадавших в результате этой террористической акции.

Для того, чтобы реально оценивать процесс развития службы практической психологии столичного образования, в городе создана эффективная система мониторинга ее развития. Обсуждая далее тенденции развития Службы, мы будем привлекать данные последнего среза, полученные на декабрь 2002 г. (в этом конкретном опросе участвовали 1730 психологов).

Наши данные показывают, что за последние пять лет количество психологов в городе увеличилось в 4 раза (1997 – 606 чел., 1999 – 1526 чел., 2000 – 1630, 2002 – свыше 2000 человек). В настоящее вре-

мя в системе образования города Москвы (школы, дошкольные учреждения, специальные школы и психолого-медико-социальные центры) работает около 2000 психологов. Детская популяция г. Москвы составляет почти два миллиона человек, т.е. на одного школьного психолога приходится почти 1000 детей. Следует отметить, что кадры школьных психологов до недавнего времени рекрутировались из людей с педагогическим образованием. Однако в последние годы подготовлено большое количество психологов, и они составляют в настоящее время основную группу школьных психологов. Результаты мониторинга позволили «нарисовать» своеобразный обобщенный портрет психолога Службы (образование, стаж и т.д.) и охарактеризовать особенности деятельности этого контингента действующих в образовании специалистов.

Так, 19,6% психологов, работающих в образовательных учреждениях города, имеют стаж работы менее одного года; 38,6% (это самая многочисленная группа) – от года до трех лет; 15,1% – от трех до пяти лет. Соответственно, эта особенность кадрового состава определяет сегодня основные проблемы психологической службы г. Москвы.

Характерно, например, то, что основную долю клиентов, с которыми наиболее часто приходится работать школьному психологу, составляют школьники младших и средних классов – дети 7-12 лет. На втором месте – старшеклассники (дети 12-18 лет) и родители (практически равное количество обращений), затем – педагоги. Реже всего психологи работают (в порядке убывания) с детьми 3-7 лет, т.е. дошкольниками; студентами; малышами – от рождения до 3 лет.

Наиболее часто инициируют визит к психологу родители, которые сталкиваются с определенными проблемами в поведении ребенка (неуспеваемость, отклонения в интеллектуальном и личностном развитии, поведении, здоровье и т.п.). Работники школы почти так же часто, как и родители, направляют ребенка на консультацию к психологу. Достаточно часто дети по собственной инициативе обращаются за квалифицированной психологической помощью. Все это свидетельствует о росте информированности городского населения о Психологической службе, о своеобразном росте доверия к сотрудникам Психологической службы, а в итоге – о росте психологической культуры населения в целом.

В Москве почти нет школ, в которых за помощью не обращались бы родители и педагоги. Мы сегодня уже говорили о том, что взрослые, вовлеченные в процесс обучения и воспитания ребенка, сами обращаются за помощью к специалисту, чтобы справиться с проблемой ребенка. Получив консультацию квалифицированного психолога-практика, педагоги и родители далее самостоятельно взаимодействуют с ребенком,

корректируя его развитие. Очевидно, что консультационно-просветительское направление работы школьной психологической службы, работа с семьей, нашей молодежью (ее проблемами и трудностями) имеет исключительное значение и вносит существенный вклад в повышение эффективности образования, прежде всего за счет активизации качества и содержания взаимодействий в системе «учитель – ученик – родитель».

Весьма показательной является также структура самой деятельности педагога-психолога. В этой структуре: диагностика занимает 16% рабочего времени; коррекционная работа – 15%; развивающие занятия – 15%; консультирование – 15%; психологическое просвещение – 14%; психологическая профилактика – 13%; научно-методическая работа – 12%.

Вместе с тем, несмотря на существенные прорывы в развитии службы практической психологии образования, существует целый ряд реальных проблем. Это, прежде всего, низкая зарплата (79,7% случаев); недостаток средств труда (оборудование) (72,2%); проблемы с помещением (59%); проблемы карьерного роста (34,2%) и т.д.

На сегодняшний день мы констатируем также уход из школы и ПМС-центров психологов-профессионалов, продолжающееся непонимание многими педагогами и школьной администрацией роли, места и значения психологической работы, отсутствие нормативно-правового обеспечения деятельности, как отдельного психолога, так и Службы в целом.

Можно выделить две основные группы причин сложившейся ситуации – внешние по отношению к Службе и внутренние кризисные явления. Среди внешних причин можно указать на слабое научно-методическое обеспечение (об этом специально речь пойдет ниже); на отсутствие четких, действенных механизмов взаимодействия структурных элементов службы между собой; несовершенство вертикали управления; нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность Службы, как в целом, так и отдельных ее структурных элементов (отсутствие на практике четких механизмов взаимодействия между всеми подразделениями Службы приводит к несогласованным действиям, дублированию, подмене и сбоям в работе, как отдельных специалистов, так и целых структур); на перекладывание на психологов ответственности за педагогический брак; на делегирование психологу административно-управленческих обязанностей, на передачу методологических функций и т.п.

Внутренние причины – это отсутствие четкой разработанной методологической основы деятельности Службы, отсутствие вариативных моделей многоуровневой службы психологической поддержки системы образования, неудовлетворительный уровень подготовки практических психологов и т.д.

Следует особо остановиться на средствах труда, поскольку, к сожалению, педагоги-психологи не обеспечиваются централизованно стандартизованными методиками. Если говорить прямо, то банки методик каждый центр или школьная служба формируют весьма произвольно. Многие методики разрабатываются непосредственно в центрах, исходя из текущих потребностей и ориентации на определенный контингент клиентов без должного для этого научного содержательного обоснования. Большинство центров испытывают настоятельную потребность в обеспечении стандартным банком методик, адаптированных для возрастного контингента, что позволило бы улучшить дифференциальную диагностику, комплексную оценку психолого-медико-социального статуса детей. В настоящее время проблема централизованного обеспечения стандартными диагностическими методиками и повышения квалификации в области психодиагностики остается нерешенной. А более 80% имеющегося в центрах диагностического инструментария является собственностью специалистов центров.

Сами практические психологи, сталкиваясь с многочисленными проблемами в своей деятельности, видят основные направления улучшения работы школьной психологической службы. На первое место они ставят переподготовку и повышение квалификации школьных психологов (96,4% респондентов); на второе – оснащение диагностическими и коррекционными методами (96,1% школ); затем идет методическая помощь более опытных специалистов – супервизия (94,4%); работа с преподавателями (88%) а почти 67,6% психологов отмечают важность изменения организационных форм работы (в том числе формулирование основных целей и задач службы, четкое определение прав и обязанностей психолога в школе, его функций, критериев эффективности деятельности школьного психолога и т.п.). Последнее более всего свидетельствует об отрыве существующих научно обоснованных подходов к Службе от практических форм ее деятельности.

Исключительно значимым представляется тот факт, что практически все психологи считают полезным создание ассоциации психологов, работающих в образовании, предполагая, что она поможет наладить снабжение литературой и методиками, обмен опытом, организацию конференций, семинаров, обеспечит научно-методическую поддержку,

будет отстаивать профессиональные интересы психологов образования. Это обстоятельство заслуживает самого пристального внимания участников Съезда.

Решать эти проблемы можно лишь с соответствующим кадровым обеспечением. Но это особая проблема, в первую очередь и сегодняшнего съезда. Мы полагаем, вместе с тем, что такими институтами должны стать современные университетские комплексы, примером которых может служить НОК «Психология», являющийся уникальным примером объединения фундаментальной академической науки, практико-ориентированной системы подготовки специалистов и самой практики. Структура НОК «Психология» включает в себя:

- Психологический институт РАО;
- Московский городской психолого-педагогический университет;
- Московский социально-педагогический колледж;
- Центр экстренной психологической помощи;
- Научно-методический центр службы практической психологии;
- Центры практической психологии (образовательные учреждения, ПМС-центры).

Основными задачами НОК «Психология» являются:

- методологическое обеспечение содержательной интеграции науки, образования и практики;
- разработка практико-ориентированной модели подготовки психологов;
- создание системы непрерывного психологического образования;
- реализация инновационных моделей образования на практике;
- создание единого информационно-методического пространства в области психологии и образования на региональном и федеральном уровнях.

Фундаментальные проблемы психологической науки разрабатываются лабораториями Психологического института РАО. А научные подразделения МГППУ, в свою очередь, разрабатывают прикладные технологии работы психолога в системе образования (координация работ ведется в рамках самого комплекса «Психология», объединяющего эти два учреждения). При этом есть прямой путь внедрения разработок в образовательное пространство города, поскольку столичное образование непосредственно заинтересовано в этих разработках и, главное, имеет действенный механизм их внедрения.

Следует также особо указать на стратегию построения научно-исследовательской и научно-практической работы, направленной на обеспечение службы практической психологии. Эта стратегия заключа-



ется не просто в тесном взаимодействии подразделений университета с практическими психологическими центрами, а в построении общего пространства совместной научно-исследовательской и практической работы, самого образования – работы по подготовке (целевой, адресной) кадров. Так, подобная стратегия привела к необходимости создания лабораторий университета, которые базируются в самих практических центрах, совмещая научно-исследовательскую работу с отработкой конкретных технологий непосредственно в живой образовательной среде.

Вместе с тем, понимая, что Съезд может сегодня поставить задачу развития Службы, я бы указал на первоочередные задачи в этом направлении.

На наш взгляд, все эти задачи должны найти свое отражение в комплексной программе развития Службы практической психологии в системе образования, определяющей ее задачи на ближайшие 5 лет.

Формирование такой программы – важнейшая стратегическая задача развития сегодняшней Службы и нашего профессионального сообщества.

## **Феномен человека: от парадигмы мышления к парадигмам образования**

*Выступление на Первой международной  
научно-практической конференции  
«Психология образования: проблемы и перспективы»  
(16-18 декабря 2004 г., Москва)*

Особенностями сегодняшних российских реалий является то, что параллельно с теоретическим поиском, а часто и, обгоняя его, идет практическое моделирование и прямое использование уже апробированного мирового опыта в образовательной деятельности. Образование перестраивается начиная с начального, по-новому осмысливая цели и задачи, резко изменяя творческие приемы, стиль и технологии и даже личностные приоритеты и Я-концепцию преподавателя. Со времен создателя общественной школы и группового поурочного обучения Яна Коменского (мы называем это обучение традиционным) образование в той или иной степени претерпевает изменения, следуя за политическими и экономическими общественными потрясениями. Однако в 21 веке с точки зрения психологии образования на первый план выходит проблема творчества в процессе обучения и его трансформации по мере развития мышления и образовательных психотехнологий. Многочисленные исследования проблем образования, проведенные за последнее десятилетие позволяют констатировать существование различных парадигм мышления и творчества, каждой из которых соответствует определенное мироощущение, конкретные психологические проблемы, профессиональные возможности и ограничения, в конечном итоге определяющие стиль преподавательской деятельности и обучения. Сама общественная жизнь, а образование важнейший атрибут этой жизни, предстает человеку как объективировавшаяся *апорей*, интеллектуально-нравственная проблема, не допускающая однозначного выбора, потому что взаимоисключающие решения одинаково правильны и одинаково необходимы. Вот почему поступки современного человека нередко необъяснимо противоречивы, непонятны для него самого, как говорят психологи, «амбивалентны», то есть с равным основанием позволяют пред-

полагать прямо противоположные мотивы и взаимоисключающие чувства.

Общественная мысль в пространстве высшей школы оказалась в плену политических *антиномий*, то есть сшибки концепций взаимоисключающих, опровергающих друг друга, но в то же время производящих впечатление, что по отдельности они могут быть с одинаковой убедительностью доказаны в качестве правильных. И все-таки со времен Аристотеля «не было найдено ни одного решения, с которым бы все согласились».

Кардинальный вопрос, который каждый преподаватель обязательно, на разных этапах своей преподавательской карьеры жизни задавал себе, « для чего мы ИХ учим». И каждый раз отвечал по-разному. Ответ, который мы ищем внутри себя и вокруг которого могут группироваться другие возможные ответы, состоит в очень тривиальном постулате: «Для того, чтобы человек мог себя профессионально самореализовывать».

Антиномичность мышления в этом случае проявляет себя в том, что каждая новая парадигма мышления отрицает предыдущую, но с другой стороны, она продолжает существовать параллельно. Та же картина наблюдается и в образовательных технологиях. По сути дела, сколько существует учителей начальных классов, столько же существует и технологий. Потому что каждый учитель формирует не мышление по конкретному предмету, обучая чтению, письму, рисованию и т.д., а личность ребенка и, то, что не «дано» в этом возрасте восполнить практически невозможно. Как в беге на короткие дистанции – то, что потеряно на старте, наверстать на финише редко, кому удастся. «Сумма технологий» Станислава Лема выстраивается в пирамиду – от начальной школы к высшей: чем более высокий уровень образования, тем меньше эта сумма, но тем крупнее и мощнее технологии. Иерархический принцип построения технологий находит здесь свое отражение в полной мере, от монопарадигмальных к межпарадигмальным. Каждая последующая технология включает в себя предыдущую не подменяя ее, а интегрируя и обобщая. Здесь в полной мере проявляется цикличность развития познавательных процедур: систематизация проблем и накопление приемов их анализа – разработка системы гипотез и экспериментальных методов их верификации – четкая теория, в соответствии с которой организуется исследовательская практика, - исчерпание объяснительной силы и кризис теории – переход к новому циклу. Высший период подобного цикла, когда теория четко выражена, методы исследования применяются повсеместно, а достижения несомненны, Томас Кун назвал *парадиг-*

*мой* (от греческого – пример, образец), чтобы подчеркнуть: это своего рода общепринятый алгоритм, по которому разворачивается мыслительный процесс в обществе как коллективном субъекте познания. Предложенное Т. Куном понятие было ценным не само по себе. Оно дало возможность представить парадоксальную феноменологию современных научных революций как традиционную смену парадигм науки и обосновать несколько сугубо социальных момента познания:

- во-первых, поэтапность развития мышления (от парадигмы к парадигме);
- во-вторых, уже упоминавшаяся параллельная истинность выводов прошлых и действующих парадигм наук и образования (квантовая физика и классическая физика; различные системы и формы обучения и т.д.);
- в-третьих, определяющее влияние устойчивой парадигмы на все формы творчества современников, разделяющих ее установки, пока очередная «сумасшедшая идея» не откроет новую перспективу;
- в-четвертых, способность человека сознательно переходить в ту или иную парадигму в зависимости от предмета исследований и обстоятельств жизни.

Разумеется, парадигма это еще не все в науке. Также как и наука еще не все в мышлении, а мышление еще не все в психике, но взаимодействие этих категорий далеко от однозначности количественных отношений. Конечно, в потенции психика человека имеет достаточный ресурс для обеспечения любого типа мирозерцания и любой парадигмы мышления. Вопрос в том, какие именно ментальные программы инсталлированы в ней на прошлых этапах развития общества и какие именно парадигмы мышления, стили творчества, обучения и паттерны поведения задействованы ею в данной конкретной психоисторической ситуации. Косность и большая инерционность образования сыграли положительную роль в политической ситуации в России в последние 15-20 лет. Во многом благодаря устойчивой системе образования удалось достигнуть относительной политической и психологической стабильности. И именно на этом последнем фоне - реформы образования. Сегодня можно констатировать, что прежняя система с мифической модернизацией, еще не уступила место новой. Но обратной дороги нет. Осознание национальных приоритетов в системе общеевропейских и мировых ценностей неминуемо приведет к кардинальному изменению системы образования. Чтобы выстоять в условиях перепадов которые переживает страна, обществу как никогда нужны активность, предприимчивость, инициа-

тива каждого человека. А где их взять, эти активность, предприимчивость, инициативность? На каком генетическом материале можно выстраивать и апробировать психосоциальные и образовательные технологии?

Образовательная технология, на мой взгляд, – это, прежде всего, продуманная во всех деталях, визуализированная и осмысленная модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучаемого и обучающего. Только когда образовательная технология наполняется смыслом, она становится содержательным обобщением и инструментом образования. Не может быть качества ради качества, даже ради его псевдонаучного определения. И использования тестов или кредитной системы – это еще не изменение (или улучшение) качества. Вообще говоря «реализация идей» не является реализацией идеи. Динамика «реализации идей» все больше подминает под себя сами идеи. Провозглашается польза, прагматичность и забывается кантовское «бескорыстие». Технологии получают статус науки благодаря тому, что преподаватели и учителя, как всегда, таскают каштаны из огня не для себя. Гегелевская диалектика все равно возьмет свое – количество только тогда перейдет в качество, когда новая парадигма утвердится в умах подавляющего большинства тех, кто учит других. *Антиномичность образовательных технологий и есть условие обеспечения качества образования.* Я перечислю лишь некоторые из технологий, что-то уже звучало в сегодняшних выступлениях, что-то может быть дополнено:

- современное традиционное обучение (в сущности, мало, чем отличается от системы обучения Я. Коменского);
- педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса (здесь и педагогика сотрудничества, и гуманно-личностная технология Амонашвили, и система Ильина);
- педагогические технологии на основе активации и интенсификации деятельности учащихся (игровые технологии, проблемное обучение, технологии коммуникативного обучения Пассова. Технологии интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала Шаталова);
- педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса (технологии уровневой дифференциации, технологии индивидуализации обучения (Ин-

ге Унт и Шадриков), технология программированного обучения) и т.д.;

- альтернативные технологии (Вальдорфская педагогика Штейнера, технология свободного труда Френе, технология мастерских);
- природосообразные технологии;
- технологии развивающего обучения Занкова, Эльконина-Давыдова;
- смысловая педагогика (смысловая дидактика Абакумовой);
- педагогические технологии авторских школ (школа адаптирующей педагогики Ямбурга и Броде, школа завтрашнего дня Ховарда, школа – парк Тубельского) и т.д.

Различные в своей схожести по предмету, применение всех этих технологий зависит лишь от личности применяющих, от наличия или отсутствия объединяющей парадигмы мышления. И не надо тешить себя мыслью о собственной исключительности. Одним интеллектуальным приемом мы не сможем сформировать профессиональную компетентность. Расхожий миф в советское время о нашей непревзойденности генерировать идеи и теории: «Дайте нам западные технологии и мы им всем покажем». У нас нет технологий, но есть *мысль и мы ее думаем*. По-видимому мы все еще продолжаем думать эту самую мысль.

Другой пример, опять таки культивируемый миф о превосходстве подготовки советских и постсоветских инженеров. На каком оборудовании, приборах, компьютерах, реактивах? Да в очень немногих элитных вузах это все присутствует, но не для всех. А может быть и не надо для всех? Может быть лучше сосредоточить ресурсы и человеческие и материальные в немногих учебных заведениях, ужесточив отбор и готовить молодых талантливых людей к поискам лучшей доли где угодно, только не в родной стране? Так, как это есть сейчас. Превращая высшую школу из системы образования в систему предоставления образовательных услуг не закладываем ли мы тротильный заряд под будущее нашего государства, под наше с вами будущее. А в чем отличие классического образования от так называемого университетского образования ведомственных и переименованных институтов, только лишь в том, что в классическом университете есть какие-то факультеты или кафедры, которых нет в вышеупомянутых вузах. Или в том, что гуманизация и гуманитаризации высшего образования кардинально изменила выпускника технического вуза. Наверное, нет. Образовательный стандарт – он везде образовательный стандарт. Преподаватели классического университета обеспечивают учебный процесс и в негосударственных вузах, и в ве-

домственных, и в технических учебных заведениях. Дело не в наличии или отсутствии факультета и специальности. Дело в том, что надо, по крайней мере, 90 лет быть университетом, а лучше 200, 300 лет, чтобы заслужить право называться классическим.

Мерцающий комплекс суперполноценности/гипернеполноценности – это непрекращающаяся пытка для мыслящего профессионала и постоянная угроза искажения самого педагогического процесса обучения. Лекарство от этих двух бед одно: саморефлексия образования во всех структурах обучения и на всех этапах творчества в процессе преподавания.

И вслед за апостолом Павлом мы вопрошаем: «Что польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе своей навредит?»

Берегите свою душу и себя.



## Еще раз о «Креативном поле»

*В статье обобщается 35-летний опыт использования метода «Креативное поле». Автор выделяет две плоскости проблем, связанных с его применением другими исследователями: непонимание новой парадигмы раскрытия природы творчества и принципов его исследования и индентификации. Описывается двухслойная модель по решению задач, подтверждающая представление С.Л. Рубинштейна о мышлении как познании, а не просто решении задач.*

*Приводятся принципы, соблюдение которых необходимо для реализации метода. Подробно анализируется сходство, еще больше отличие точки зрения автора от взглядов других отечественных ученых на природу творчества и метод «Креативное поле».*

**Ключевые слова:** *творчество, интеллектуальная активность, решение задач, проблемная ситуация.*

Данная статья в определенном смысле юбилейная. К моменту выхода этого номера журнала «Креативному полю» исполнится 35 лет. Возраст для метода весьма солидный. По мнению науковедов новая идея получает свое распространение через 15 лет. Простая арифметика указывает на наличие сложностей внедрения метода в широкую практику. Глазами автора видятся, в первую очередь, две плоскости проблем, возникающих в применении метода другими исследователями.

В первую очередь здесь приходится сталкиваться с непониманием в целом новой парадигмы раскрытия самой природы творчества и отсюда принципов его исследования и индентификации. Эти трудности связаны именно с новой «идеологией» творчества, а не с недостатками умственных способностей или профессионализма моих коллег. Наличие в числе «непонимающих» ведущих специалистов в области психологии и, в частности психологии творчества, тому подтверждение. И именно поэтому анализ их «ошибок» носит всеобщий характер.

Вместе с тем, проводимый ниже анализ ошибочных толкований важен не только в теоретическом плане, а приобрел в настоящее время особую актуальность в связи с тем, что на основе ситуаций, интерпрети-

руемых как аналогичные методу «Креативного поля», строятся психодиагностические методики, получающие распространение в практике.

В сборнике «Психодиагностика и школа» Таллин, 1980г. я обобщала те сложности в понимании принципов метода «Креативное поле», которые обнаружались в первое десятилетие.

Совсем неожиданным было тогда обнаружение, что принципы «Креативного поля» идентифицировались с тестами креативности. Наша критика теории Дж. Гилфорда с 1977 г. (Наука и жизнь, 1977, № 2) надеюсь, это смешение сделало более не актуальным<sup>2</sup>.

Вместе с тем, узловые моменты, носящие нагрузку know-how продолжают вызывать вопросы. Остановимся на этом подробнее.

Напомним, что наш подход к изучению творчества шел по пути отказа не только от традиционных методов исследования, но и отказа от стоящей за ними модели эксперимента, что потребовало построения новой модели (Богоявленская, 1969). Она, в отличие от модели проблемной ситуации, в которой мысль движется как бы в одной плоскости (решение заданной задачи), должна быть объемной, чтобы проявилась другая плоскость (область, пространство) для прослеживания хода мысли за пределами решения исходной задачи. В этом качестве может выступать система однотипных задач, содержащая ряд общих закономерностей. Такая система задач обеспечивает построение двухслойной модели деятельности. Первый, поверхностный слой – заданная деятельность по решению конкретных задач, и второй, глубинный слой, замаскированный "внешним" слоем и неочевидный для испытуемого, – это деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач, но открытие которых не требуется для их решения. Требование решить задачу выступает в качестве стимула мыслительной деятельности до тех пор, пока испытуемый не находит и не отработывает надежный и оптимальный алгоритм решения. Дальнейший анализ материала, который не диктуется "утилитарной" потребностью выполнить требование (решить задачу), мы и называем образно вторым слоем. Поскольку переход в этот слой осуществляется после требуемого решения задачи, по инициативе самого субъекта, то в этом и только в этом смысле можно говорить об отсутствии внешнего стимула этой деятельности.

---

<sup>2</sup>В тестах же на креативность продуцирование любого числа ответов непосредственно стимулировано требованием инструкции, которая предусматривает любое количество ответов, на которые способен испытуемый. Отождествление отсутствия внешнего требования с неопределенностью требования в тестах на креативность, требования «отсутствия потолка» с открытостью многих тестов, длительности исследования с неограниченностью отдельного опыта во времени – неправомерно.

Однако познавательный поиск может стимулироваться не только внешними требованиями, но и чувством неудовлетворенности результатами собственной работы. Оно проявляется в ситуации, когда испытуемый не владеет достаточно надежным алгоритмом выполнения заданной деятельности. Напомним, что наш подход требует создания условий для изучения деятельности, осуществляемой не как ответ на стимул. Реализация этого требования (принципа) возможна именно в силу того, что второй слой не задан эксплицитно в экспериментальной ситуации, а содержится в ней имплицитно. Через имплицитную представленность реальности легко развести представление о первом и втором слоях. В первом слое – заданной деятельности – эксплицитное наличие условий задачи и ее требований задают имплицитную представленность искомого. Вторым же слоем задан имплицитно лишь абстрактной возможностью всеобщей взаимосвязи реальности. Но ни один из его структурных компонентов не эксплицитирован для субъекта деятельности. Он вызывается к жизни и реально обнаруживает себя лишь как результат проявленной активности человека, истинного механизма подлинно оригинального результата, снимающего мистический ореол с явлений, которые ранее представлялись как спонтанные, ничем не детерминируемые.

Использование метода «креативного поля» позволяет диагностировать стремление к собственно познавательной деятельности. Закономерности, имеющиеся внутри системы задания, относительно несложны; если специально дать задание обнаружить их, это будет сделано без значительных усилий. Однако эти закономерности «скрыты» лишь тем, что открытие их не требуется для успешного решения предъявляемых задач и перед испытуемым не ставится цель их обнаружения; будет ли он действовать во втором слое – поле скрытых закономерностей – или нет, зависит исключительно от него самого.

И чем богаче этот "слой" деятельности, чем шире система закономерностей, чем четче их иерархия, тем большей диагностической и прогностической силой обладает конкретная экспериментальная методика. Поскольку возможности испытуемого могут быть обнаружены лишь в ситуации преодоления и выхода за пределы требований исходной ситуации, то ограничение, "потолок" может быть, но он должен быть преодолен, снят. Структура экспериментального материала должна предусматривать систему таких ложных, видимых "потолков" и быть более широкой, неограниченной. "Отсутствие потолка" в экспериментальном материале, относится, конечно, не к отдельно взятому заданию, а к системе в целом, которая включает в себе возможность неограниченного движения в ней. При этом такое движение по преодолению ложных ограниче-

ний, движение как бы по ступенькам, может быть шкалировано, что позволит сопоставить результаты работы. Потенциальное присутствие второго слоя в любой деятельности еще раз подтверждает представление С.Л. Рубинштейна о мышлении как познании, а не просто решении задач. Однако его экспликация в экспериментальном исследовании возможна лишь при условии выполнения перечисленных принципов в единстве. Они образуют метод, который мы условно назвали "Креативное поле" (Богоявленская, 1969, 1970, 1983).

Самые большие трудности возникают в понимании отсутствия внутреннего оценочного стимула деятельности. Познавательный поиск может стимулироваться не только внешними требованиями, но и чувством неудовлетворенности результатами собственной работы. Он проявляется в ситуации, когда испытуемый не владеет достаточно надежным алгоритмом выполнения заданной деятельности. Но такая мыслительная деятельность не может рассматриваться в качестве критерия интеллектуальной активности, понимаемой нами как продолжение мышления за пределами требований заданной ситуации. Интеллектуальная активность может однозначно рассматриваться как причина перехода во второй слой креативного поля только при условии наличия у испытуемого надежного оптимального алгоритма. Игнорирование этого требования иногда приводит к заблуждению, будто любая система однотипных задач сама по себе представляет первый слой «креативного поля». Действительно, этот метод может быть реализован на различном материале, но только при соблюдении реализации всех трех принципов.

Уже в первые годы мне пришлось столкнуться с, казалось бы, невероятным фактом: непониманием принципов метода прекрасными профессионалами, людьми с тончайшим интеллектом. Каждый раз, когда, казалось бы, понятый принцип «прикладывался» на свой объект (свой – в смысле тщательно проработанный и обладающий своей логикой, структурой с ее компонентами и их связями), этот принцип начинал жить по логике этого объекта и в нем сохранялись лишь внешние очертания, а содержание терялось. Самым парадоксальным был пример с В.Н. Пушкиным, в лаборатории которого я работала с момента поступления в аспирантуру Института. Идея «Креативного поля» схватывалась, но затем ее суть мистически исчезала, что удивляло даже моих аспирантов.

Психологический смысл проводимого Пушкиным эксперимента он лично описывает так: «Испытуемому предъявляется совокупность задач игры «5», которые по внешнему своему виду кажутся различными. На самом деле все они представляют собой модификацию одной и той же

задачи. Испытуемый не предупреждается об этом единстве. В ходе эксперимента выясняется, обнаруживает ли испытуемый общность задач и если обнаруживает, то на какой задаче происходит такой процесс обобщения.

Таким образом, в этой последовательности задач содержится, по крайней мере, две возможности. Одна из них связана с решением каждой предъявляемой задачи. Эта возможность формулируется экспериментатором. Вторая же возможность – возможность найти общее во всех предъявляемых задачах – представляет собой возможность, лишь потенциально содержащуюся в данной совокупности задач, но латентную, скрытую от решающего задачу человека. Если испытуемый распознает общность всех задач, то он совершит дополнительную деятельность, которая не требовалась от него инструкцией эксперимента. В этом случае процесс обобщения может рассматриваться как показатель интеллектуальной активности человека.

Нетрудно увидеть и существенное различие в функции цели в этих двух видах деятельности. У представителя той группы, которая все экспериментальные задачи решала как отдельные, имеет место лишь ситуация поставленной ранее цели. У представителей группы, обнаруживающей общность задач, помимо поставленной извне цели, имеется своя гностическая, познавательная цель, определяющая их деятельность. Здесь, следовательно, имеет место то явление, которое мы назвали обобщающим целеполаганием.

Методика эксперимента состояла в следующем. Младшим школьникам предлагалось решать 16 задач игры «5». В качестве первой задачи ребенку давалась простая четырехходовая задача: преобразовать ситуацию передвигая фишки на пустую клетку (левая нижняя клетка исходной и конечной ситуации): 243 в 123

15 45.

На примере этой тренировочной задачи испытуемый знакомился с правилами игры «5»... После решения тренировочной серии, он решал основную совокупность эквивалентных задач.

При, казалось бы, внешнем сходстве наших экспериментальных ситуаций, здесь не учитывается именно тот момент, что передвижение фишек на свободное поле, не является психологически *способом* решения задачи. По сути – это лишь одно из условий данной модели (игры 5). Действительно, «Психологической основой решения этих экспериментальных задач является установление отношений между элементами исходной ситуации (фишками) и элементами конечной ситуации. При всем внешнем несходстве этих десяти экспериментальных задач соотношение

фишек в каждой задаче одно и то же. Здесь испытуемый как бы решает одну и ту же задачу, которая может быть выражена в буквенной записи...обобщенной формулой. Весь процесс обобщения в данном эксперименте состоял в том, чтобы перейти от многих ситуаций с фишками, обозначенными с помощью цифр, к этой единой обобщенной формуле» [6, с. 80-81].

Однако это и есть *способ, принцип* решения задачи. Поэтому стоит уточнить те две реальные возможности, которые имеет испытуемый в данной экспериментальной ситуации, с нашей точки зрения.

Одна заключается в решении задач методом проб и ошибок. При формальном отношении к участию в эксперименте (и в зависимости от уровня умственных способностей) можно этим ограничиться. Но это требует большего времени и поэтому гораздо выгоднее, в конце концов, найти способ решения, т.е. «найти общее во всех предъявляемых задачах». Правда, способ можно найти и на первой задаче при определенных критериях качества, присущих испытуемому<sup>3</sup>. Навряд ли, нахождение способа решения необходимого для осуществления успешности и надежности деятельности можно считать «дополнительной деятельностью». Ну, а если способы решать новые задачи будут лежать на поверхности и не будут «латентными, скрытыми от решающего», то мы не сможем исследовать продуктивное мышление, для чего и разрабатывалась Пушкиным описанная методика.

Таким образом, нельзя утверждать, что описанный «процесс обобщения может рассматриваться как показатель интеллектуальной активности». Интерпретация Пушкиным, по нашему мнению, объясняется невольным игнорированием роли оценочного стимула. Было бы неверно думать, что любое обобщение при решении однотипных задач – это уже переход во второй слой креативного поля; на самом деле переход во второй слой осуществляется лишь в том случае, если он не побуждается внешними или внутренними оценочными стимулами. В противном случае мыслительный процесс остается в рамках первого слоя – заданной деятельности.

Значительно более тонкий анализ проведен В.А. Петровским, казалось бы, аналогичной ситуации. Методика Петровского, пожалуй, более других внешне схожа с «креативным полем». Поэтому наше определение феномена творчества как «интеллектуальная активность» и термин Петровского «надситуативная активность» воспринимаются

---

<sup>3</sup> При проведении аналогичных экспериментов только на проволочных головоломках Леонтьев А.Н. отмечал, что двоешники уходили сразу, если им удавалось случайно расцепить детали. Однако, отличники, получив результат, не уходили, не поняв способ решения.

почти всеми как синонимы (см.: Дружинин // Психол. жур. 2000). Термин «надситуативная активность» введенный позже на 7 лет снял определенные недостатки термина «интеллектуальная активность». Он значительно более удачен, поскольку свободен от какой-либо модальности. Вместе с тем, сами феномены и ситуации, их проявляющие не идентичны. В методике «бескорыстного риска» нет второго слоя. Выбор есть, но он может стимулироваться тем, что в условиях задачи эксплицирована зона риска. Таким образом, тот же внутренний оценочный стимул, в зависимости от уровня притязаний испытуемого и пр. (что очень тонко описано В. Петровским), не позволяет ему действовать формально, а требует испытания своих возможностей.

Фактически по поводу этого же принципа (отсутствие внутреннего оценочного) возникают возражения и у В.Д. Шадрикова:

Соглашаясь с предложенным подходом в целом и с определением интеллектуальной инициативы, мы все же с большой настороженностью относимся к утверждению, что эта инициатива не связана с практическими нуждами и оценкой работы. При этом непонятно утверждение автора, что ИИ не связана с отрицательной оценкой, но выходит, что она связана с положительной оценкой. Чем обусловлено это различие положительной и отрицательной оценки? И далее, если в структуру интеллектуальной активности входят регуляторные процессы, то они не могут обходиться без оценки, положительной или отрицательной. Оценка лежит в основе регуляторных механизмов [7, с. 63].

В данном случае мы сталкиваемся с тем же феноменом. В.Д. Шадриков наиболее продуктивно в настоящее время разрабатывает широкий спектр теоретической проблематики, в том числе, теорию деятельности. С этой позиции «настороженность» по отношению к перечисленным нашим положениям, это весьма деликатная формулировка. Вместе с тем, те закономерности, которые характерны для протекания деятельности «снимаются», когда речь идет о ситуативно нестимулированной продуктивной деятельности. Так, мы знаем, что разрабатываются целые теории о механизмах стимуляции деятельности для повышения ее эффективности. Но само определение феномена творчества исключает любой вид стимуляции, так как если есть стимуляция, то нет феномена *нестимулированной* деятельности. Практические нужды стимулируют деятельность по их удовлетворению, но творческий уровень ее выполнения определяется уже не направленностью человека на разрешение практической проблемы, а поглощенностью самой деятельностью по ее разрешению. Повторю: практическая проблема стимулирует деятельность, а мера вовлечения в саму дея-

тельность, уже без рефлексии на результат, определяет возможность развития самой деятельности, т.е. творчество.

Шадрикову непонятно, почему ИИ не связана с отрицательной оценкой. Дело в том, что если испытуемый отрицательно оценивает свою деятельность (работает слишком долго, делает ошибки, не уверен в верности способа решения или вообще работает методом проб и ошибок), то это стимулирует его к поиску, анализу всей экспериментальной ситуации, для того, чтобы успешно осуществлять, предлагаемую ему деятельность. Естественно, что этот поиск качественно отличается от того процесса, когда испытуемый, имея надежный способ работы, в совершенстве овладев деятельностью (положительно оценивая свою работу), продолжает анализ всей экспериментальной ситуации уже по своей инициативе. Его детерминантой является лишь познавательная потребность.

И, наконец, вопрос об обязательной связи регуляторных процессов с их оценкой. Само утверждение совершенно справедливо. Наряду с умственными способностями регуляторные процессы обеспечивают успешность овладения деятельностью. Уровень их развития важен, так как без овладения деятельностью невозможно ее развитие. И, вместе с тем, регуляторные процессы это лишь один из компонентов системы, обладающей неаддитивным свойством неприсущим ее компонентам. Если ИИ мы определяем как уровень действия, который не носит характера *ответа*, то принцип подкрепления здесь не действует.

Говоря, что ИИ как способность к саморазвитию деятельности не объяснима лишь свойствами интеллекта, а рассматривается нами как свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, я естественно не имела намерения возвращаться в парадигму Аристотеля, в чем меня формально справедливо упрекнул В.Н. Дружинин. Но есть текст, и есть контекст. Говоря о ИИ как свойстве личности, я пыталась изменить вектор рассмотрения проблемы: подчеркнуть, что творческие способности являются свойством более широкой системы, чем интеллект. На языке А.Н. Леонтьева их «функциональным органом» является вся личность. И поскольку в этом случае они (как таковые, а не их компоненты, смотри выше) не имеют своей мозговой локализации, я для заострения своей точки зрения утверждаю, что творческих способностей в традиционном смысле слова просто нет. В принципе, повторяя нашу классификацию, Дружинин включил в данный подход («Как таковых творческих способностей нет») А. Танненбаума, А. Олоха и А. Маслоу, что в принципе искажает идею. Правда, затем Владимир Николаевич меня



все же от Танненбаума (у которого случай и везение так же определяет возможность творчества) отличает, признавая позицию Богоявленской стоящей особняком [5, с.102].

В силу заслуженной популярности, большого тиража его книг, мне приходится, как правило, встречаться с изложением моей позиции по текстам Владимира Николаевича. Поэтому хочу уточнить ряд формулировок. Определение моей позиции Дружинин формулирует следующим образом: «Творчество, с точки зрения Д.Б. Богоявленской, является ситуативно-нестимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за рамки заданной проблемы» [там же]. В этом предложении сразу три неточности.

Во-первых, я говорю о ситуативно-нестимулированной продуктивной деятельности, что для меня и есть «активность» – как «инициатива начала изнутри» по Бернштейну. Естественно, что при определении А.Н. Леонтьевым деятельности как целенаправленной активности замена терминов «Продуктивная деятельность» на «Активность» кажется правомерной, если не учитывать, что автор уделяет целый раздел в своей монографии анализу категории «Активность» (см. [2, 4]).

Во-вторых, *стремление* выйти за рамки заданной проблемы противоречит моему пониманию творчества и реализации его в методе «Креативное поле». Если говорить о стремлении, то это, напротив, *стремление к решению* заданной проблемы. Стремления выйти за ее рамки (в нашем случае это выход во второй слой) просто не может быть, так как человек не знает о его существовании, пока сам его не открыл. Как правило, на решении проблемы мышление обрывается, так как меняет свой объект. «Я прошел в сантиметре от великого открытия», – признался Адамар, решивший свою проблему. Собственно вся теория и посвящена раскрытию этого феномена – выходу за пределы....., а метод позволяет его непосредственно наблюдать [1, 2].

В-третьих, в предыдущем предложении я поставила многоточие, так как исследуемый мною феномен творчества заключается не в выходе за *пределы заданной проблемы*, как излагает это Дружинин, а в выходе за пределы *требований* исходной проблемной ситуации. Неискушенному читателю обе формулировки могут показаться в основном схожими: выходе за пределы что проблемы, что проблемной ситуации – одно и то же. Вместе с тем, принципиально новым в методе является выход именно за *требования* заданной ситуации. Дело в том, что решение любой проблемной ситуации можно рассматривать как выход за ее пределы, так как нахождение искомого, нового условия меняет ее. Для нас выход за пределы требований является принципиальным, так

как пока не выполнены условия (задача не решена) вся мыслительная деятельность человека стимулирована. Решения исходной проблемной ситуации (выполнение ее требований) и является тем водоразделом, который для меня отличает продуктивное мышление от творческого процесса.

Вторая плоскость проблем связана с самой процедурой.

В своей традиционной форме метод «Креативное поле» занимает прочные позиции среди исследовательских и психодиагностических методик. За 34 года его валидность получила достаточно солидное экспериментальное подтверждение. Через эксперимент проведено около 8 тысяч испытуемых: около 6 тыс. учащихся 38 школ разных регионов страны с 1 по 11 класс и дошкольников, а также свыше 2 тыс. взрослых широкого спектра профессий.

Вместе с тем, структура методик данного метода, обеспечивающая высокую валидность и прогностичность метода, имеет свою оборотную сторону в сложности и трудоемкости самой процедуры.

Метод «Креативное поле» кроме того, что он выявляет способность субъекта к развитию деятельности за пределами исходных требований позволяет на его первом этапе оценивать умственные способности испытуемого как по параметрам обучаемости: обобщенности способа действия, его характера, переноса, экономичности и самостоятельности, так и по степени сформированности операционального и регуляторного аппарата: полноте анализа условий задачи, частичному анализу условий задачи; планированию (стратегии поиска): хаотическому, направленному, оптимальному. Поэтому полная процедура принципиально индивидуального эксперимента представляет собой минимум 5 серий, занимающих в среднем от 20 до 40 минут. В частности, это отвечает одному из принципов метода: длительности и многократности эксперимента, так как только многократность тестирования может контаминировать влияния привходящих факторов и, главное, обеспечивает возможность овладения предлагаемой в эксперименте деятельностью. Лишь при условии максимальной отработки испытуемым надежного алгоритма можно судить о наличии или отсутствии способности к нестимулированному извне развитию деятельности, что отражает наше концептуальное раскрытие понятия «творческие способности». Таким образом, при всей обоснованности трудоемкости диагностической процедуры она препятствует внедрению метода в широкую практику. Это же делает ее не конкурентно способной по сравнению с тестами с сомнительной валидностью, но легко реализуемыми даже непрофессионалами.

Но... *Impavide progrediamur* (будем идти вперед без колебаний).

## *Литература*

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1983.
2. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. № 1.
3. Богоявленская Д.Б. Предмет и метод исследования творческих способностей // Психологический журнал. 1995. № 5.
4. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М., 1995.
6. Пушкин В.Н. Психология целеполагания и проблемы интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1977. № 5.
7. Шадриков В.Д. Введение в психологию: интеллект и творчество. М., 2004.

# **Организация психологической работы**

---

Скрипкина Т.П., Мясникова М.Н.

## **Работа психологов РПО в Беслане и Владикавказе после террористического акта 1-3 сентября 2004 года**

В сентябре 2004 г. в гг. Владикавказе и Беслане работали специалисты Южно-российского регионального фонда развития толерантности и профилактики экстремизма (г. Ростов-на-Дону).

Целью работы было изучение анализа ситуации и оказание психологической и методической помощи психологам и педагогам г. Беслана и г. Владикавказа, а также детям, родителям, и другим людям, пострадавшим от террористического акта 1-3 сентября 2004 года и принимавшим участие в освобождении заложников.

Анализ ситуации позволил сделать следующие выводы:

- необходимо проведение специальных мероприятий для подготовки специалистов психологов г. Владикавказа и г. Беслана для работы с пострадавшими в чрезвычайных ситуациях;
- актуальной является задача по созданию системы координации пролонгированной работы с пострадавшими силами приезжих и местных специалистов;
- важна реализация программ реабилитации специалистов, задействованных в беслановских событиях, которые носили бы системный характер;
- необходимо проведение диагностического исследования для выделения группы риска и группы наиболее нуждающихся в психологической помощи и организация системы психологической реабилитации.

Был также проведен ряд семинаров для психологов учреждений образования, Центра ППМСС «Доверие» и психологов МВД, осуществлялось индивидуальное консультирование специалистов, задействованных в работе с родственниками и населением во время ожидания, при

штурме школы, в процессе опознания родственниками погибших с целью психологической реабилитации.

Определен план дальнейшей работы, которая может проводиться по следующим направлениям:

- оказание практической помощи пострадавшим;
- проведение пролонгированной работы с детьми, родителями, семьями;
- оказание помощи детям с особо сложными нарушениями;
- организация курсовой подготовки и повышения квалификации психологов, обучение методам и способам работы с пострадавшими;
- организация реабилитационных мероприятий для специалистов, принимающих участие в беслановских событиях и оказывающих помощь пострадавшим.
- работа с педагогами школ г. Беслана и г. Владикавказа;
- проведение мониторинга состояния детей, пострадавших от террористического акта, для выявления степени посттравматических нарушений.

## **Первые впечатления о психологических проблемах Беслана**

Своеобразие психологических проблем первичных и вторичных жертв теракта в Беслане состоит в деструкции межличностных отношений в республике, в том числе национальных, вероисповедальных, семейных и педагогических, в беспрецедентно резком падении авторитета данных социальных институтов, в выраженном национальном колорите происходящих перемен.

Причины этих явлений лежат в явной недооценке названных обстоятельств, неординарности происшедшей беды, сложившейся социальной ситуации в Беслане и Северной Осетии в целом представителями всех ветвей власти, органов правопорядка, системы образования и здравоохранения до, во время и после террористического акта; в имеющихся место упущениях в ведении следствия, освещении его предварительных результатов, в распределении материальной помощи потерпевшим; в явном недоучете ценностей морального плана, национальных, вероисповедальных, семейных традиций народа с богатейшей славной историей; в бессистемном, случайном, непоследовательном характере профессиональной психологической помощи населению.

# **Информация о конференциях**

---

**Администрация Владимирской области**

**Министерство образования и науки РФ**

**Владимирский государственный педагогический университет**

**Владимирский филиал Российской академии  
государственной службы при Президенте РФ**

**Владимирский институт бизнеса**

**Владимирский филиал Международной Академии туризма**

**Международная академия психологических наук**

**Международная академия наук педагогического образования**

**Владимирская региональная общественная организация психологов**

*проводят 10-12 марта 2005 г. в г. Владимире  
Всероссийскую научно-практическую конференцию*

## **«ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ РОССИИ»**

Основные направления работы конференции:

*Актуальные проблемы экономической социализации населения и психологии  
потребительского поведения*

- механизмы и закономерности экономической социализации; гендерные особенности экономической социализации;
- онтогенетические характеристики экономической социализации; психология сберегающего и инвестиционного поведения; влияние рекламы на особенности потребительского поведения; потребностно-мотивационная сфера потребителя; психология денег и денежного обращения.

*Психология производственного поведения*

- проблема адаптации сотрудников к особенностям производства; оценка и аттестация персонала; системогенез профессиональной деятельности.

*Психология экономических отношений*

- экономические отношения в системе науки и образования; взаимоотношения в экономической сфере; саморегуляция отношений в экономической сфере; экономическая этнопсихология; психология собственности; психология занятости и безработицы.

*Актуальные проблемы психологии управления, менеджмента и предпринимательской деятельности*

- психология принятия экономического решения; психология экономического риска и безопасности; управление рисками; организационное развитие как условие экономического роста; управление временем и деньгами; мотивация персонала; управление персоналом организации; характерологические особенности успешного руководителя.

В программе работы конференции планируются тренинговые занятия по регуляции и саморегуляции экономического поведения, управлению персоналом, продвижению товаров и услуг, эффективные коммуникации в формате экономического поведения.



**Министерство образования и науки Российской Федерации**  
**Российское психологическое общество**  
**Международная академия психологических наук**  
**Администрация Ярославской области**  
**Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова**  
**Ярославский государственный педагогический**  
**университет им. К.Д. Ушинского**  
**Ярославский государственный технический университет**  
**Ярославская государственная медицинская академия**  
**Международный университет бизнеса и новых технологий**  
**Междисциплинарный Центр дидактики высшей школы**  
**(г. Билефельд, Германия)**  
**Междисциплинарный Центр преподавания и обучения в вузе**  
**(Ярославль)**

**проводят 12–17 апреля 2005 г. в г. Ярославле**  
**Международную научно-методическую конференцию**

**«ВЫСШАЯ ШКОЛА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:  
ПСИХОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ»**

Основные направления работы конференции:

- Новые информационные технологии в контексте междисциплинарных подходов при решении проблем обучения в вузе.
- Активные методы обучения: проблемы и перспективы развития.
- Проблемы компетентности преподавателя высшей школы и учебной мотивации студентов.
- Управление качеством вузовского образования. Оптимизация учебной деятельности студентов.
- Психология мотивации учебной деятельности студентов.
- Оценка качества вузовского образования. Специфика проведения тестовых процедур в контексте новых требований образовательных стандартов.
- Особенности взаимодействия преподавателей и студентов на современном этапе развития высшей школы.
- Проблемы и перспективы психологии обучения и преподавания в высшей школе.
- Дидактика учебных мероприятий с большим количеством участников.
- Проблемы и перспективы психологии обучения и преподавания в высшей школе.

**Костромской государственный университет  
имени Н.А.Некрасова  
Институт психологии РАН  
Центр теории воспитания  
Института теории и истории педагогики РАО  
Международная академия психологических наук  
Институт педагогики и психологии КГУ  
Департамент образования и науки  
Департамент социальной защиты населения  
Комитет по делам молодежи  
администрации Костромской области**

**проводят 4-5 марта 2005 года в г. Костроме  
научно-практическую конференцию**

**«ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА  
СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ»**

Конференция посвящается 70-летию со дня рождения Лауреата премии Ленинского комсомола, кандидата психологических наук, доцента Анатолия Николаевича Лутошкина (1935-1979).

На конференции предполагается обсуждение следующих проблем:

- психологические и педагогические потенциалы групп и социальных организаций: исследования и реализация;
- эмоциональные факторы социальной жизни и педагогической практики;
- лидерство, руководство, организаторская деятельность: современное научное знание и практика;
- социальное воспитание в образовательных учреждениях и внеобразовательном пространстве: концепции и технологии;
- общественные объединения детей: социальная инициатива и опыт участия в обустройстве общественной жизни, позиция взрослых;
- временные объединения школьников и образовательные учреждения: проблемы преемственности и взаимодействия;
- психологическая служба и психологическая помощь: проблемы и способы решения.

## Объявления о защитах диссертаций на соискание ученой степени доктора психологических наук

Диссертационные советы объявляют, что диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук представили следующие соискатели:

1. **Безденежных Борис Николаевич.** «Психофизиологические закономерности взаимодействия функциональных систем при реализации деятельности» (19.00.02) в Институт психологии РАН (129366, Москва, ул. Ярославская, 13, т. 283-38-09).
2. **Белокопытов Юрий Николаевич.** «Синергетический механизм поведения личности в процессе совместного взаимодействия» (19.00.01) в Новосибирский государственный педагогический университет (630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, т. 68-11-91).
3. **Глушкова Нина Ильинична.** «Психотипологическая изменчивость личности учителя в современных социальных условиях и перспективы психологической помощи» (19.00.01) в Ставропольский государственный университет (355009, Ставрополь, ул. Пушкина, 1, т. 35-72-65).
4. **Румянцева Ирина Михайловна.** «Психология обучения иноязычной речи (психотерапевтический подход)» (19.00.07) в Московский государственный открытый педагогический университет им. М.А. Шолохова (109240, Москва, ул. В. Радищевская, 16-18, т. 915-50-53).
5. **Хрусталева Татьяна Михайловна.** «Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности» (19.00.01) в Пермский государственный педагогический университет (614990, Пермь, ул. Сибирская, 24, т. 12-72-53).

12 августа 2004 года умер доктор психологических и доктор филологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, академик Российской Академии образования, лауреат Ломоносовской премии **Алексей Алексеевич Леонтьев**. На 69 году жизни от нас ушел выдающийся ученый, мудрый наставник и замечательный человек. Трудно найти слова, чтобы выразить масштаб потери, которую понесла наша наука. Пытливый ум и феноменологические способности к творчеству Алексея Алексеевича восхищали и вдохновляли ни одно поколение психологов. Круг его научных интересов был так широк, что он оставил неизгладимый след во многих областях отечественной науки: психологии, филологии, языкознании, этнографии, семиотики, криминалистике, массовой коммуникации, педагогике. Алексей Алексеевич Леонтьев по праву считается основателем психолингвистики в нашей стране, им разработана уникальная психолингвистическая экспертиза радикальных текстов, ему принадлежит первое описание в России папуасских языков и еще много значительных научных открытий.

Он автор более 900 научных трудов, научно-популярных книг и одной книги стихов и переводов, научный наставник более 80 ученых, ставших под его руководством кандидатами и докторами наук. Заслуги Алексея Алексеевича перед психологией настолько велики, что его имя по праву может занять достойное место рядом с именами классиков отечественной и зарубежной психологии.

Кому хоть раз посчастливилось общаться с этим удивительным, открытым знаниям и людям человеком, навсегда запомнит его умение слушать и понимать, умение радоваться жизни и общению.

Ушел из жизни великий человек... Мы прощаемся с Алексеем Алексеевичем, но светлая память об этом замечательном человеке навсегда сохранится в наших сердцах и его бессмертном научном наследии.

7 июля 2004 году, на 77 году жизни умер выдающийся ученый, педагог, организатор психологической науки, доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской Академии образования **Алексей Михайлович Матюшкин**.

Поступив на отделение психологии философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова сразу после демобилизации, он начинал свою научную деятельность в школе С.Л. Рубинштейна. Впитав научные идеи своего учителя, а также других великих отечественных психологов – П.Я. Гальперина, А.Р. Лурии, Б.В. Зейгарник, А.В. Запорожца, А.А. Смирнова, он сам стал достоин их славы, его научные труды заняли достойное место рядом с их трудами и работами зарубежных психологов.

Трудно переоценить роль Алексея Михайловича в истории развития российской психологии. Много времени и сил он отдавал административной и общественной работе, был директором Института общей и педагогической психологии АПН СССР, возглавлял Общество психологов СССР, был главным редактором журнала «Вопросы психологии». Во многом благодаря ему институт сохранил высокий уровень фундаментальных исследований, а многие его талантливые молодые сотрудники стали видными учеными и руководителями научных подразделений.

Являясь с 1981 года более одиннадцати лет главным редактором журнала «Вопросы психологии», он заложил научные традиции, которые сохраняются в журнале и теперь. Несмотря на сложную политическую и идеологическую атмосферу того времени, на страницах журнала нашли отражение многие авторские концепции, публиковались материалы любых научных школ и направлений, излагались противоположные концепции в виде реальных дискуссий. В тот же период в журнале стали публиковать значительно больше зарубежных материалов, представлявших достаточно дискуссионные концепции.

Неоценимый вклад внес Алексей Михайлович в развитие гуманистических идей в отечественной психологии. Его усилиями были установлены активные взаимоотношения с американскими психологами и психотерапевтами, в то время, когда это было практически невозможно. Благодаря ему отечественные психологи смогли познакомиться с выдающимся психологом-гуманистом Карлом Роджерсом, а впоследствии и с его трудами, значительно повлиявшими на научные воззрения отечественных ученых и психологов-практиков.

Алексей Михайлович автор более 200 научных работ, внесших значительный вклад в разработку фундаментальных вопросов психологии обучения и развития, мышления, творчества, одаренности. Его идеи продолжают жить в трудах его последователей и многочисленных учеников. Умер выдающийся ученый... Мы прощаемся с Алексеем Михайловичем и скорбим вместе со всем психологическим сообществом.

## Our authors

---

**Allahverdov Viktor Mikhailovitch** – Doctor of Psychological Science, Professor of SPSU – Sankt-Petersburg State University, RPS Vice-President (RPS Expert Activity).

**Bazarov Takhir Yusupovitch** – Doctor of Psychological Science, Professor of MSU – Moscow State University, First Vice-President of RPS.

**Zhuravlev Anatoly Laktionovitch** – Doctor of Psychological Science, Professor, Director of RAS – Russian Academy of Science Psychological Institute, Corresponding Member of RAE, RPS Vice-President (Fundamental Investigations carried out by the members of RPS).

**Rubtsov Vitaly Vladimirovitch** – Doctor of Pedagogical Science, Professor, Director of RAE Psychological Institute, Member of RAE, Member of SCC Advisory Committee, Rector of the MSPPU – Moscow State Psychology-pedagogical University (Experimental Psychology of Education).

**Yermakov Pavel Nikolayevitch** – Doctor of Biological Science, Professor, Dean of RSU – Rostov State University Psychology Faculty, Corresponding Member of the RAE, RPS Vice-President (RPS information and publishing activities).

**Bogoyavlenskaya Diana Borisovna** – Doctor of Psychological Science, Professor, Full Member of the IAC – International Academy of Creation, the Head of «Diagnostics of Work» Laboratory in the RAE – Russian Academy of Education's Psychological Institute (RPS departments, federal programmes).

**Scripkina Tatyana Petrovna** - Doctor of psychological science, professor, head of the psychological development department of RSU (Rostov-on-Don State University).

**Myasnikova Marina Nikolaevna** - deputy director in social and psychological work of the Rostov-on-Don regional center of diagnostics and consultation, teacher-psychologist

**Taschjova Anna Ivanovna** - Candidate of psychological science, assistant professor of psychological department of RSU, academic secretary of Dissertation board D-212.208.04

**Kuzmina Maria Yurjevna** - Candidate of psychological science, director of movie company «Motor Film Studio»

# **Anniversaries**

---

An eminent scholar and organizer of Russian psychological science, Dean of the Psychological Faculty of the MB. Lomonosov State University of Moscow, President of Russian Psychological Society and Chief Editor of our Journal, member of the Russian Academy of Education, Alexander Ivanovitch Dontsov is 55 years of age!

## ***Dear Alexander Ivanovitch!***

*Your professional activity and scientific work regularly furthered domestic psychology in its search for formation, and for international recognition. Profundity and breadth of your thinking, your outstanding managerial and pedagogical abilities helped your numerous pupils to find their own way in psychology, promoted the creation of several new psychological centers in Russia, and heightened the public status of psychology as a science. Your international activity in the Russian psychological society promoted domestic psychology in gaining its place in world science.*

*The editorial staff of "The Russian Psychological Journal" congratulates you, Alexander Ivanovitch, on this 55th anniversary and wishes you further success and creative enterprise for the welfare of Russian psychological science and Russian education.*

An outstanding scientist, teacher and professor, Doctor of psychological science, and vice-president and member of the Russian Academy of Education, David Iosifovitch Feldshtejn is 75 years of age!

***Dear David Iosifovitch!***

*You are a renowned expert in the fields of psychology of development, pedagogical psychology and psychology of person. Your works have received wide recognition not only in Russia and other states of the Commonwealth, but in many other countries as well. You successfully brought to accomplishment your striking pedagogical abilities, working for a number of years as a school-teacher and as director of schools of every description, and continued with great pedagogical work in the institutes of higher education in Moscow. Owing to your managerial abilities, you created a team of associates at the pedagogic and psychology departments of the university, the problem-laboratory of experimental psychology and programmed learning, and at the journal, «World of psychology». Your important contribution to the theory and practice of modern Russian education was deservedly rewarded with the Premium of the President of the Russian Federation in the Field of Education at the boundary of two centuries.*

*Editorial staff of the «Russian Psychological Journal» congratulates you, David Iosifovitch, on this 75th anniversary and wishes you new creative successes, scientific works and many followers, capable of understanding and continuing your deeds.*



**We congratulate the teachers, employees and students of  
Moscow State University, especially the Psychological Faculty  
on its 250<sup>th</sup> anniversary!**

*The history of the formation of domestic psychology is inseparably connected with the history of Moscow University. The psychological idea has been developing within the precincts of the University since the XVIII and XIX centuries, at first in the vein of philosophy, medicine, natural sciences and jurisprudence. Here, I.M. Sechenov has developed the program of natural-science psychology, N.N. Ladygina-Kots made her well-known researches on animal psychology, doctors of psychiatry created new experimental methods, and philosophers – P.D. Yurkevitch, M.M. Troitsky, N.J. Grot, L.M. Lopatin and G.G. Shpet have brought an irrefutable contribution to the development of methodologies of researching psychological issues, and to teaching psychology.*

*In the XX<sup>th</sup> century the best representatives of domestic psychological science worked in Moscow University and nowadays they are rightly considered to be its classical scholars. The Psychological Faculty that was formed under the direction of A.N. Leontiev in 1966, has preserved the best traditions established by G.I. Chelpanov, S.L. Rubinstejn, L.S. Vigotsky, B.M. Teplov, A.V. Zaporozhetz, A.A. Smirnov, P.M. Jakobson, P.J. Galperin, A.R. Luriya, and many other outstanding scientists.*

*Today, the Psychological Faculty of Moscow State University is a large scientific and educational center, where modern directions of Psychology are developed, and within which the most advanced methods of empirical research and world technologies, forming a stable foundation to the development of domestic psychology, are elaborated.*

*We congratulate our colleagues on this anniversary and wish them new fundamental works and scientific achievements in the various fields of psychological science.*

## **The Moscow Psychological Society is 120 years of age!!!**

*The Moscow Psychological Society is the first Russian professional association of scientists in the fields of philosophy and psychology, founded at Moscow Imperial University in 1885.*

*This society promoted unification of the best minds of the XIX to XX centuries: philosophers (N.J. Grot, L.M. Lopatin, V. S. Solovjev, E.&S. Trubetskikh, A.E. Vvedensky, N.A. Berdyaev, I.I. Lapshin, G.G. Shpet, B.A.Fokht, etc.), historians (V.I. Gerje, V.O. Kljuchevskoi, P.N. Miljukov, N.I. Kareev, etc.), psychiatrists (S.S. Korsakov, V.P. Serbsky, V.K. Rott, G.I. Rossolimo, P.B. Gannushkin, S.A.Sukhanov, etc.), physiologists (I.M. Sechenov, F.P. Sheremetjevsky, etc.), biologists (V.A. Wagner, M.A. Menzbir, V.I. Vernadsky, etc.), art workers (V.N. Nemirovitch-Danchenko, A.N. Skryabin), and writers (Lev Tolstoy, A.A. Fet, P.D. Boborykin, etc.), thereby contributing to the development of domestic science and culture.*

*In 1957, owing to active efforts of A.A. Smirnov, A.N. Leontiev, B.M. Teplov, and S.L. Rubinstejna, the society renewed its activities as a branch of the Society of psychologists, which had been created in the same year, and then again in 1994 as a branch of the Russian Psychological Society.*

*Preserving and continuing traditions that had been established by classical scientists of domestic psychology and are significant for our science, this Society became a leading branch of the Russian Psychological Society.*

*At different times, members of Moscow Society of Psychologists included G.I. Chelpanov, N.I. Zhinkin, B.M. Teplov, A.A. Smirnov, S.V. Kravkov, P.A. Shevarev, L.S. Vigotsky, N.A. Menchinskaja, A.N. Leontiev, D.B. Elkonin, A.R. Lurija and many other outstanding scientists.*

*Among the chairmen of the Society, since 1957, were well-known psychologists: A.V. Zaporozhez, N.A. Menchinskaja, A.M. Matjushkin, A.V. Brushlinsky, and I.I. Iljasov. Since 1990 the chairman of the Moscow psychological society has been Professor D.B. Bogoyavlenskaya.*

*On behalf of the psychological community, we congratulate our colleagues on this remarkable date and wish them new creative successes.*

## The way consciousness solves problems of learning and memorization<sup>4</sup>

*It is not an organism but consciousness, that studies, remembers and learns to use the resources of the organism for solving the problems. Consciousness tries to guess the information that is kept in the organism's memory or the actions that an organism is able for and that are essential for the achievement of the required effect. It verifies its hypotheses in the experience, but simultaneously tries to protect them from the disproof.*

*Such conception has been illustrated by many experiments, in which three tendencies of subjects are proved: not to realize the thing that has once already been not realized; to repeat one's own mistakes, first of all, in the cases of increasing successfulness of the acts; to raise the effectiveness of memorizing and learning by complicating irrelevant components of task.*

**Keywords:** *consciousness, learning, memorizing, memory, mistakes.*

All that a man knows about himself and the world he gets only with the help of consciousness. However, it is still not clear, how can consciousness help and what exactly it is doing in the process of cognition. That is why, the processes of learning and memorizing even in the psychological theory are mainly described as the physiological processes. For some reason, these wonderful theories tell us not about the phenomena of consciousness, but about quite automated processes of traces' engraving on one's memory or about the formation of hypothetical connection between some areas of the cerebrum.

This is the way all theories look, even when they are called cognitive. It cannot be doubted that physiologists discovered and brilliantly described many mechanisms for engraving something in the nervous system. But nobody said anything about the way consciousness would work with automatically memorized material.

At the same time, it is well known, that a human being learns and memorizes with the help of consciousness and that the advantage of voluntary (i.e. conscious) memorization over involuntary one is rightly underlined. Consciousness is mentioned in the theories of learning only incidentally without

---

<sup>4</sup> The research was conducted with the support of RFPI, the hardware was provided with the assistance of Grant Council under the President of RF.

any explanation of its task or the method it uses for solving the latter.

As a result, triumphantly walking on pages of textbooks stories about learning and memory conflict with each other, as well as with logic and experimental data [4]. The true mystique of the processes of learning and memory is simply missed.

There is no doubt about existence of the special physiological process of memorizing information. However, a person is not able to use something consciously as computer command “save” and type it in his memory. Many researchers (including I. Gerbart, G. Ebbinhaus, S.S. Korsakov, Z. Freud, A.N. Leontiev, Y.N. Sokolov, and others) assume, that in general, all incoming information is automatically preserved in memory (it is necessary to specify: in the physiological memory).

It is known, that man’s memory keeps much more information, than it is capable to recall. And under certain conditions, this non-realized information could even become accessible to perception. Why a person cannot recollect what is obviously kept in its memory? What a work on learning the information that has been once remembered consists in? These questions even have not been seriously put in the theoretical structures. And as a result, more particular puzzles, which could be explained by any theory of memory, are not being solved as well.

How can a man recognize the signs, which he cannot reproduce? Why sometimes he reproduces something different from what he has been presented? Why he can suddenly start to worsen his results in the process of learning? How a subject manages to evaluate a degree of confidence of his answers’ accuracy and to know exactly which of the answers is right?

Any well-known fact strikes imagination as an incredible one. Thus, everybody knows since childhood, that for correct reproduction of remembered text the text itself should be presented many times.

Theorists came to the profound conclusion: repetition is useful. Why? Frequent (and obviously nothing explaining) answer is: strength of the trace improves. But for memorizing, a man on each step should remember more, than he is capable to recollect, - otherwise all that he has not memorized earlier, in the following presentation would be perceived by him as *subjectively absolutely new information*. In this case, there cannot be any consecution of the connected acts in the process of memorization; any memorizing *activity* (including repetition) would be absolutely senseless. Therefore, the traces that a subject does not remember can be “substantially” kept in his memory as well.

The process of learning that most of the theorists relate to the process of memorizing is very queer. Here is a puzzle, which people usually try not to

notice: if a man is able to do what he is learning to do, then he does not need to learn it; and if he is not able to do it, then how can he manage to do what he obviously cannot do? This paradox is akin to the paradox of new knowledge retrieval known since the ancient world.

How does a man seek the new knowledge? - Amazed Greeks wondered. If he does not know himself what he is looking for then what does he seek? But if he knows, then, it is not the new knowledge. Learning is usually described so, that when a person many times repeats the same actions he gradually does it better and better. But how the result of the *repetition of the same actions* can raise the activity effectiveness?

No matter how often the same ineffective actions are repeated, they will still remain ineffective. And if the actions are not the same, there is no need to repeat them. This puzzle was clearly described by N.A. Bernstein, but he did not find its solution as he could not define precisely, what role consciousness plays in this process.

A man continues to improve the most simple acts even after hundreds of thousands and even after millions repetitions. But sometimes in the middle of the process of learning he gives such a quick answer that he cannot repeat it later. It means that he is *able* to react very quickly.

What does he learn then? And how a person, going from one awkward action to another during the process, knows if one awkward action is better than the other for “improving” this exact action not the other one? This is a pack of questions that have not a single distinct answer.

***What does consciousness do in the tasks of learning and memorizing?*** The organism can be developed and improved; it becomes stronger, sturdier, and faster. But it is consciousness that studies, memorizes and learns to use already available opportunities of the organism for solving its problems, in particular, it learns to extract information from the physiological memory. The theorists shun the problems of consciousness but they can be understood.

Consciousness – is perhaps the most polysemantic term of many sciences. There is no definition of consciousness that is either unique or generally accepted. Thus, in *philosophy* consciousness as ideal is confronted with material, in *physiology* it usually indicates a level of wakefulness and is confronted with a dream, in *sociology* it stands for the rational regulator of behaviour - in contrast with spontaneous behaviour, in *linguistics* it is treated as the mental (psychic) state, expressible in word.

In psychology itself, consciousness is understood (regarded) in different ways as well. First of all, it stands for *an empirical phenomenon* of realization (“immediate potentiality”) though it is recognized simultaneously that con-

consciousness somehow contains not fully realized information (“dark sensations”, non-verbal purpose, indivisible background, etc.).

Consciousness is understood as a *theoretical term* designating “the highest form of reflection”, “the integrator of psychic (mental) functions”, etc. But no one knows what does it mean. For example, the greatest achievement of mystical asceticism - deliberate plunging in the state of “a devastation of consciousness” or “divine darkness of ignorance” - is it the highest or the lowest form of reflection?

One interprets consciousness as *something qualitative* (meaning “a gleam of consciousness”), the other one - as *something quantitative* (meaning “the range of consciousness”).

Consciousness is regarded either as a *mechanism* in information processing or as a *process*, which is identified, for example, with short-term memory, attention or thinking and as the content of information received as a *result* (it pops up on “the screen of consciousness”).

Such different and incompatible are the meanings that used to be imputed to consciousness, that there is not and cannot be anything corresponding with all given definitions at once. It turns out, that it is easier not to mention consciousness at all, than to entangle in contradictions. As a matter of fact, it is called behaviourism.

I would like to mention briefly and simplistically the experimentally confirmed view on the nature of consciousness that I have offered earlier [2,3]. It is supposed, that if we realize anything it is a result of functioning of a special brain mechanism (it can be named “mechanism of consciousness”), which forms hypotheses on outward things and organizes activity on controlling its experimental constructions on the basis of the information collected by the organism and in accordance with some detectable laws. Such artificially constructed world is named “*a subjective world*”.

The mechanism of consciousness behaves as if at the beginning it tries to guess the game rules, by which the nature “plays” with him, and then organizes the activity on checking up the surmises (hypotheses). Thereby, consciousness proceeds from the fact, that the nature operates by predetermined rules. In other words, everything is determined and interconnected in this world, all makes sense (in particular, such nature of consciousness inevitably leads to the appearance of unchecked assertions and mythology).

The tendency of consciousness to constructing surmises on the world’s arrangement certainly can give a rise to the erroneous conceptions, but at the same time it allows to exceed the bounds of rather limited information about reality that a man receives from the organs of sense, and to create a notion of things that have no direct data.

It is known, that processing of the incoming information, its preservation in memory and automated actions are always executed better until the consciousness start to control them. It means, that the organism itself, like a physiological automatic machine, practically processes all incoming and earlier received information, as well as quickly and precisely fulfills any actions while consciousness does not interfere with its work.

Simultaneous forming of various hypotheses is neither creative nor realized act. It is completely automated process that mainly depends on gained experience and random selection. The special block of the mechanism of consciousness decides about what hypotheses should be realized, and what are beyond realization. (As a matter of fact, Z.Freud suggested such mechanism many years ago, but he has given it an unsuitable name – “censorship”). The work of this block cannot be realized (it is impossible to realize the process of realization!). Therefore, man is basically not capable to either control the sources of thoughts coming to consciousness or realize these sources. The given block selects from the received hypotheses those, which do not conflict with already created in consciousness idea of the world, and then the consciousness organizes their testing.

Consciousness decides which sensory information is possible and what movements are realizable in the subjective world created by it. Moreover, for checking these decisions it poses appropriate sensory and impellent problems for an organism. Faced with its own formations' mismatching with reality (reflected in the incoming sensory information as well as in the feedback of its own actions), the mechanism of consciousness first of all protects its own surmises from refutation (“smoothes over” generated cognitive discord over).

The matter is that it is unlikely for casual hypotheses to be correct. For not denying all hypotheses in general, an attempt to keep the chosen hypothesis should be made in the beginning. This can be accomplished by the regular correction of the experience towards the confirmation of earlier hypotheses, or by adjusting hypotheses to the experience, trying while it is possible to change marginally the existing idea of the world.

Here is the example that explains the above-mentioned theory. V.Y.Karpinskaya [8] in her dissertation research carried out under my direction, showed to the subjects a dual image - Nekker's cube. She has taught the subjects to consider a face of this cube to be “front” or “back” by instructions of the experimenter. Then she has measured the detection threshold of a point on the given face. With the face perceived as a back the threshold was higher, and with the face perceived as a front the threshold was lower.

It might seem startling, as in fact, all subjects saw *the same* flat picture. Psychologists assume, that we usually see (realize) only those things that we

understand and knowingly remember, things that agree with our expectations of the past, etc. Certainly, such activity of consciousness sometimes causes mistakes. But philosophers believe that for the avoidance of being deluded it is necessary to overstep the limits of the direct perception and to penetrate into the essence of the phenomenon.

The given point of view results in experimentally testable conclusions: the more unexpected are stimulus (it is necessary to bring them into line with expectations and hypotheses) the more time consciousness should spend working with them. It is experimentally proven fact. As for expected stimulus (permanent ones, in particular), they should quickly enough cease to be realized.

In fact, the images stabilized with regard to the retina, cease to be perceived in 1-3 seconds; repeated implementation of the actions of the same kind leads to their automation, i.e. to loss of the consciousness's control of them; successive repetition of a word several times leads to subjective sensation of the loss of meaning of this word, etc.

Therefore, there is no need to implement untestable assumptions of fragility or vulnerability of traces to explain forgetfulness.

The information, which has nothing to do with but is deliberately kept in immutable form, should cease to be realized even regardless of all efforts to keep it in consciousness as long as possible.

The human organism is ideally fit for cognition. Brain is the greatest computer surpassing in its opportunities all existing computer systems taken together. It accomplishes calculating, logic and semantic transformations of information of any complexity, even those that a human being cannot execute wittingly.

As a rule, results of these transformations are not realized by a person, though sometimes they are shown in the further activity (for example, in associations, subsequent choice, mistakes, etc.). Consciousness is a powerful mechanism of the cognition that is able to use opportunities of brain. It guesses what the world is, thinks about itself and the situation, checks these guesses and controls the necessary actions. Thus, the inseparable link of consciousness to activity, which has always been emphasized by domestic psychologists, is provided.

As the mechanism of cognition, consciousness should be capable to change its view on the world and sometimes to reject inadequate hypotheses. But consciousness possesses a powerful "protective belt", skillfully adjusts any experience to its hypotheses and accordingly is capable to interpret any arising discrepancy as an insignificant one.

How can consciousness reject its own constructions? All actually real-



ized notions (hypotheses) should be necessarily tested *independently*. It is possible, only if concurrently with the given hypothesis (and with the subjective world given to consciousness) there are other non-realized hypotheses (and non-realized subjective worlds) given to the mechanism of consciousness, which describe available information in a different way.

At the correspondence (even partial) between different hypotheses, consciousness gains a feeling of subjective confidence in the correctness of its formations. Sometimes it turns out, that due to made corrections, tested (and confirmable) hypothesis becomes so complicated that competing hypotheses owing to their simplicity start to win in the struggle for the right to describe the world. In this case, the latter “force out” the tested hypothesis from a zone of perception and take its place. Gestalt psychologists have given a special name to something similar - “over-structuring”.

In the manner of stated position we can describe the processes of learning and memorizing. An organism rather successfully fulfills the problems posed for it by consciousness using the information kept in memory and implementing certain actions when it understands what is required from it.

The organism does not solve problems of learning and memorizing, i.e. it does not fix once created traces and does not strengthen formed links. It is a rightful (though idealized) assumption that the organism even from one presentation keeps all the information in memory and in advance accomplishes the actions, which will be successfully carried out only at the end of the process of learning.

*It is not the organism that learns and memorizes but consciousness, which learns to control the organism.* The consciousness tries to guess information stored in memory or actions, which are necessary for achieving required effect, tests its hypotheses by means of experience persistently trying to protect its hypotheses from a refutation, i.e. protect its subjective world by adjusting it to reality in different ways.

Checking hypotheses of what is stored in memory, what sensory information has been received or about results of its own actions, consciousness cannot directly evaluate how much the hypothesis conforms to the information stored in the organism. If there are no competing hypotheses, the result of organized check of its own hypotheses is certainly dependent on consciousness and then the principle of independent check of the hypotheses is violated [3].

Sometimes, mechanism of consciousness can directly use the phenomenal opportunities of the brain but then it can neither check its hypotheses nor control the correctness of use of these opportunities. Those who possess so-called phenomenal abilities (phenomenal memory, phenomenal

reckoning, etc.) do not know themselves, what exactly they do for the realization of these abilities.

*Phenomenal reckoners and phenomenal mnemonics never doubt in achieved results because this process is not under their conscious control.* Probably, the very *weakening* of both functions: of conscious control and generation of the hypotheses explains why such phenomenal occurrences often happen among mentally retarded, as well as in changed states, for example, in hypnosis or under strong stress.

Improvement of reproduction and more effective learning can be provided by solving others more complex tasks. The process of learning and memorizing can be more successful, if in view of the complexity of the main problem, consciousness forms the hypotheses only regarding this problem, while the direct reference to the information, which must be “memorized” in a control group or to motor commands that are required “to be learned” ceases to be controlled by consciousness and thereby becomes auxiliary only a process.

However, once having thought about accuracy of fulfillment of well-automated action (Have I closed the door? Have I turned off the iron?), the person henceforth will have to learn not to control these actions for a long time.

And now we shall briefly consider the results of the research that was carried out by me and my young colleagues for illustrating the stated ideas experimentally.

***Stability of non-realized negative choice.*** In 1973 I have discovered and subsequently confirmed many times rather unexpected phenomenon (2; 26-95). If the subject successively solves several problems of the same type (on distinguishing, identification, memorizing, calculation, etc.) he tends to repeat his previous mistakes.

Thus, when the subject was offered to reproduce shown sets of symbols it turned out, that symbols missed in the previous set tend to be not reproduced repeatedly, if they are shown again. And, on the contrary, the same symbols more often than randomly are reproduced in the following set, where they are not shown. In that way, absence of reproduction is not the zero reproduction. In fact, for repeating a mistake (missing a symbol) it is necessary to remember, what exactly should not be reproduced.

Visual and aural presentation (presentation of visual and auditory images) of series of letters, syllables, pairs of “letter – number”, double-digit numbers, chords (for musicians with perfect ear), names of playing cards, etc. proved that missed symbols had dual effect on their subsequent reproduction (i.e. the missed symbols are not reproduced, when it is required and on the

contrary, they are reproduced just when they should not be). My students showed the same phenomenon at reproduction and recognition of various materials (buttons of different size and colour, road signs, toys of the same kind, etc).

It should be mentioned, that when the effect was shown, it usually became apparent by *all subjects* and in *all positions* of a series. However, the very tendency to repeating non-reproduction of the shown symbols did not always become apparent. In some cases, it was even replaced by the opposite one. Such things could happen, when the subject's activity was diminished, for example in a state of slight alcoholic intoxication or when the subject was capable to reproduce more than 90 % or less than 40 % of shown symbols. The tendency could also change, when a missed symbol was placed into strongly differing place in the series or if words were used as a stimulative material.

It is obvious, that any symbol placed into following series in quite different position subjectively ceases to be perceived as the very same symbol. Similarly, the given word presented in the list among other words changes in its turn its own semantic overtones and then does not act as subjectively same thing any more.

If the subject is shown a set of the same words in the same order (for example, in the form of grammatically and semantically meaningless quasi-sentences like "Days raging plough up again to elephants coming back pallor fire extinguishers") then at repeated presentation in several tests of the same set of words the tendency not to reproduce the previously non-reproduced words as well as to repeat the previous mistake of the replacement: for example, repeatedly mistake by reproducing "elephant" instead of "elephants" or "appearing" instead of "coming back".

On the grounds of above-mentioned tests the following conclusion was drawn: the non-reproduction is caused by specially taken decision on what is not necessary to reproduce. Then this decision is naturally repeated at the second collision with the same not reproduced before symbol.

The phenomenon of repeated non-realization may be observed at the solution of not only mnemonic problems, but sensory, motive, perceptual, arithmetic, semantic and other problems as well.

As an example, three inexperienced typists learned to type. I analyzed almost 16 thousand words that they had typed. On the average, word misprint probability is in six times less, than possibility that misprint will be made again in the same word. What was not perceived, calculated and understood once, tends to be not perceived, calculated and understood repeatedly.

Many other psychologists to their great astonishment observed similar

phenomena. One of them, A.P. Pahomov [14] in his psychophysical research registers the tendency to the repetition of the signal answer of the same intensity admitting though that he does not know how to explain it.

In fact, how does the subject know which answers to the given stimulus should be repeated if distinctions between signals are less than threshold? Having analyzed the time of reaction for shown words, V.A. Suzdaleva and N.I. Chuprikova made an assumption, that any thought process would be based not only on (realized) evaluation of the verbal stimulus, but on (not realized) evaluation of quite opposite thing [16; 121].

So there is a tendency towards repeating non-realization the thing that has been decided not to be realized once (non-realized negative choice). On the face of it, the result seems to be very strange. In fact, making a decision about non-realizing the very same stimulus, at first this stimulus must be remembered and then identified as the selfsame, and only after that a decision on repeated non-realization of it can be made.

A.Y. Agaphonov [1; 200], naming the given phenomenon “Allahverdov’s effect”, is at one with me in interpreting it: “non-realization is not the fact of forgetting, not cognitive error caused by the restrictions of the memory resources, but natural consequence of making “conscious” decision on what is necessary to reproduce”.

As it proved, the more strained the attempts to realize directly what has not been earlier realized, the less are they effective. However, as it has been mentioned, negatively chosen results of the cognitive activity nevertheless can reach consciousness; not at the moment of special conscious efforts but following it – *at inappropriate moment or while changing the current task*.

It is well known to everyone, who ever tried to recollect something that he knew and failed to take the necessary information into his head. In that case, recollection usually occurs not when you tensely try to remember it but when you have already turned your attention to another activity. In fact, it is a change of the current task as well!

In the same way, we are usually taught to check on addition of a digit group not by repeating the same procedure of calculation (so if the first time numerals were added up in columns from the top, then when checking it is better for example to add them up from below).

Wise mathematics teachers know, that otherwise a mistake probably will be repeated though it obviously has not been realized. Consequently, one of the phases of creativity - incubation, which is often described by researchers as the most mysterious and incomprehensible, is a standard method of any cognitive activity, which requires switching of consciousness from one activity to another for realizing solution that has not been realized before. Be-

sides, this method is in common practice in psychology in cases when the client needs to realize the ideas that are escaping his consciousness.

As the second image of dual picture can not be persistently realized at the same perceptual task, but is reflected in associations or reminiscences of the subject, as the psychologist can provoke the subject into realizing what has not been realized before by means of associations, reminiscences, etc.

*Steadiness of checked by consciousness hypotheses in learning and memorizing is empirically shown in the form of solid error.* In A.S. Zajtsev's research [16], 20 matrixes (5x5) with only one image of geometrical figure in each cell - a triangle or a square of white or black colour, were sequentially shown to the subjects on computer screen. The subjects' task was to mark, in what cell of matrix, in what order and what figure had been shown in the given position.

Experiment continued till the first correct reproduction of all stimuli. During the testing, the correctness of the answer (order of stimulus in the series, position of the figure on matrix, type and color of the figure), level of confidence (confident - not quite confident - not confident) and the time that input of the answer took have been recorded. The 70 % of subjects demonstrated the presence of a plateau, i.e. two consecutive tests with identical number of correctly reproduced stimuli. The 85% of subjects showed the cases of recession - diminution of number of correctly reproduced stimulus. (I wonder if admirers of the theory of trace strengthening can explain, what does it mean?)

The solid errors were defined by erroneous coincidence of three parameters in the previous and the subsequent tests: figure position on the matrix, type and color of the figure.

Thus, we are coming to conclusion that, the right answers are the fastest, but nevertheless, solid erroneous answers are significantly faster than other erroneous answers. This tendency is maintained at all phases of confidence. The subject in general, is more confident of his answer in making a solid error rather than other one. There are less solid errors (among all errors) in cases of recession, and at the same points, solid errors take much more time than any other errors.

It can be assumed that, riddance of some solid errors and expansion of time for the remained solid errors occurs at the recession because just in these moments the change of hypothesis happens.

A.B. Lihacheva [10] showed to the subjects for learning a succession of twelve pictures constructed as four concentric circumferences with red or green circle inside (on the left or on the right, above or below). In the sixth test, the four of presented pictures (second, fifth, seventh and eleventh) were

changed and then the experimenter came back to the initial stimulating series. Though in the control group no changes were made. The quantity of the tests necessary for learning was not significantly distinguished between the experimental and the control group. But in the experimental group the quantity of errors in general and solid errors in particular has sharply decreased. The quantity of tests necessary for learning has increased in the group, where the change has been kept in all subsequent presentations.

N.A. Ivanova [7] in her research proved, that at the time of learning the subjects' repeatability accuracy of errors at the very beginning of process could exceed adequacy of problem solution, which is hardly reached by them at the very end. The subjects were given a simple task: to "shoot" at the target moving horizontally from the left to the right on the top of the screen using the device located at the bottom of display. The subject watched the flight of a shell, then set the shell in motion by pressing the button and observed the presence or absence of contact between the shell and the target. The shell was put in random order in eight different and closely set positions.

The subjects did not always distinguish the shell positions and all the more did not they notice, how many of such positions were used. After a shot, the shell's actual deflection (in pixels) from the center of target popped up on the screen. Each subject carried out a series of tests during 15 days successively, making 200 shots. At the end of the test they demonstrated an average deflection within 5 - 10 pixels.

However, it turned out that the subject, having deviated at any value (in pixels) to the right or to the left from the center of the target, was inclined to repeat the following *definitely the same* deflection by shooting from the old position not from a different one. He repeated mistakes to the high degree of accuracy that was surpassing his own abilities, not always distinguishing the positions of the shell.

***The complicating of the irrelevant components of the task facilitates the processes of learning and memorizing.*** The components that do not require reproduction (and even comprehension) are irrelevant.

It is well known, that mnemonic receptions are efficient, but they set tasks (formation of associations, arrangement in space, etc.), which are just irrelevant complication of memorization task. The activity of consciousness mechanism of memorization is irrelevantly *complicated* by the meanings and the regularities of the stimulatory material. Consequently, the meaning-bearing text is easier to remember. Standard theories do not provide a clear explanation for the effect of complication, which as a matter of fact, has even got the special name – "effect of generation".

It was discovered, that such effects are shown even in the case of unin-

tentional complication of the task. In M.O. Olekhnovitch's research [13] the subjects were shown 30 sentences, 20 of which were conflicting while the other 10 were neutral. In the first series, one word was missed in every sentence. The subjects were invited to add the word, which, in their opinion, matched the context.

In the second series, already two words were missed, including the previous one. The subjects were invited to recollect both words and to complete the sentence. After a small and abstractive task, the subjects worked with the sentences for the last time. This time, three words were missing in the sentences, including two previous, with no contradictions in the text. After the abstractive task, the subjects were invited to reproduce all the sentences as precisely as possible.

It turned out, that the consciousness was more active with the contradictory sentences, which are reproduced with distortions almost five times more often than neutral ones. The sentences with the realized contradictions are easier recollected than all the others. Even the sentences with contradictions that had not been realized by the subjects were recollected easier than the neutral phrases.

V.A. Gershkovitch [6] carried out the research with the framework of directed forgetting's paradigm with some modifications. The subjects were shown 30 syllables on the computer display and each of them was followed by a sign signaling if the shown syllable should be remembered or not. The subjects had to memorize 15 nonsensical syllables till the first correct recognition. In an hour, there was the second series, in which the subjects had to memorize the rest 15 syllables, which were not to be remembered in the first series.

The control group also took part in the experiment by memorizing only 15 syllables. The number of the attempts necessary for memorization of the given syllables in both the first and the second series was smaller than the control group required for learning the same quantity of syllables. In other words, not only those syllables, which were offered to memorize, but also those, which should not be memorized, were kept in the memory. Besides, complication of a task by inserting irrelevant (not being a subject to memorization) syllables facilitated the memorization.

N.V. Moroshkina [12] showed the subjects a number pair (from 1 to 9) on the computer screen. The task was - to add up the first number pair and press the key corresponding to received output, to subtract the second number pair and further alternate addition with subtraction consecutively.

The task was to be fulfilled at the maximum speed. There were only 16 possible variants of the given pairs (pairs that had zero, negative or double-

figure output had been excluded). In the experimental group these 16 pairs were shown 14 times successively in the strict and equal consecution, what the subjects were neither aware of nor guessing about even at completion of the experiment. Then, one of the number pairs was rearranged so that continuing the fulfillment of the given task, the subject was compelled to carry out the backward operation with the same number pairs (what had been added was to be subtract and vice versa). In the new sequence, each series has been shown four times (critical series).

To the subjects of the control group the number pairs were shown in random order. The task of addition and subtraction of simple quantity numerals is elementary. However, the subjects' solutions sometimes were far from quick and error-free. Time given for the exercise was fluctuating from 0,4 - 0,6 to 5,0 - 7,0 seconds.

Just think it over: in fact, there must be something that makes adult and well-educated subjects to tackle an example like:  $7+1$  and what is more, to make mistakes! (Is it possible, that some connections of their brains had not been strengthened enough?) The complications - not realized regularity – result in faster learning in the experimental group. The reduction of time of the answer (compared with the control group) was observed as early as in the second presentation of the same number pair, in the sixth presentation the distinction has got a statistical significance.

In the critical series (at the sign change during operation with figures) the time all subjects spent on giving an answer increased sharply and sometimes even exceeded the start level. In that way, the stability of the chosen hypothesis was shown.

M.V. Terehovitch [15] used the stimulant material, which was analogous to the matrixes in A.S. Zajtsev's research. But besides flat matrixes (3x4, 4x4 and 4x5), she showed to subjects the similar, but graphically performed as the cubes, matrixes. The subject had to memorize in what cells of a matrix the dot was. It was proved, that memorization of 10 dots position in stereoscopic pictures required essentially fewer reiterations, than memorization of the same 10 dots on the plane.

P.F. Pahomov [14] in his research showed the subjects 10 double-digit numbers for memorizing. In the first group all shown number images were of the same size; in the second group - the sizes of images were regularly interchanged (small – big); in the third group – the interchange became more complicated (small - small – big); in the fourth group – the interchange of the image size was absolutely random. In the second and third groups memorization went too much faster. At that, equal series and series with chaotic interchange of the size have been memorized equally.



The complication of irrelevant components is not permanent. Y.A.Ledovaya [9] showed to subjects for memorization 12 five-unit numbers, divided by two hyphens like a telephone number, for example, 25-17-3 or 2-51-73. Participants of the experiment did not have to memorize and reproduce hyphens. In four out of twelve numbers, the configuration of hyphens was permanent in each presentation of stimulus. In another four configurations - hyphens could have four variants of their position between the figures. The remained four numbers were shown with two variants of the figures' division by hyphens. And the very last numbers were reproduced in 8 (!) presentations earlier, than the others.

Consequently, it is better to remember the same thing in different ways (for example, the color spectrum: red, orange, yellow, green, etc. - is better and easier to remember by correlating it with something familiar). And for remembering the telephone numbers it is better to make different notes of it (for example, 653-35-93 and 65-33-593).

The described experimental phenomena partly demonstrate the way the mechanism of consciousness is acting. This mechanism forms hypotheses (surmises) of the information that is kept in the physiological memory (memorizing task) or of ways of operating with this information (learning task). It does not simply check the made surmise by comparing it with immediate stored information or with motive commands, but makes up other surmises, which are not realized by it in the given period.

Comparison of surmises (hypotheses) allows both to become firmly convinced of subjective fidelity of one's own actions and to deny an unsuccessful hypothesis. Insertion of irrelevant components in the shown information allows to modify the hypotheses owing to a wide variety of different material and thereby, heightens the probability of formation of the hypotheses, which are different, but still have an information structure relevant to the posed problem.

However, the overabundance of irrelevant components apparently starts to impede either the choice of hypotheses for the collation or the process of collation itself. The mechanism of consciousness aims to corroborate its own hypotheses and therefore it is inclined to repeat its solutions on realization and non-realization of one or another information.

### *The literature*

1. Agaphonov A.Y. The Principles of Semantic Theory of Consciousness. St. Petersburg, 2003.
2. Allakhverdov V.M. Theoretical Psychology Experience (in scientific revolution genre). St. Petersburg, 1993.
3. Allakhverdov V.M. Consciousness as a paradox. (Experimental psychology). St. Petersburg, 2000.

4. Allakhverdov V.M. Methodological Travel through the Ocean of Unconsciousness to Mysterious Island of Consciousness. St. Petersburg, 2003.
5. Chuprikova N.I. (edit.) Cognitive Activity in the System of Memory Processes. Moscow, 1989.
6. Gershkovitch V.A. The Effect of Prohibitive Precept on Memorization. // Materials from the International Interuniversity Research and Practice Students Conference of Students, Post-Graduates and Young Specialists "Psychology of XXI century". St.Petersburg State University, 2004, p.10-12.
7. Ivanov N.A. Solid Errors as a Result of Consciousness' Effect on the Process of Learning // Materials from the International Interuniversity Research and Practice Students Conference of Students, Post-Graduates and Young Specialists "Psychology of XXI century". St.Petersburg State University, 2003, p.12-24.
8. Karpinskaya V.Y. The Effect of Illusory Modification of Stimulus on its Detection Threshold. Dissertation in Competition for the Academic Degree of Candidate of Psychological Science. St.Petersburg State University, 2004.
9. Ledovaya Y.A. The Effect of Irrelevant Configuration of Stimulus on the Process of Memorization // Materials from the Third All-Russia Congress of Psychologists, v. 5. St.Petersburg, 2003, p. 84-86
10. Likhacheva A.B. The Effect of Unexpected Change of the Stimulant Material on the Process of Memorization. Thesis. St.Petersburg State University, 2002.
11. Makhaev P.F. The Effect of Irrelevant Information Structure on Mnemonic Processes. Thesis. St.Petersburg State University, 2003.
12. Moroshkina N.V. Non-realizing Memorization in the Process of Learning // the Collection of Works of Graduates of Psychological Faculty of St.Petersburg State University, 2002, p.56-60.
13. Olekhovitch M.O. Cognitive Displacement under the Influence of Irrelevant Information. Dissertation in Competition for the Academic Degree of Candidate of Psychological Science. St.Petersburg State University, 2002.
14. Pakhomov A.P. Microdynamics of Efficiency Solving the Detection Problems // Mental Characteristics of the Human-Operator's Activity. Saratov, 1985, p.66-71.
15. Terekhovitch M.V. The Effect of Complication of Stimulus Graphic Structure on the Process of Memorization. Graduate Work. St.Petersburg State University, 2004.
16. Zajtsev A.S. "Plateau" Phenomenon or what does the mechanism of consciousness do in the process of memorization? // Collection of Works of Graduates of Psychology Faculty of St.Petersburg State University, 2002, p.11-15.

## Social Identity Process within Organizations

*Expanding and complex social realities cause new types of identity. Variety in organizations and workgroups (where people are involved), implies a special kind of social identity which can be defined as professional, organizational or managerial. The study of the social identity processes in organizations is a new interdisciplinary sphere that is presented especially commonly in European Social Psychology. The result of its theoretical comprehension is Social Identity Theory. In the article listed and analyzed, foreign theoretical elaborations and empirical studies in the area: organizational identity and organizational identification, social identity theory and leadership; labor motivation and target designation, and amalgamations and differences in organizations.*

**Keywords:** *identity, organizational identification, leadership, goal setting, amalgamations and differences in the organizations.*

In the 21<sup>st</sup> century, strategic manpower management metamorphosized and new horizons appeared: globalization, a variety of forms and methods of management and training, information and personnel technologies, and intellectual and social capitalization. The fundamental rate of change increased, and the life-cycle of the specialists and organizations' formation and development became shorter. Organizational priorities shifted increasingly to "human measurement", and denoted managerial abilities, flexibility and responsiveness as the key competencies.

From the field of manufacturing and retail, there becomes competition in the sphere of knowledge, relations and new ideas. The individuality of the worker, his talent and capability gain the meaning of the most exclusive "good" in the world market.

What happens to the people and groups in these circumstances? How do they adapt and develop in the condition of changing over to virtual organizations, connected with the necessity of being constantly included in the network structure?

These expanding and complex social realities cause apparent new types of identities. On the one hand, it represents a problem of plurality, and quite often, even identity fragmentation, on the other hand – as the opportuni-

ty of the greater freedom in choosing and self-determination of the man in the changing world.

***The Organizational Identification.*** Social identity is one of the most studied issues in social psychology. This issue is widely presented in European social psychology. The result of its theoretical comprehension is Social Identity Theory (SIT), worked out by A. Tashfell, as well as Self-Categorization Theory (SCT), suggested by J. Turner. At present, the concept of the Social Identity Theory is widely used as explanatory instrument in various areas of social and psychological knowledge.

One area of such theory and practice is in the study of the social identity processes in the organizations. This new interdisciplinary sphere has great potential for the development of both trends – SIT and SCT, as well as organizational psychology and personnel management psychology.

Multitudes of publications, conferences (e.g. in 2000 in Amsterdam), as well as seminars and workshops (e.g. summer psychology school, organized by European Association of the Experimental Social Psychology in 2002 in Germany) on the processes of the social identity in the organizational context, are evidence the increasing scientists' attention on this issue.

Analysis of the literature (4-5, 8-15, 18-22) discovers several trends of theoretical elaboration and empirical studies in the area: (1) organizational identity and organizational identification; (2) SIT and leadership; (3) labor motivation and target designation, as well as (4) amalgamations and (5) differences in the organizations.

Tashfell defined social identity as the part of the I-conception of the individual, originating from realization of his membership in the social group, and the value and emotional meaning of the membership (1). Since the organization can be considered as a social group, it is also the basis for forming the definitive aspect of identity.

The application of the SIT in the framework of organizational psychology entailed the large quantity of research concerned with the notion of organizational identification. As is well known, A. Tashfell distinguished "the identification" as a process from "the identity" as a product of the process (1).

Ashforth and Miall define organizational identification based on the fact that it is a specific form of social identification. Organizational identification implies affiliation, which is reflected in the I-conception as membership in the social group. The self-determination of the individual in terms of the organization assures the partial answer to the question: "Who am I?" and includes three aspects: cognitive (knowledge of affiliation), value (availability of the positive and negative connotations of the organization membership) and emotional (acceptance of the organization on the basis of the previous two

characteristics).

Such self-determination affects the behavior and results in actions congruous to the Organizational identification (4).

In the decision making process an individual identifies himself with the group weighing the value of several alternatives in his choice in terms of consequences for the group (18). Accordingly, if the individual, who makes the decision, identifies himself with the organization, he strives to choose an alternative that promotes the concern of the organization in the best way (8).

Researchers of organizational identification denoted three main characteristics of the phenomenon.

First, Organizational identification is directly related to all social and psychological processes that occur in the organizations.

Second, Organizational Identification exerts strong influence on the decision-making of the organization.

Third, the Collective Organizational Identification is supported by the organizational communication and depends on the structure of the organization (12).

Many authors note that the organizations supply the staff with multiple-group membership, as the system has subsystems (subdivisions, teams, departments etc.). One of the principal hypotheses of organizational identification, introduced by the Danish psychologist Van Knippenberg is the assumption that work-group identification is stronger than organizational identification. The author offers a diversity of grounds for this assertion.

First, work-groups are smaller in size than organizations. Brewer believes that people are more inclined to identify themselves with relatively small groups than with the big groups because of the threat of individual differences.

Second, the individuals have much in common with their work-group in their attitude to work, common fate and history.

Third, Hogg and Abrams insist that the more an individual identifies himself with a particular group, the more likely he thinks and behaves in terms of that group membership. The hypothesis follows that identification with the work-group correlates more with the organizational aims and behavior than it does with identification with the organization as a single whole (21).

Van Knippenberg verified the assumption experimentally, investigating the four variables related to the organizational identification: labor motivation, involvement on the job, fluctuation of personnel, and job satisfaction.

As it showed, organizational identification negatively correlates with the fluctuation of personnel (which is not unexpected as the workers, identifying themselves with the organization, value their collectives and the organiza-

tional membership and aspire to keep it and stay in the organization), and positively correlates with the labor motivation, involvement on the job and satisfaction with the job.

Identification with the work-group has stronger positive correlation with given variables than identification with the organization as a single whole. The author concludes that this evidence demonstrates the necessity of the organizational system approach, and the consideration of the various aspects of the organization's aims and behaviors that affect the organizational identities of the workers (21).

Albert and Wetten connect organizational identification with the type of the organization. They marked out two types of organization: ideographic and holographic.

Ideographic organization is the more common form of identification of workers with the organization they work in; it demonstrates the best correlation with identification with the work-group, which was investigated by Danish psychologists. In the second case, i.e. in the holographic organization, the workers share the common identity, identifying themselves with the organization as a single whole (21).

Hennessy and West investigated the connection between identification in the organization and inter-group relations. The scientists came to the conclusion that evaluative inter-group favoritism positively correlates with identification of the work-group and negatively with organizational identification (9).

Patchen and his colleagues from the Michigan University distinguished three elements of the organizational identification: (a) perception of the characteristics shared with colleagues, (b) the level of solidarity with the organization and (c) organizational support.

Key theses of Patchen's theory of identification included concepts of similarity, membership and loyalty. Patchen distinguished similarity as the reciprocity of the perceived united aims and interests of the other organization members. He described membership as the level of connection between the I-conception and the organization; and loyalty as the workers' support for and maintenance of the organization (15).

The acknowledgment of the significance of organizational identification by many research workers resulted in the invention of different instruments to measure it.

One of the first such instruments' author is Cheney, who in 1982, on the grounds of Patchen's studies, elaborated on the Organizational Identification Questionnaire (OIQ) – the most popular and effective instrument today for the assessment of organizational identification (8).

According to Cheney, organizational identification is relevant to a wide

spectrum of organizational phenomena, including organizational behavior, individual and group decision-making, work goal-setting, motivation, satisfaction with the work, goal achievement, role conflict, staff cooperation, fluctuation of personnel and organizational effectiveness (8).

Several years ago, Johnson and Heimerg analyzed the structure of the Questionnaire repeatedly. Using factor analysis the researchers singled out several components of organizational identification, which is different from Patchen's three –loyalty, similarity and membership.

The authors described the first component in terms of the organizational work attribute, including the work context (organizational sphere characteristics) and psychological characteristics of the work (such as the image of the organization, its values and the organizational identification, itself).

The second component kept its former name – organizational loyalty, and involved devotion, faithfulness, care and respect. These characteristics are related to the first order components. The components of the second order that generalize the primary constituent of the organizational identification include two clusters: image/identity and mission/purpose (12).

Apparently, organizational identification is defined in the terms of organizational culture with such characteristics as values, image, mission and purpose. It is obvious that strength of the organizational identification depends on the degree of the acceptance of the corporate culture and its compliance with the individual characteristics of the staff and managers.

S.A. Lipatov marked out that there was a need to investigate the social factors that profoundly influence organizational devotion and identification, particularly the national and organizational cultures (2).

Allen and Mayer consider identification to be a component of a more general (in their opinion) psychological phenomenon – devotion to the organization that reflects the individual's existing imagined attraction between him and the specific organization, in which he works.

Along with the loyalty and involvement, devotion includes the identification as a firm belief in the corporation values and the given organization acceptance (2).

***Social Identity Theory of Leadership.*** There are several approaches to leadership analysis from the SIT position. In our opinion, the work of Australian scientist Michael Hogg "A Social Identity Theory on Leadership" (10) is one of the most successful versions of this position. When much research on organizational identification was conducted in the frame of the organizational psychology, Hogg placed the emphasis not on the organizational context but on the social and psychological nature of leadership. With that emphasis, his work gives grounds for organizational leadership analysis, in the view of the

social knowledge psychology.

Many scientists (Lord, Foti, de Vader, Nye and others) adverted to the problem of leadership with relation to the social knowledge psychology before Hogg. This trend was named Leadership Categorization Theory, which contends that people have biases against the leaders' behaviors.

These biases are cognitive schemes of types or categories of leaders. When someone is categorized as a leader according to his leader-like behavior, the relevant scheme of leadership takes action for the generation of his behavior assumption.

Thus, to be a good leader means to have leader category attributes that meet the requirements of the situation (13). The given theory considers leader categories as nominal, and leadership as the product of the individual information processing. There is no such thing as a social group consisting only of leaders in real life -it is only the cognitive grouping of characteristics.

Michael Hogg views the leadership as a group process generated by social categorization and social identity-related effects. Analyzing the leadership investigations, the author notes that most of the modern methods accentuate (a) the individual cognitive processes that categorize individuals as leaders and (b) individual charismatic characteristics that are necessary for the "transforming" leader.

The first aspect is closer to the social and psychological traditions of Europe. The second one is based on "individualistic" American method that is incarnated in the Theory of New Leadership tradition (Bass, Avolio and others), which states that effective leaders must be innovation, change-oriented, capable of sharing and supporting the vision and mission of the organization (10).

The representative of Australian "third power" suggests the integrative theory of leadership and believes that it is essential to consider the social factor, meaning group membership as well as great social systems. As Hogg marks, the processes of social knowledge, namely such factors as (1) prototypicality, (2) social attraction and (3) ascription and processing of the information, which are connected with the group membership, affect the leadership dynamics strongly.

In the theory of self-categorization, the cognitive aspect of social identity is defined in terms of cause-and-effect of the social categorization of yourself and others, and by the division of social life into in- and out-groups, which are cognitively presented as prototypes.

In-group prototypes are constructed under the influence of the social context and consist of the set of attributes, which determine and add directions, feelings and behaviour, characterizing group members and distinguish-



ing the given group from another (10).

The prototype method of keeping social information is often determined as “the best example of a given category” in the cognitive tradition (1). In that way, an in-group prototype reflects a generalized figure of a model representative of the group.

Prototypicality is connected with the depersonalization phenomenon, since it implies the perception of others not as unique individuals, but in the view of group standards.

Hogg writes that members of the group have different degrees of prototypicality, i.e. closeness to the in-group prototype. Prototypicality is the foundation for the influence, and in new groups the more prototypical member is a potential candidate for the leadership.

The profundity of a leader’s effect on the followers depends on the degree of in-group prototype coordination and subjective uncertainty of the group members. It is known that man aims at positive identity maintenance and uncertainty reduction. In this case, he tends to identify himself with high status groups and organizations; and ready to follow the prototype leader (10).

There is one more foundation for having influence in the group –a social attraction process. Prototypical members of the group are more socially attractive than non-prototypical; and their ideas are accepted with more readiness than the others’.

The third factor that affects leadership perception in the group is the collection of attributive processes, called up to attach sense to the behavior of others.

Members of the group are inclined to form some charismatic personality and impute leadership character to a man, not to the prototypicality of his position. This maintains a status-based structural differentiation within the group between the leader and followers.

According to study results, regarding the crisis and organization change conditions, members of the organization are more inclined to the disposition ascription, i.e. imputing the behavior reasons to a person (in this case, to the leader) (14).

As a result of the experimental study, Hogg came to conclusion that: (a) group identification, social attraction and effectiveness of the leader, based on his perceptible competence, increase with the development of the group solidarity; (b) congruence of the leader schema becomes less influential, and group prototypicality – becomes a more effective determinant of the followers’ support for the leader, evidenced by higher identification level in more solidary groups.

According to these conclusions, the author recommends leaders of the more solidary groups to pay attention to how prototypical they are to hold their positions, and leaders of the less solidary groups to know how to blend tasks and schemes specific for a given situation.

So, prototypicality and social attraction in aggregation with attribute and information processing contribute to a perceptible change in active leadership. Hogg distinguished leadership as an influence, and power as a constraint. Prototypical leaders, personifying group standards, have relative or position power and do not have to use their personal authority.

As long as prototypicality is related to strong in-group identification and there is an emphatic connection between such a leader and his followers, any form of a leader's negative behavior directed against the in-group is turned against him as well (10).

Hogg's Theory of Leadership describes social identity processes in different forms of leadership: spontaneous (e.g. laboratory short-term group) and established (in organizations), in small (teams) and big groups (nations).

**Group Motivation and Goal-Setting.** One of the main questions in the Organizational Behavior investigation is - what motivates individuals to apply force at work? This question is especially related to the behaviors that contribute to the group or organization.

Wegge and Haslam made an attempt to desegregate theses of two theories – Goal-setting Theory and Theory of Social Identity (22). This brings the authors to insist that there is certain congruence in the nature of goal activation and self-categorization. Goals function as lenses that concentrate self-energy and have an influence on individual behavior. Goals, as well as the self, can be defined in individual and group terms.

Individual goals are internalized as the aspects of personal self, and promote satisfaction of the individual's interests; group goals are directed to the social self and group outcome achievement.

Drawing a parallel between goals and identity, researchers note that the process of individual goal setting actualizes personal identity, while group goal setting emphasizes social identity.

When the goal-setting process entails goals related to organizational development, organizational identity is actualized. Wegge and Haslam consider (???) the goal-setting process to be more effective when group or team discussions are led in participatory way (22).

Participative culture implies solving organizational problems by means of open interaction and thorough discussions, and by the manager acting as group collaboration catalyst (3).

The united members' search and achievement of goals are the neces-

sary conditions for creative development and the ability to change and grow. At the same time, individual charismatic leadership remains organizational absolute value and condition for its progress; but its main mechanism is not the authoritative aim “I will do it myself”, but the collective “let us do it together”.

On the basis of empirical study of organizational goal setting, the authors came to the conclusion that specific and complex goals led to higher individual productivity, than simple and unspecific ones.

Complex and specific goals motivate employees to (a) apply more force while performing a task, (b) continue their work at the task till obtaining a result, (c) focus their movement and attention to behavior and results relevant to the goal achievement, (d) use or develop a proper strategy and plan of task performance (22).

**Organization Diversity and Merger.** One of the crucial questions of SIT is an issue of individuals' similarity and diversity. As insists Brewer, people aim to optimal distinctions - “the happy medium” – to keep in balance the need to join in a group (inclusion) and individual diversity, the wish to be different from others (exclusion) (5).

As a number of studies indicate, the more similar people are to a group, the more likely they are inclined to identify themselves with it, as identification is based on categorizing self as similar to others within the category.

Works of Van Knippenberg and his colleagues are dedicated to these aspects of organizational life (19, 20). One of them regards identity and organizational diversity, the other – organizational merger and its effects.

As Van Knippenberg and Haslam note, diversity is a fact of organizational life, as a majority of work-groups consist of individual differences in demographic characteristics, aims, norms, values, knowledge, etc., and likewise, organizations differ from each other in their structure, purposes, culture, etc. (19)

Adverting to SIT, the body of research defines diversity as an important aspect of identity. It is interesting, that underlying this fact is group members' notion of what unites them, what makes them “a good group” – unique characteristics of each taken separately or something common, something they all have.

Members that perceive the group as heterogeneous are more inclined to identify themselves with it, and be more devoted and satisfied with their group membership.

Jenn, Northcraft and Neale marked out several types of differences: informational, social category, and value differences. They discovered that informational difference correlates with work-group efficiency positively, while

the two other types of differences correlate with it negatively (11).

Investigating organizational mergers, i.e., integration of organizations in the bigger one, Daan Van Knippenberg and Barbara Van Knippenberg came to the conclusion that a merger exerts a psychological influence on the people taking part in the process (20).

Analyzing social identity processes in the organization before and after a merger, the researches discovered that organizational identification depends on the feeling of continuity and completeness, which in turn is defined by the dominance of an organization in relation to its merger partner.

According to SIT and SCT, a merger can be determined as a formal recategorization of two social groups into a single one—this leads to social identity changing. Employees as members of the new group have to adapt to it—this initiates a sense of interruption and the breaking of completeness, especially in the case when one organization is dominant.

In practice, a majority of organizational mergers come to absorption, when one organization is bigger and more powerful than the other. In this case, members of the dominant organization experience much less discomfort from the changes, while members of the subordinate organization perceive the fact [of the merger] as a change of group membership.

One might believe that the key factor in defining organizational identification after a merger is organizational dominance. Authors of this research separate concepts of dominance and status.

In spite of the fact that SIT uses the “status” concept and considers inter-group relations in terms of status position, instead of that of dominance (as SIT notes, high-status groups guarantee a higher level of identification), authors insist on using the term “dominance”. This is because of the fact that frequently in mergers, an organization that might be called a “subject” of the merger becomes higher-status than the dominant one.

From this point of view, dominance is closer to the “power” concept, though it does not exactly define the meaning of this difference either (20).

Regarding the dominance concept, SIT could not escape a fate of “being used”; investigations in the field of social dominance are results of this use. For example, this is the case, when one of the merger’s subjects is high-status (SIT), but not dominating.

Social Dominance Theory (SDT) - is one of the recent European social and psychological theories that was developed by American scholars Felicia Pratto and Jim Sidanius (16, 17), and includes ideas of many scientific predecessors.

Using the conceptual framework of authoritarian personality theory, double-valued political behavior theory of Rockidge, Blumer’s group positions

theory, theories of Marxism and neoclassical elitism, research of political aims and public opinion, and the previously mentioned, social identity theory, this conception is an attempt to unite the worlds of individual personality and social structure.

This theory asserts that, all human societies tend to be structured as social hierarchy systems, which are group-based. In these social hierarchy structures, dominating groups are placed “at the top” with one or several subordinate groups “underneath”.

The authors distinguish individual social hierarchy from group social hierarchy. The first implies the possession of power, prestige and wealth on the basis of personal characteristics, such as leadership ability, great intelligence, artistry, political or scientific talent, achievements, etc.

Group social hierarchy relates to the social power, status and benefits, and all that an individual has by means of ascribing himself as a member of certain socially designated groups, such as race, religion, clan, tribe, ethnic group, social class, etc. Group social hierarchy includes three stratification systems: of age, of gender, and of randomly organized groups.

The common aspiration to support group social hierarchy and to dominate over the "worst" groups, the authors referred to as social dominance orientation (SDO). SDO applies to a basic wish for having one's own in-group, which is better, more predominant and dominating in comparison with relevant out-groups.

SDO is governed by four factors: (1) membership and identification with a random, prominent and hierarchically organized group; (2) socialization factors (educational level, religion, etc.); (3) innate characteristic features (e.g., it is considered, that where there is a greater ability to empathize, there is a lower level of SDO); (4) gender (men have higher levels of SDO than women) (17).

The authors worked out a scale for measuring the level of social dominance, which consists of twenty items (e.g. “Certain groups of people are more worthy than others.” or “Victory is more important than a game's process.”). They insist that SDO essentially differs from personal dominance, which is measured by the SDO questionnaire.

In the framework of Social Dominance Theory (SDT) much research was carried out, yet since we are interested in social identity issue we will give just some results.

Pratto and Sidanius investigated the interaction amongst inter-group identifications, SDO, and differential inter-group social allocations, indicating the latter in three indexes: differential inter-group estimate, social distance and group cooperation.

Experiments conducted in the traditional minimal-group paradigm showed that there was a statistically significant correlation between in-group identification, SDO and social distance (those who strongly identify themselves with an in-group and have high SDO level, feel greater social distance from an out-group.) The differential inter-group estimation is a measure of in-group and out-group competence.

It was clarified, that in having higher levels of group identification, subjects consider more in-groups to be relatively competent; and with higher levels of self-estimation, there are more distinctions in perceived competence between in-group and out-group, and subjects wish to cooperate less with out-groups (17).

From our point of view, social organizations can be considered as group social hierarchies, which tend to compete, dominate and actively suppress each other in constantly changing aggressive environments.

Thus the aspiration for membership in any organization, especially to managerial position, partially includes orientation to social dominance.

\*\*\*

As may be seen, Theory of Social Identity is greatly exploited by many scientists and possesses great potential in the field of personnel management and organization psychology.

Moreover, R. Brown, a modern British researcher is of opinion that there are several areas, which are the most prospective for this theory's further development: the concept of identity itself; introduction to the theory of affective components; simultaneous management of plural identities; and the inclusion of implicit processes in the analysis of identification and its effects (7).

As the author considers, it is necessary from the point of view of the expansion of the identity concept, to pay more attention to a variety of groups, which can underlie social identity.

SID does not tell the difference between different types of groups today. All groups - whether they are small associations or scaled public categories - concerning social identity processes are considered as psychological equivalents for the members. But, as a number of researches showed, various groups can promote absolutely different functions of identity (6).

Thus, variety in organizations and workgroups (where people are included), implies a special kind of social identity which can be defined as professional, organizational or managerial (if the matter concerns managers), and any given group membership provides a variety of identity functions that can be investigated for expanding both the "identity" concept and the area of its application.

## *Bibliography*

1. Andreyeva G.M. Social Knowledge Psychology. Aspect Press, M. 2000.
2. Ashforth B., Mael F. Social identity theory and the organization. //Academy of Management Review, 1989, 14.
3. Brewer, M. B. The social self: On being the same and different at the same time // Personality and Social Psychology Bulletin, 1991, 17.
4. Brown R, Williams J.A. Group Identification: the same thing to all people? // Human Relations, 1984, 37.
5. Brown R. Social Identity Theory: past achievements, current problems and future challengers // European Journal of Social Psychology, 30, Agenda 2000.
6. Cheney G., Tompkins P.K. Coming to terms with organizational identification and commitment //Central States Speech Journal, 1987, 38.
7. Hennessy J., West M. Inter-group behavior in organizations // Small Group Research, Jun1999, Vol. 30, Issue 3.
8. Hogg M. A. Social Identity Theory of Leadership. // Personality & Social Psychology Review, 2001, Vol. 5, Issue 3.
9. Jehn K.A., Northcraft G.B., Neale M.A. Why differences make a difference: A field study of diversity, conflict and performance in workgroups. // Administrative Science Quarterly, 44.
10. Johnson W., Johnson A., Heimerg F. A primary- and second-order component analysis of the organizational identification questionnaire // Educational & Psychological Measurement, Feb1999, Vol. 59 Issue 1.
11. Lipatov S.A. Devotion to organization as a problem of organizational psychology // Year-book of Russian Psychological Community. Psychology and its application. V. 9. Issue 3., M., 2002.
12. Lord R. G., Foti R. J., DeVader C. L. (1984). A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing, and leadership perceptions. Organizational Behavior and Human Performance, 34, 343-378.
13. Meindl J. R., Ehrlich S. B., Dukerich J. M. The romance of leadership // Administrative Science Quarterly, 1985, 30.
14. Patchen M. Participation, achievement, and involvement on the job, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1970.
15. Personnel Management. Under the editorship of Bazarov T.Y., Yeremina B.L., M., UNITY, 2001.
16. Sidanius J., Pratto F. Social dominance. An Inter-group Theory of Social Hierarchy and Oppression. Cambridge University Press, 1999.
17. Sidanius J., Pratto F. In-group identification, social dominance orientation, and differential inter-group social allocation. // Journal of Social Psycholo-

gy, Apr1994, Vol. 134 Issue 2.

18. Simon H. A. Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organization (3rd ed.), New York: Free Press, 1976.
19. Van Knippenberg D., Haslam A. Diversity and Identity. (To appear in Van Knippenberg D., Haslam A., Platow M., Ellemers N. Social identity at work: developing theory for organizational practice. New York: Taylor & Francis).
20. Van Knippenberg D., Van Knippenberg B. Organizational Identification after a Merger: A Social Identity Perspective. British Journal of Social Psychology, in press.
21. Van Knippenberg D.; van Schie, Els C. M. Foci and correlates of organizational identification // Journal of Occupational & Organizational Psychology, Jun2000, Vol. 73 Issue 2.
22. Wegge J., Haslam S. Group goal setting, social identity and self-categorization: engaging the collective self to enhance group performance and organizational outcomes. Manuscript under review.



## **Economic psychology: its place and function in modern science**

*This study examined internal and external reasons of intensive development of economic psychology as a branch of scientific and practical science that influenced the progress of modern psychology. Analysis demonstrated difference between the main notions of economic psychology: economic consciousness, economic behaviour, subjects of economic behaviour (personality, small and large groups)*

*The greatest attention is focused on double status of the economic psychology (in economic and psychological science, difference of their research paradigms) and interdisciplinary links with ethics and psychological branches of science (social psychology, management psychology).*

*The article highlights more intensive development of internal psychological level of interdisciplinary studies in economic psychology by comparison with external psychological level.*

**Key words:** *economic consciousness, reasons, economic objects, subjects of economic behaviour, interdisciplinary place of social psycholog.*

**Basic phenomena and concepts of economic psychology.** For the last scores of years in our country the economic psychology has been inspiring a renewed interest and has been developing as a branch of psychological science, an interdisciplinary.

Science of economics. **Intensity of development** of any domain of knowledge, including economic psychology can not depend on one group of factors, but many decisive factors or reasons as complex phenomena in science usually have a lot of determining factors.

Our review of literature shows that a lot of scholars believe that economic psychology of our country has actively developed in 1990s of the XX th century, probably it is so obvious that it won't request more striking evidence of the fact from the historians in the future. We percieve this statement as more or less apparent.

The main reason of development of this science is due to socio economic state of Russian society in 1990s, its practical demands and requests for different branches of the science, among them economic psychology. The most urgent development of this science is caused by practical reasons.

Naturally, we can not explain this quick development minimizing the importance of other reasons, as following:

- a) the state of inner readiness and appeared possibilities of psychological science: theoretical (conceptual), methodical (instrumental), practical reasons, availability of specialists and etc-this is related to internal psychological reasons;
- b) the increased interest of other branches of science, first of all, economics, in receiving additional facts, behavioural patterns, schemes explaining different issues boundary to with psychology, existing demand for this knowledge in other branches of science- these are external psychological reasons;
- c) the historical experience formed in process of intensive creation of new scientific psychological branches in response to acute practical needs at a certain historical period – these are historical-psychological reasons.

A primary concern of economic psychology has been economic-psychological phenomena in their combination : economic-psychological processes, states and characteristics of different subjects. However, in spite of a big diversification of these phenomena, the main ones are phenomenon of economic consciousness and economic behaviour and corresponding notions used in economic psychology.

**Economic consciousness** is a private form of individual or group consciousness consisting in different forms of individual or group knowledge of subject about different economic objects and

his relation to this knowledge. The most important phenomena of individual or group consciousness studied in modern economic psychology are the following:

- social ideas of economic objects, real as well as ideal ones;
- relation to economic objects, opinions and judgments about them, appreciations and so on;
- social attitudes, stereotypes and prejudices connected with economic objects;
- emotions, feelings and emotional experience related to economic objects;
- phenomenon of social expectations, anticipation, forecast of economic changes, that is to say, forthcoming events, connected to economic objects;
- social categorising and interpretation of economic and psychological phenomena and etc.

Above mentioned parts of economic consciousness have no adequate unified basis of selection, furthermore they overlap each other by their content

and used as terms in different theoretical approaches of research in the field of economic consciousness. We introduced them together though they are different because the research attention is focused on them as phenomena of economic consciousness.

According to the last publications, under economic objects they imply most commonly the following:

- wages, profit, financial position or on the whole economic conditions of life of different economic subjects ;
- wealth and rich people;
- poverty and poor people;
- different property and owners;
- money, firm currency or jewelry;
- different financial assets as money equivalents: shares, financial notes, accounts and etc;
- savings at bank accounts and similar financial organizations.

Under *economic behaviour* which is closely connected with economic consciousness is meant various external forms of individual and group subjects regarding diverse economic objects.

The most important among them , for instance:

- choice of the forms of economic activity (wage labour, joint ownership, entrepreneurship and etc);
- real business activity with various informative and formal and dynamic psychological characteristics;
- different forms of economic behaviour: consumer behaviour, saving behaviour, investment behaviour and so on.

Last decade in the science of our country the terms of economic consciousness and economic behaviour were turned to more integral (generalized) notions as “economic activity” or its synonym “economic vital activity”, and some others close to them. The need in such generalized notions is prompted by necessity of research of such economic and psychological phenomena, that integrate economic consciousness and various forms of economic behaviour. We are not able to analyse separately these phenomena, it would be extremely difficult, almost impossible.

Although it is necessary to note that the greatest research attention has focused on economic consciousness of personality and social group.

Traditional *subjects of economic activity* (vital activity) are: personality (in some theories they use the notion “human being”); small groups and first of all initial work collective; large social groups, including, as a rule, socio economic (property groups) and socio demographic groups.

The personality and large social groups as subjects of economic activi-

ty are favoured today in economic and psychological researches.

**Relation between economic and social psychology.** The place of economic psychology in the system of psychological science is still poorly analysed by specialists, many issues of theoretical contents are not solved, these questions usually follow the creation of any branch of psychological science and request a rather long period for handling. We suggest that the most acute question now is the question of relation between economic and social psychology. It is necessary to say that there is a regularity of creation of several modern branches of psychology, the same discussions are persisted around organizational, historical, political, cross-cultural psychology and others.

Let's consider some possible solutions of relations between economic and social psychology that exist in the reviewed literature.

1. The economic psychology is a part of applied social psychology. This suggests that the economic psychology does not create or discover any laws of social behaviour but proves existing socio psychological effects and phenomena in an individual, particular form. It uses conceptual apparatus of social psychology and does not create its own methods of research.

2. The economic psychology is a theoretical and practical branch of social psychology.

It studies theoretical and practical aspects of economic behaviour of people (of individual and social groups) as a particular form of social behaviour, but having certain characteristics. Law knowledge of social behaviour helps to realize the special features of economic behaviour, but it is not enough to explain adequately economic behaviour.

The economic psychology analyses special, theoretical and practical problems, creates research methods, having their own peculiarities. The economic psychology makes its own conceptual apparatus, adding and developing that one of social psychology.

3. Accepting an intimate linkage among the social and economic psychologies, some scholars believe that the economic psychology is an independent branch of psychology.

It is called to decide those particular problems and questions which are typical for economic psychology and do not exist in social psychology.

More often among them they distinguish the process of coming to an economic decision by a person under different conditions, research of ideas about economic contents and etc. Moreover, according to this point of view the economic psychology is adjacent to social and individual psychology, the general theory of mental processes and psychology of personality and so on. Considering all these facts we should admit that in modern psychology many

systems cross, but do not overlap completely each other.

The same is also related to the methods of research: the economic psychology is able to show its own practical methods without denying their similarity with the system of methods of social psychology.

At the present state of professional discussion of this question, it is too early to choose the unique answer about the relation between the economic psychology and social psychology and deny others as false. Actually the discussion about the status of economic psychology is not closed, it is open, and we hope that some new possible alternatives will appear and clarify the status of this science.

***Interdisciplinary place of the economic psychology.*** Today there are strong grounds for believing in the interdisciplinary character of the economic psychology as a branch of science. The interdisciplinary character shows itself at different levels typical to other branches of psychology. First of all it shows up at external psychological level, where psychology borders other sciences, where it appeared and where it continues to develop.

In our opinion the most interesting studies lie on the line of intersection of economic psychology and ethics. It refers to a wide phenomenon of business communications in individual, self-employment, administrative activity, all the studies made under the direction of Lokshishina E.H. in the State University of economics and finances in Saint Petersburg. We found the integration of the economic psychology and business ethics in cross-cultural business studies

carried out by Shikhirev P.N. at high school of international business of the Academy of national economy under direction of Russian government.

Secondly, the interdisciplinary character of economic psychology is manifested at the internal psychological level, that is to say in the frame of psychology. The best known examples of this type are formed with two branches of psychology. One is bordering ethnic psychology and it became an economic ethnic psychology, thanks to studies made by the members of the share of social and economic psychology in the state economic Academy in Irkutsk.

The works implemented under scientific supervision of Karnisheva A.D. are considered as major works in this field, they enable to explain and create the above mentioned branch of science. Another scientific trend of research that has just appeared is called "Economic and psychological problems of management". A large scientific collective of psychologists headed by Fominykh V. P. in Chuvash state University is engaged in these studies.

The bulk of researches and their contents fulfilled in context of social, historical, organizational, political, ethnic, pedagogical psychology, psychology

of personality, labour favours our view.

The enumerated examples reveal that much more interdisciplinary researches are actively made at internal psychological level in comparison with the external one.

Thirdly, It is very important that the economic psychology attains double status : in economics and psychology. In a certain historical period there were (at some stage they exist now) psychological engineering psychology and technical engineering psychology, by analogy, psychological and sociological social psychology, psychological and medical clinical psychology and etc, so we can speak about economic and psychological economic psychology.

***Function of economic psychology in the progress of psychological and economic sciences.*** Creation and development of economic psychology as an independent branch of science became possible thanks to maternal sciences, it is generated from. However this process turns very quickly into the process of mutual enrichment. It is obvious now that the progress of economic psychology gives a lot of advantages for the modern psychological science as a whole.

We want to dwell upon this question below.

1. Researches of economic psychology contribute to the solution of the major problem of psychology- social and economic determination of psychology, in particular , human consciousness and its generalities. The question is to what extent different psychological components of a human being as an individual, a personality, a subject of activity and an individuality ( according to Ananiev B.G.) are determined by material and economic conditions of his life. It is a traditional question for psychology which was limited by philosophico-methodological aspect of the analysis, characteristic to a long period of psychology development.

Now it becomes the central goal of the studies just in the economic psychology. Studies of psycho-economic problems must add to knowledge of psychology of modern people, and become a step forward understanding of the role of social-economic factors in these complicated phenomena.

2. The economic psychology significantly enriches psychological science by introducing in scientific use and elaborating some *new psychological terms*, if they didnot exist it would be difficult to describe and imagine psychological nature of the human being. Among those terms and phenomena, we can recite a wide range of different notions: economic behaviour and economic consciousness , property and proprietor, wealth and poverty, money attitudes and advantages, profit and expectation, and many others which in the aggregate could form one of the most important economic and psychological characteristics of a person or different social groups.

3. The real mutual enrichment consists of developing methodical resources of research in economic psychology, more than in other branches of psychology. Economic psychology uses integrated experiment, methods of quality analysis and different applications of programs based upon combination of quality and quantity methods.

The development of economic psychology illustrates very well possibilities of combination of different kinds of methods, integration of nomotetic and ideographic type of knowledge, although the common trend at the moment is to improve ways and methods of quantity studies.

If we touch upon special contribution of the economic psychology, we can give as an example studies of diaries which was used in economics to control the structure of expenses, but as a method of studying vital activity of a personality or a small group, in particular, as a method of studying a family or an initial group.

The next question that arises –what gives economic psychology to economics.

The reply should be done by economists, though there are some obvious facts, facts at “the surface” that we must indicate.

1. Economics also studies a person, but its subject is an economic person, this is one-sided characteristic. Economic psychology using all psychological theories gives to economists *data about psychological behaviour and this enables* to explain laws of his economic behaviour, and sometimes thanks to psychology check and correct economic laws. The most useful turn to be information about individual and group decision making, motivation structure, intercommunication and mutual influence of different psychological components: needs, motives, character, abilities, orientation and etc. Economic and psychological studies helped economists to understand nature of irrational economic behaviour and include in economic models a special factor “an irrational person”.

2. Economic psychology shows the real *role of economic conditions*, factors, phenomena and so on in the human life, which are studied by economics of a person. Economic and psychological studies demonstrate that between socio economic conditions or economic environment and a real human behaviour there is a system of psychological phenomena (factors) that influence economic behaviour, economic conditions, state of economic environment. That's why psychological factors are extremely important in economic studies.

All the basic terms and methods in economic psychology were taken from basic disciplines, so the process of separation was carried out by the contents which was not typical for both economics and psychology. Alongside

the subject, we find specific methods of interpretation of collected data and particularities of research organisation. We believe that all these distinctive features will be accumulated in all spheres of this science, not only subject, but objects, methods and terms will be specific and used only in this science.

Creation of economic psychology is already an interesting socio-psychological phenomenon which represents an integration of economists and psychologists different by their mentality and the system of scientific notions.

Economists try to create such economic conditions, introduce such mechanisms and models which facilitate a person or social groups, organisations to work economically, make a profit and increase it.

Psychologists suggest there are no universal socio economic mechanisms, that will influence equally different people. All the conditions and mechanisms, created by economists work only on a part of people who have certain orientations, motives and a system of values.

Other employees may refuse directly or show unwillingness to work under proposed economic conditions. Some people can refuse big profits or wages, if it involves risks or a more difficult, strenuous work. Psychological paradigm offers a multifactor system of interpretation of the same behaviour form among different people. A certain place in this system is occupied by economic factors, but they can lose their decisive role, they can easily change under the pressure of really important factors in a human life. They are not only psychological, they are moral and ethic factors, the values of physical health. They could transform effect of economic conditions and mechanisms. That's why the validity of researches not taking into account the above mentioned factors is very often questioned by psychologists.

The integration of economists and psychologists in the field of social psychology let psychologists to deeply understand universal models describing economic phenomena, including human economic behaviour. Economists realize the role of psychological variables in the economic projects.

At the moment we find the phenomenon of two economic psychologies, because researches made by psychologists and economists differ greatly and carry the imprint of maternal sciences. This phenomenon is traditional for many interdisciplinary branches of science, especially when they appear. Then they develop independently, which is quite natural.

It is difficult now to forecast further ways of development of economic psychology.

*Conclusion.* Summarizing preliminary analysis of the development of economic psychology in the context of modern psychology, it is possible to underline some peculiarities of its progress.



It is necessary to draw attention to intensive development of the economic psychology in the second part of 1990 s of the XX th and the XXI st century.

We have to recognize the historical continuity of different stages of origination, maturity and development of the economic psychology of our country.

We should highlights more intensive development of internal psychological level of interdisciplinary studies in economic psychology by comparison with external psychological level.

We must be aware of the possible double status of the economic psychology : in economics and psychology.

This article outlines some “mosaic structure” in the modern economic psychology and in the new only forming trends. Structural parts are badly connected by the content and develop in a relatively independent way.

The progress of the economic psychology depends on practical needs and requests of society in a high degree. The potential of independent development is very low.

It was concluded that the economic psychology is created as an interdisciplinary scientific and practical branch of psychology and the leading position in this science is occupied by practically oriented researches and studies.

### *Bibliography*

1. Aleshina I.V. Customer behaviour. M.: Fair-Press, 1999. 384 p.
2. Vizir V.V. Socio psychological analysis of market economy thinking. Thesis for psychology candidate's degree. M., 1994. 138 p.
3. Deyneka O.S. Economic psychology: socio political problems. Spb.: SPBGU Press, 1999. 240 p.
4. Zhouravlev A.L , Koupreichenko A.B. Moral and psychological regulation of economic activity. M.: “Institute of psychology of Russian Academy of Sciences” Press, 2003. 436 p.
5. Kitov A.I. Economic psychology. M.: Economics, 1987. 303 p.
6. Malahov S. V. The foundations of economic psychology. M., 1992. 63 p.
7. Martsinkevich V.I., Soboleva I.V. People economy. M.: Aspect Press, 1995. 286 p.
8. Ngouen Min Fyong. Economic consciousness and the law-governed nature of its development under conditions of going from postsocialist society to market relations ( by the example of Vietnam). Thesis for philosophy candidate's degree . M., 1995. 152 p.
9. Poznyakov V. P. Psychological relations and business activity of Russian

- businessmen. M.: "Institute of psychology of Russian Academy of Sciences" Press, 2001. 240 p.
10. Poznyakov V. P. Psychological relations of subjects of economic activity.. M.: "Institute of psychology of Russian Academy of Sciences" Press , 2000. 220 p.
  11. Popov V.D. Psychology and economics. M.: Soviet Russia, 1989. 304 p.
  12. Problems of economic psychology. Vol. 1 / Managing editors Zhouravlev A.L , Koupreichenko A.B . M.: "Institute of psychology of Russian Academy of Sciences" Press, 2004. 620 p.
  13. Social psychology of economic behaviour. / Managing editors Zhouravlev A.L, Shorohova E.V. M.: Science, 1999. 237 p.
  14. Socio psychological dynamics under conditions of economic changes. /. Managing editors Zhouravlev A.L, Shorohova E.V. M.: "Institute of psychology of Russian Academy of Sciences" Press, 1998. 295 p.
  15. Socio psychological researches of leadership and business. / Managing editors Zhouravlev A.L, Shorohova E.V. M.: "Institute of psychology of Russian Academy of Sciences" Press, 1999. 276 p.
  16. Spasennikov V.V. Economic psychology: textbook. M.: Perse, 2004.
  17. Tsimbalov I.P., Shevashkevich G.M. Economic thinking and market behaviour. Saratov: SGTU, 1996. 165 p.
  18. Economic behaviour / under the editorship of I. M. Andreeva. SPb.: Piter, 2000.

## **Service of Practical Psychology of Education: The Modern Condition and Prospects for Development**

*Speech at the First International Science and Practical Conference  
“Psychology of Education: Issues and Prospects”  
(December 16–18, 2004, Moscow)*

Psychological service as an organized system of work exists in many countries and has an almost century-old history. In our country, school psychological service (in the wide sense - psychological help service in education) was the most deeply developed psychological trend.

During the ten years that have passed since the 1st Congress of Practical Psychologists of Education, the structure and directives of the service activity have changed substantially. These changes have a qualitative character.

Thus, today we can verify that in Russia, as a matter of fact, the foundations for psychological service have been laid. Primarily it is evidenced by:

- The presence of a legislative base for the existence and formation of service;
- The readiness of domestic psychology for providing the school practice with the necessary theoretical elaborations and specific psychological tools;
- Powerful personnel potential (there are presently almost sixty thousand psychologists working in the Russian educational system);
- A sufficiently developed system of training and retraining of psychological experts for educational institutions;
- An expansive system of practical centres for psychological help (over 700 centres of this type presently operate in the system of domestic education).

The basic trend toward the formation and development of practical psychology service in education in full measure can be illustrated by the example of the Moscow region.

As already mentioned in L.P. Kezina's statement, today, the system of psychological service in education, which provides psychological help at different levels to all people involved in education, is being actively formed in Moscow.

And it is right to speak about its two basic structural elements, which are, namely, the psychologico-medico-social centres for offering assistance to children and teenagers, and the staff of school psychologists working directly in educational institutions of all kinds.

Presently one of dynamically developing structural elements of psychological help in Moscow is the system of psychologico-medico-social centres. As was already mentioned, there are 35 educational institutions for children needing psychologico-pedagogical and medico-social help in the Moscow Department of Education. These institutions offer competent and complex help to all levels of population - children, teenagers, their parents, workers of educational services, employees of social protection bodies, etc.

Most of these centres (12 of 35) appeared recently, in 1999 – 2002, i.e. during the last three years. In a system with these kinds of psychological support centres, some new perspective "growing-points" are appearing, such as, service of early help (early detection and treatment), psychological service for sick children and handicapped children (in a system of home-training schools), service in a system of open schools, service of emergency psychological help, etc.

Thereupon, it is necessary to note the work of The Center for Emergency Psychological Help (CEPH) at Moscow Municipal Psychological and Pedagogical University (head E.V.Burmistrova). This center has undertaken the coordination of psychological service activity in the state of emergency connected with the terrorist act on Melnikova Street in October of last year.

Owing to this fact, the service successfully managed extremely difficult tasks set by the current headquarters, the Government and Department of education of Moscow.

Moreover, close interaction between CEPH and antirecessionary departments facilitated the provision of psychological help to children, teachers and parents who were victims of the terrorist act.

To evaluate the process of the development of the practical psychology service in the capital system of education, an effective system of monitoring its development was created. In further discussions regarding trends of service development we will involve the latest data received on December, 2002 (1730 psychologists participated in this concrete inquiry).

Our data shows, that during the last five years the quantity of psychologists in the city has increased by several times (1997 - 606, 1999 - 1526, 2000 - 1630, 2002 - over 2000 men). Today, there are about 2000 psychologists in the educational system of Moscow (schools, nursery schools, special schools and psychologico-medico-social centers).

There are about two million children in Moscow, i.e. a ratio of almost 1000 children to one school psychologist. It is necessary to note, that till recently only people with pedagogical education were accepted as psychologists on the staff of schools. However, in recent years plenty of psychologists were trained, and now they are the skeleton staff of school psychologists.

Results of monitoring have painted a peculiarly generalized portrait of the service psychologist (in terms of education, experience in the job, etc.) and describe characteristic features of this contingent's experts working in educational institutions.

Using this data, 19.6 % of the psychologists working in the educational institutions of city have less than one year experience in work; 38.6 % (the most numerous group) – have from one to three years; and 15.1 % - have from three to five years of experience. Accordingly, this feature of personnel defines the basic problems of psychological service in Moscow today.

It is significant that, the basic group of clients that school psychologists work with is children of primary and middle school age –from 7 to 12 years of age. In second place are senior pupils (children from 12 to 18 years) and parents (practically an equal quantity of clients) and then - teachers. With children of 3-7 years, i.e. nursery school children; students; and small children - from birth till 3 years (they are listed in decreasing order), psychologists work very seldom.

The parents, who face certain problems of behaviour from a child (poor progress, lagging in intellectual and personal development, poor health, etc.) ask for psychological help more often. School teachers direct a child to the psychologist for a professional advice almost just as frequent as parents.

But often enough children ask for qualified psychological help on their

own initiative. All these facts indicate the distribution of information about psychological service available to citizens, the first development of trust toward the staff of psychological service, and correspondingly to the development of psychological culture within the population as a whole.

A school can hardly be found in Moscow, where parents and teachers never seek for help. As we have already mentioned, adults involved in the process of training and education of a child, when facing a problem, often ask experts for help. Having received the qualified advice of a psychological expert, teachers and parents themselves continue to interact with the child and correct his development.

It is obvious, that the cultural and educational directives of school psychological service - working with families, and with our young people (their problems and hardships) have exclusive value and make their essential contribution to effective education, primarily due to energization of the quality and content of interactions in the "teacher - child – parent" system.

The structure of teacher-psychologist's activity is also rather indicative. In this structure: Diagnostics takes 16 % of working time; Corrective work – 15 %; Developing lessons - 15 %; Consultation - 15 %; Psychological education - 14 %; Psychological preventive maintenance - 13 %; Scientific and methodical work - 12 %.

At the same time, despite the considerable break-through in developments regarding service of practical psychology of education, there are a lot of real problems. They are, namely: low salary (79.7 % of cases); lack of means of work (equipment) (72.2 %); problems with premises (59 %); problems in establishing a career (34.2 %). At the present time we also ascertain that, psychologists and other service professionals leave schools and PMS (psychologico-medico-social) - centres, many teachers and school administration misunderstand the role, place and value of psychological work, and the normative-legal guarantee of activity of both, psychologists and service, as a whole is lacking.

It is possible to denote two basic groups of reasons for the existing situation - external (towards the service) and internal crisis phenomena. Among the external reasons, the poor supply of scientific and methodological material are specified (the matter concerns a subject that we will discuss later in this article); absence of precise, efficient mechanisms of interaction between structural elements of service; imperfection of vertical management and the

normative-legal base that regulates activity of service and its separate structural elements as well (in practice, the absence of precise mechanisms of interaction between all divisions of service leads to uncoordinated actions, overlap, substitution and faulty operations in the work of both separate experts and the whole structure); assigning to the psychologists, responsibility for pedagogical mistakes; and charging the psychologists with administrative and managerial duties and methodological functions, etc.

Internal reasons are: absence of the precise and developed methodological basis for service activity, lack of various models of multilevel service for psychological support to the educational system, and an unsatisfactory training level of practical psychologists, etc.

It is necessary to note the separate means of work, as unfortunately, teachers-psychologists are not provided with centralized and standardized techniques. In the strict sense, every center and school service form banks of procedures at their own choosing. Many procedures are developed directly in the centers, starting from the current needs and orientation toward certain contingents of clients, but without proper conceptual scientific ground.

The majority of centres experience an absolute need for the provision of a standard bank of procedures adapted to age contingents that would allow for the improvement of differential diagnostics and the complex evaluation of children's psychologico-medico-social states. Presently the problem of the lack of a centralized provision for standard diagnostic procedures, and the need to raise the level of proficiency in the field of psychodiagnostics still remains unfulfilled. And more than 80 % of diagnostic tools that are available in the centres are the property of centres' experts.

Practical psychologists, facing numerous problems in their activity, consider the basic directives of school psychological service's work to be an improvement in the following ways. In the first place they put retraining and the elevating of professional skills of school psychologists (96.4 % of respondents); in the second place – provision of diagnostic and corrective procedures (96.1 % of schools); then next is the methodological help of highly skilled experts - supervisors (94.4 %); teachers worked with (88 %) and about 67.6 % of psychologists note the importance of the change in the organizational form of work (including the definition of the basic purposes and tasks of service, precise determination of school psychologist's rights and duties, his functions, effectiveness of his activity, etc.). The last-named more than others testifies

to separation of the existing scientifically proven approaches to service from the practical forms of its activity.

Exclusively significant is the fact, that practically all psychologists consider the foundation of associations of the psychologists working in education to be useful, assuming that this association will help to organize: the provision of literature and procedures; the exchange of experience; conferences and seminars; the provision of scientific and methodical support; and the defense of professional interests of psychologists of education. This circumstance deserves the raptest attention of participants of Congress.

These problems can be solved only with a corresponding supply of personnel. But it is a special problem of this Congress as well. At the same time, we believe, that the position of such institutes must be adopted by modern university organizations such as the Scientific and Educational Institution's (SEI's) "Progress", which is a unique example of the unification of fundamental academic science with a practice-oriented system of specialists' training and practice itself.

The structure of SEI "Psychology" includes:

- The Psychological Institute of the Russian Academy of Education;
- Moscow Municipal Psychological and Pedagogical University;
- Moscow Social and Pedagogical College;
- The Center for Emergency Psychological Help;
- The Scientific and Methodical Centre of Practical Psychology Service;
- -Centres of Practical Psychology (educational institutions, psychologico-medico-social Centres);

Primary objectives of SEI "Psychology" are:

- methodological provision of substantial integration of science, education and practice;
- Development of a practice-oriented model of psychologists' training;
- Creation of a system of continuous psychological education;
- Realization of innovative models of education in practice;
- Creation of a unified information-methodical space in the field of psychology and education at regional and federal levels.

Fundamental problems of psychological science are developed by the laboratories of The Psychological institute of the Russian Academy of Education. And scientific departments of MMPPU, in their turn, develop applied



technologies of psychologist's work in the system of education (coordination of works is conducted in the framework of the institution of "Psychology", which unites these two establishments).

Given this situation, there is a direct way of applying developments to the educational space of a city since metropolitan education is particularly interested in these developments and above all has an effective mechanism for their application.

It is necessary to specify a strategy for conducting research and scientific-practical work aimed at providing practical psychology service. This strategy lies not only in close interaction between the departments of the university and the practical psychological centres, but also in building a general space for joint research and practical work, the education itself – working to train (purposeful, addressed) the personnel.

So, a similar strategy has led to the necessity in setting up university laboratories, which are grounded on the practical centres, combining research work with refining concrete technologies in the immediate and real educational environment.

At the same time, understanding that presently, Congress can bring up problems for service's development, I want to note the primary tasks in this matter.

In our opinion, all these tasks should be reflected in the complex program of developing practical psychology Service in the educational system, which defines this Service's tasks for five following years.

Formation of such program – is the major strategic task for development of present-day Service and our professional community.

## Phenomenon of the person: from the paradigm of thinking to paradigms of formation

*Speech at the First International Science and Practical Conference  
“Psychology of Education: Issues and Prospects”  
(December 16–18, 2004, Moscow)*

Peculiarities of Russian realities today consist in practical modelling that goes in parallel with theoretical search, frequently even outrunning it, and the direct use of a pre-approved world experience in educational activity. Education (starting with elementary school) is being reformed with the understanding of purposes and problems that are sharply changing creative methods, style, technologies and even personal priorities and the I-concept of the teacher.

Since the time of Yan Komensky - the founder of public school and by-the-lesson team teaching (“traditional teaching”), education to a greater or lesser extent has undergone changes following political and economic social shocks.

However, in the 21st century in relation to educational psychology, a problem of creativity in the process of training and its development, as cognitive and educational psychological technologies develop, comes in the foreground.

Much research of educational problems in the last decade has led to the development of various paradigms of thinking and creativity. Each of these paradigms corresponds with a definite attitude, and with concrete psychological and professional potentials, as well as restrictions, which in the end determine the style of teaching activity and training.

Social life and education, major attributes of this life, appear objectively before a person like an aporia, an intellectual and moral problem, which presupposes an ambiguous choice, as mutually exclusive solutions are equally correct and equally essential. That is the reason why, deeds of the contemporary person are quite often inexplicably discrepant and incomprehensible even to him, i.e. they are “ambivalent” as psychologists call it, meaning that a person interprets their opposite motives and mutually exclusive feelings as being equal.

The public idea in the realm of the higher school has proven to be captive to political **antinomies**, in other words errors of concept, which are mutu-

ally exclusive, disproving each other, but at the same time making an impression that separately they can be proven to be correct with equal convincingness. And nevertheless, since Aristotle's time, there "has not been found any solution, which all would agree with".

The cardinal question, which every teacher necessarily asks himself at different stages of his teaching career is, "What do we learn THEM for?" And each time he answers in different ways. The answer that we seek inside ourselves, and around which other possible answers can form a group, consists in a very trivial postulate: for a person to self-actualize professionally.

In this case, antinomic thinking proves that each new paradigm of thinking denies the previous one and on the other hand continues to exist simultaneously. The same situation can exist in educational technologies as well.

As a matter of fact, there are as many such technologies as there are teachers of elementary school: by grounding children in reading, writing, and drawing, etc., every teacher forms not only thinking on the concrete subject, but the personality of a child, and what is not "given" at this age cannot be made up later in practice. Like in sprinting - what is lost at the start can rarely be made up at the finish. Stanislaw Lem's "sum of technologies" is drawn up in a pyramid - from elementary to high school: the higher educational level is, the smaller is this sum, but larger and more powerful are technologies.

At this point, the hierarchical principle of technologies' construction is embodied here in full measure - from monoparadigmatic to interparadigmatic. Each subsequent technology involves the preceding one without substituting it but rather integrating and generalizing it.

Thus, the cyclical process of the development of cognitive procedures becomes completely apparent: the systematization and accumulation of modes for problem-analysis; the elaboration of hypothetical systems and the experimental methods required for their verification; precise theory, according to which research practice is organized; the exhaustion of explanatory force and the crisis of theory; and again, the procession to a new cycle.

The culmination of a similar cycle occurs when the theory is precisely expressed, methods of research are applied everywhere, and achievements are doubtless. Thomas Kuhn introduced the term 'paradigm' into modern usage (from Greek, meaning, 'example') to refer to a certain kind of generally accepted algorithm, on the basis of which thought process is developed in society, and which forms a collective subject of cognition.

The concept offered by T. Kuhn was valuable not in itself, but has allowed the presentation of a paradoxical phenomenology of contemporary scientific revolutions to be viewed as traditional changes of paradigms of science and to prove several particularly social moments of cognition:

- Firstly, phased development of thinking (from paradigm to paradigm);
- Secondly, the already mentioned parallel verity of the conclusions of the most recent operational paradigms of science and education (quantum and classical physics; various systems and forms of teaching, etc.);
- Thirdly, a determinative effect of a steady paradigm on all forms of creativity of the contemporaries, following along its directives till the next “mad idea” does not open a new perspective;
- Fourthly, the ability of an individual to knowingly pass into this or that paradigm depending on a subject of research or circumstance of life.

It is clear that, ‘paradigm’ is yet not everything in science. As well, science is yet not all in thinking, and thinking yet not all in mentality, but interaction between these categories is far from the unambiguity of quantitative relations. It is reasonable that, the mentality of a person potentially has adequate resources for supplying any type of outlook and any paradigm of thinking.

The question arises as to what kind of mental programs it contained at the most recent stage of development of society and which paradigms of thinking, styles of creativity, trainings and patterns of behaviour were enabled by it in the given concrete psychohistorical situation.

In Russia during the last 15-20 years stagnation and sluggishness of education has played a positive role in the political situation. The steady education system in many respects has promoted relative political and psychological stability and correspondingly – education reforms.

Today it is possible to state, that the former system with its mythical modernization yet has not given place to the new one — but there is no way back. Perceptions of national priorities in the system of all-European and world values will inevitably result in cardinal changes to the educational system.

To withstand conditions of instability that the nation experiences now, the society needs the activity, enterprise and initiative of each person as never before. The question is, on the basis of what original material is it possible to set out and approve psychosocial and educational technologies on?

In my opinion, first of all the educational technology is to be considered in every detail, and a sensible model of joint pedagogical activity for designing, organizing and conducting an educational process with very comfortable conditions for both trainee and trainer is to be traced.

An educational technology makes sense only when it is a contentively meaningful generalization and a tool of education. There is no quality for the sake of quality, even for its pseudoscientific definition. And use of tests or credit systems are not yet a change (or improvement) of quality. As a matter

of fact, “realization of ideas” is not the realization of an idea. The dynamics of “realization of ideas” more and more press the very ideas. The benefits and pragmatics are proclaimed but Kant’s “unselfishness” is forgotten.

Technologies receive their scientific status owing to the fact that teachers typically work for other than their own benefit. Hegel’s ‘dialectics’ still prevails - quantity will be transformed into quality only when a new paradigm strengthens itself in the minds of an overwhelming majority of teachers. Antinomy of educational technologies is the very condition of providing a high-quality education. I shall list some technologies, of which some parts have been mentioned in this discussion, but another one will be added.

- Contemporary forms of traditional teaching (in essence, it does not greatly differ from J.Komensky’s system of teaching)
- Pedagogical technologies based on personal orientations toward the pedagogical process (including cooperation pedagogics, the humane and personal technology of Amonashvilly, and Iljin's system)
- Pedagogical technologies based on activation and intensification of students’ activities (game technologies, ‘problem teaching’, Passov’s technologies of communicative teaching, pedagogical technologies of intensification based on diagrammatical and alphanumerical models of Shatalov’s teaching material).
- Pedagogical technologies based on efficiency of management and organization of the educational process (technologies of level differentiation, teaching individualization (Inge Unt and Shadrikov) and programmed teaching), etc.
- Alternative technologies (Waldorf pedagogics by Steiner, technology of free work by Frene, workshops technology)
- Nature-related technologies
- Technologies of developing teaching (Zankov, Elkonin-Davidov)
- Semantic pedagogics (semantic didactics of Abakumova)
- Pedagogical technologies of author's schools (Yamburg & Brodeh’s school of adapting pedagogics, future school of Howard, Tubelsky’s school - park), etc.

Application of all these technologies depends only on who is applying and on the presence or absence of merging paradigms of thinking. And there is no place for an idea of someone’s exclusivity. Professional competence cannot be formed only by one intellectual method.

In Soviet times there was a popular myth of our unsurpassability in generating ideas and theories: “Give us the western technologies and we shall outdo them”. We have no technologies but *ideas, and we think them*. Apparently, we all still continue to think this idea.

This is another example, but again a cultivated myth of the superiority of training of the Soviet and post-Soviet engineers. On which equipment, devices, computers, or reagents? Yes, all this is available at some elite high schools, but not to everyone. And what if it is not necessary to be available for everyone? What if it is better to concentrate resources, both human and material, in a few educational institutions, toughening selection, and to prepare young talented people to search for a better fate anywhere else, but in their native land? As it is now...

Transforming Higher School from an education system in the system of educational services is like planting a bomb under the future of our state, under our future. And what is the difference between classical education and so-called university education in the departmental and renamed institutes? It is that classical university has certain faculties or departments, while above-mentioned high school has nothing of this kind. Or maybe humanization and humanitarization of higher education has cardinally changed the graduate of a technical college... Probably not...

The educational standard is the same everywhere. Teachers of classical universities provide an educational process in non-governmental, departmental and technical educational institutions. It is not the presence or absence of faculty and speciality that matters, but that a university be at least 90 years of age (and 200 or 300 years is even better) to deserve the right to be called 'classical'.

The flickering dichotomy between overblown-superiority and hyper-inferiority is like an incessant torture for thinking professionals and a constant threat to distorting the pedagogical process of teaching itself. There is one medicine for both of these ills: self-reflection of education in all structures of teaching and in all stages of creativity in the process of training.

Like the apostle Paul we ask: "What use is it to a man if he wins the whole world but harms his soul?"

Take care of your souls and yourselves. Thank you for attention.

## The creative field

*The article summarizes 35-years experience of use of a method “Creative field”. The author distinguishes two sides of the issue relating to its application by other researchers: lack of understanding the new paradigm of disclosing the creative nature and the principles of its investigation and identification. The two-layer model of task accomplishment is described, confirming S.L.Rubinstejn’s idea of thinking as knowledge-absorbing, not simply problem-solving.*

*The author gives us the principles, which observance is necessary for implementation of the method. The similarities and differences between the author’s point of view and other domestic scientists’ opinions on the nature of creativity and the “Creative field” method are analyzed in detail.*

**Keywords:** *creativity, intellectual activity, problem solving, problem situation.*

This article celebrates an anniversary in a certain sense. By the time the current issue of this Journal comes out, “Creative field” will be 35. It is a rather considerable age for the method. Research on research experts consider that a new idea is disseminated in the course of 15 years.

Simple arithmetic confirms the presence of complexities in the method application to wide practice. The author sees the enormous importance of both sides of the issue, occurring in the application of the method by other researchers.

First of all, here we confront with a lack of understanding the new paradigm of disclosing the creative nature as well as the principles of its investigation and identification. These difficulties are connected with the new “ideology” of creativity, not with a lack of mental faculties or professionalism of my colleagues, that is confirmed by the fact that among those “not-understanding” you can meet gurus in the psychology field (in particular, creativity psychology). Therefore, analysis of their “mistakes” has general character.

At the same time, analysis of erroneous interpretation is important not only theoretically, it has special actuality today when used primarily in practice. Psychodiagnostical strategies are formed on the grounds of the situations interpreted, similar to “Creative field” method.

In the collection “Psychodiagnostics and school” Tallinn, 1980, I gener-

alized the complexities in understanding principles of the “Creative field” method, which were revealed in the first decade.

A disclosure that principles of “the Creative field” were identified with creativity tests was absolutely unexpected at that time. I hope that our criticism on J. Gillford theory in 1977 (“Science and Life”, 1977, № 2), no longer made this blending urgent.<sup>5</sup>

At the same time, the knots of the matter regarding “know-how” continue to cause questions. We shall dwell on it more elaborately.

We want to remind you, that our approach to creativity study went through a process of refusing traditional methods of research, and correspondingly to the experiment model; and lead to forming a new model (Bogoyavlenskaya, 1969).

Unlike the problem-situation model, in which the idea moves as though it is in the same plane (solution of the set problem), the new model must be volumetrical, so that the other plane (sphere, space) becomes apparent for the purpose of tracing a train of thought beyond the bonds of the initial issue decision.

The system of duplicate issues that contains a number of general regularities can act as this model. Such a system of issues provides a formation of the two-layer model of activity.

The first, the superficial layer - sets activity on solving specific tasks, and the second - the deep layer disguised by the “external” layer and non-obvious to the subject –is an activity for revealing the latent regularities, which are included in the whole system of issues but do not have to be revealed in order to be solved.

The requirement to solve a problem represents the thought process incentive until a subject finds and fulfils a reliable and optimum solution algorithm. The further analysis of a material, which is not dictated by the “utilitarian” need to execute the requirement (to solve a problem), we figuratively name “the second layer”.

As the transition to this layer is carried out, after the required solution of a problem has been arrived at, on the subject’s own initiative, then, and only from this point of view, can man speak about the absence of external stimulus during this activity.

However cognitive search can be stimulated not only by external re-

---

<sup>5</sup> In tests for creativity production, any number of answers may be stimulated directly by the requirement of an encliridion, which provides any quantity of answers the subject is capable of. The authentication of external requirements when there are absent or uncertain requirement in tests for creativity; requirements of “absence of a ceiling” with an openness of many other tests; and duration of research with no time restrictions of separate experiment - is wrong.



quirements, but also by the feeling of dissatisfaction with results of one's own work. It is shown in a situation when a subject does not have a reliable enough algorithm for the set activity performance.

We want to remind readers, that our approach demands the creation of conditions for studying the activity, but which is carried out not as the answer to stimulus. Realization of this requirement (principle) is possible exactly owing to the fact that that, the second layer is not set explicitly in an experimental situation, but contains it implicitly.

Through implicit reality presentation it is easy to distinguish first and second layers concepts. In the first layer - the set activity - explicit presence of a problem situation and its requirements set implicit presentation of the unknown. As for the second layer, it is set implicitly only by the abstract opportunity of a general correlation with reality.

However, none of its structural components is explicit for the subject of activity. It comes to life and reveals itself only as a result of the person's overt activity, the true mechanism and original result that removes a mysterious halo from the phenomena which were represented earlier as spontaneous and non-determined.

The use of the "creative field" method allows one to diagnose the aspiration to proper cognitive activity. The regularities, situated inside of the task system are especially simple; if specifically given the task to discover them, it will be done without significant efforts.

However, these regularities are "hidden" only in the sense that their discovering is not required for the successful solution of given problems and the probationer is not made to detect them; whether he will operate in the second layer - a field of the latent regularities - or not, depends exclusively on him.

Moreover, the richer is this "activity layer" and the wider is the system of regularities—the more précised their hierarchy is, and the deeper the diagnostic and prognostic force lies in the basis of the concrete experimental method.

Since the probationer's abilities can be revealed only in a situation of overcoming and going outside the limits of initial situation's requirements, then there can be a restriction ("ceiling"), but it must be overcome and pushed aside. The structure of the experimental material should provide a system of such false, visible "ceilings" and be wider and unlimited.

"Absence of a ceiling" in an experimental material, certainly has a characteristic pertinence not just for an individual task, but also for the system as a whole, which contains an opportunity for unlimited movement within it. At the same time, such movement, overcoming false restrictions as a kind of up-stairs movement, can be scaled, allowing for the comparison of work results.

The potential presence of the second layer during any activity once again confirms S.L.Rubinshtejn's idea of thinking as knowledge-absorbing, not simply problem-solving.

However, his explication in experimental research is possible only on the notion of the listed principles implemented as a unity. These principles form the method that we have conditionally named "the Creative field" (Bogoyavlenskaya, 1969, 1970, 1983).

The greatest difficulties appear in the understanding of the absence of internal evaluative stimulus to activity. Cognitive search can be stimulated not only by external requirements, but by a feeling of dissatisfaction with the results of one's own work as well.

It is become apparent in a situation when a subject is not in possession of a reliable enough algorithm for accomplishment of a set activity. However, such cogitative activity cannot be considered to be a criterion of intellectual activity, which we comprehend as a continuation of thinking beyond the requirements of the set situation.

Intellectual activity can be unambiguously considered to be the cause of transition to the second layer of creative field only on the condition that a reliable and optimum algorithm is available to the subject.

Disregarding this requirement sometimes results in the mistaken comprehension that any system of similar problems represents itself the first layer of "a creative field". This is the case when this method can be implemented on various materials, but only by observing the execution of all three principles.

Since my early studies, I had to confront the seemingly inconceivable fact: incomprehension of this method's principles by fine professionals, people with the highest intelligence.

Every time when a principle that seemed to be understood "was applied" to its own object (its own – in terms of being thoroughly worked through and possessing its own logic and structure with its components and their connections), this principle started to live up to the logic of this object and only superficial forms were kept safe in it, but the maintenance began to weaken.

The most paradoxical example was with V.N.Pushkin, whose laboratory I had worked in since the moment of my entrance to postgraduate study in the Institute. The idea of "the Creative field" was grasped, but then its essence disappeared mystically – the fact that surprised even my post-graduate students.

Pushkin in person describes the psychological meaning of the performed experiment in the following way: The "subject is given a collection of

problems of game “5”, which by surface appearance look various, but in actual fact all of them represent different modifications of the same problem. The subject is not warned about this commonness. During the experiment it is discovered whether the subject will be able to reveal the community of given problems, and in the case of a positive solution, it is decided at which problem such a process of generalization occurs.

Thus, there are at least two opportunities in this consecution of problems. One of them is connected with the solution of each presented problem. The experimenter formulates this opportunity. The second one – is an opportunity to disclose the commonality of all given problems and represents the possibility that is contained in the given collection of problems only potentially, but is latent and hidden from the person solving a problem.

If the subject realizes a generality of all problems, he would perform additional activity, which was not required from him by the experiment direction. In this case, the process of generalization can be considered to be an indicator of the person’s intellectual activity.

It is easy to see an essential distinction in functions of purposes of these two kinds of activity. Representatives of the group that solved all experimental problems taken separately, examine only the situation of a previously set purpose. Representatives of the group that disclosed a generality of problems, besides the purpose set from without, have their own gnostic cognitive purpose, which defines their activity.

Therefore, here is the case of the phenomenon, which we have named generalized goal-setting. The technique of the experiment consisted in the following: junior school children were offered to solve 16 problems of the game “5”. In the first problem children were given the simple four-way problem: to transform a situation by moving counters to the empty cell (left bottom cell of an initial and final situation).

243 in 123

15     45

With the example of this training problem, a subject became acquainted with rules of the game “5”. After solving this training test run, he accomplished the basic collection of equivalent problems.

In seemingly superficial resemblance of our experimental situations, the following moment is not taken into consideration: that shifting counters over a free chessboard is not a psychological *method* of problem solving. As a matter of fact, it is just one of the given model terms (game 5).

In fact, “the psychological basis of this experimental problem-solving is the establishment of relations between elements of the initial situation (counters) and elements of the final situation. In spite of the superficial dissimilarity

of these ten experimental problems, the correlation of counters in each problem is the same. In this case, the subject solves a kind of the same problem, which can be expressed in alphabetic coding by a generalized formula.

The whole process of generalization in the given experiment consisted in going from many situations with numerated counters to this unified generalized formula” (6, page 80 - 81).

However, it is also a *method, a principle* of the problem solving. Therefore, it is worth specifying the two practicable opportunities, which from our point of view the subject is offered in the given experimental situation.

One lies in cut-and-try method of problem-solving. By having a formal attitude towards participating in the experiment (and depending on the level of mental faculties), one can limit himself with it. But it takes more time and consequently, it is much more advantageous to find a solution method, i.e. “to find the common thing in all given problems”.

The truth is that, the method can be discovered in the first problem as well, in certain criteria of character inherent in the subject.<sup>6</sup> Discovering the solution method, which is essential for accomplishing activities successfully and reliably, can scarcely be considered to be “an additional activity”.

At the same time, if methods of solving new problems will be superficial and not “latent, hidden from the solver”, then we will not be able to investigate productive thinking, for which Pushkin developed the described technique.

In that way, we cannot assert that, the previously described “generalization process can be considered as an index of intellectual activity”. In our opinion, Pushkin’s interpretation is caused by an unintentional neglect of the role of evaluative stimulus.

It would be incorrect to assume, that any generalization in solving the similar problems is already a transition to the second layer of the creative field; in fact, a transition to the second layer is performed only in cases when it is not induced by outward or inward evaluative stimulus. Otherwise, thought process remains within the limits of the first layer - set activity.

V.A.Petrovsky led a much more thorough analysis of a situation that seems to be similar. Petrovsky’s technique, perhaps more than any other’s is outwardly similar to “creative field”.

That is why, our definition of the creativity phenomenon as “intellectual activity” and Petrovsky’s term “over-situative activity”, are perceived as synonyms by almost all (see Druzhinin / Psychological Journal.2000).

---

<sup>6</sup> At conducting analogous experiments with wire puzzles A.N. Leontiev noticed, that poor students left the room as soon as they managed to unhitch details accidentally. However, excellent students, having achieved a result, did not leave, but tried to understand the solution.

The term “over-situative activity” introduced 7 years later has removed certain deficiencies of the term “intellectual activity”. It is noticeably more fitting, as it is free from any modality. At the same time, phenomena and situations revealing them are not identical. There is no second layer in a technique of “the disinterested risk”.

There is a choice, but it can be stimulated by the fact that, in conditions of problems, the risk-zone is explicit. Thus, the same internal evaluative stimulus, depending on a level of subject’s claims, etc. (described very precisely by V. Petrovsky), does not allow him to operate formally, but forces a subject to test his abilities.

Actually, V.D. Shadrikov has objections concerning the same principle (absence of internal evaluative stimulus) too.

We agree with the offered approach as a whole and with the definition of the intellectual initiative, but at the same time, we accept with great watchfulness a statement, that this initiative is not connected with practical needs and work evaluation.

But given that, the statement of the author, that intellectual initiative is not connected with a negative estimation, is still not clear because it means, that it is connected with a positive estimation. What is this distinction of a positive and negative estimation based on?

And further, if regulator processes are included in the structure of intellectual activity, they cannot be acting without estimation, whether positive or negative. Estimation underlies regulator mechanisms (7, page 63). In our case, we are confronted with the same phenomenon.

Nowadays, V.D. Shadrikov is more productively developing a wide spectrum of theories, including a theory of activity. From this viewpoint, and taking into consideration our previously listed positions, “watchfulness” is a very considerate wording,

At the same time, those regularities, which are typical in the course of activity, are “removed”, when the matter concerns productive activity that is not situationally stimulated. Thus, we know that quite a number of theories about mechanisms of activity stimulation are developed now for an increase in its efficiency.

However the definition of a creativity phenomenon excludes in itself any kind of stimulation, since, if there is stimulation, then there is no phenomenon of unstimulated activity. Practical needs stimulate activity until compensating for a deficiency in them, though the creative level of the active performance is no longer defined by a person’s orientation to a practical solution for the problem, but by his absorption in activity until the problem is solved.

I repeat that, the practical problem stimulates activity, and a measure of

involvement in the activity, without any introspection to result, thus defining an opportunity of the activity development, i.e. creativity.

It is not clear to Shadrikov, why intellectual initiative is not connected to the negative estimation. The matter is that, if the subject estimates activity negatively (works too long, makes mistakes, is not sure of correctness of method, or even works in a cut-and-try method), then it stimulates him to search, to analyze the whole experimental situation for carrying out successfully the activity he is offered.

It is natural that, this search is distinct in nature from the process, when the subject, having a reliable work method, becomes perfectly proficient in the activity (positively evaluating his own work), and continues to analyze the whole experimental situation but on his own initiative, with only cognitive needs as his determinant.

Now, about a question of obligatory connection between regulator processes and their estimation. The statement itself is absolutely fair.

Regulator processes alongside with intellectual faculties decide the success in becoming proficient in an activity. The level of their development is important, as without mastering the activity, further development is impossible.

Moreover, at the same time, regulator processes are only one group of components of the system possessing non-additive properties that is not inherent to its components. If we define intellectual initiative as a level of action, which does not have a character that offers itself to be *the answer*, then the principle of confirmation does not operate here.

Expressing an opinion, that intellectual initiative as an ability for self-development of activity is not explainable only with reference to features of intelligence, but rather in terms of virtues of the complete person which reflect an interaction between cognitive and affective spheres in their unity, I certainly had no intention of reverting to Aristotle's paradigm, that which V.N. Druzhinin formally reproached me with. But there is a text, and there is a context.

In saying that intellectual initiative is a virtue of a person, I was trying to change the direction of the outlook on the problem: to emphasize that creative ability is the property of a more extensive system, than intelligence.

In A.N. Leontiev's language, the "functional body" of this ability is the whole person. And as in this case, noting that it (itself, not its components) does not have its own cerebral localization of functions, I emphasize my point of view, that creative ability, in the traditional sense of the term, simply does not exist.

In principle, repeating our classification, Druzhinin theoretically misrepresents the idea by including A. Tannenbaum, A. Oloh and A. Maslou to be espousing the given method ("As such, creative ability does not exist").

However, then Vladimir Nikolaevich distinguishes me from Tannenbaum (who assumes that the creativity opportunity is defined by chance and luck as well), and recognizes the position of Bogoyavlenskaya, apart (5, page 102).

Generally, I often meet the statements of my position in texts of Vladimir Nikolaevich, owing to the deservedly wide popularity and correspondingly greatly distributed edition of his books.

Therefore, I want to define more exactly a number of formulations. My position, Druzhinin defines by wording it in the following way: "Creativity, from the point of view of D.B. Bogoyavlenskaya, is situationally-unstimulated activity, shown in an attempt to exceed the bounds of the set problem" (ibidem).

There are three inaccuracies at once, in this sentence.

Firstly, I discuss situationally-unstimulated productive activity, that in my opinion is "activity" - as "the beginning's initiative from within", quoting Bernstein. It is reasonable that, in defining activity as a *horme*, A.N. Leontiev's replacement of terms "Fruitful activity" with "Activity" seems to be rightful, with the exception of the fact, that the author devotes the whole section of his monograph to the analysis of the category "Activity" (see 2,4).

Secondly, an *aspiration* for exceeding the bounds of the set problem is at variance with my comprehension of creativity and its realization in the method of "Creative field". If there is any aspiration, then on the contrary, it is an *aspiration for finding* a solution to a set problem. There cannot be any aspiration for exceeding the bounds of it (in our case, it is a transition to the second layer), as the individual does not know about its existence till he discovers it himself.

As a rule, having found a problem's solution, the thinking comes abruptly to an end, as it changes the subject. Hadamard, when he had found the problem's solution, admitted: "I have passed a few steps away from the great discovery". As a matter of fact, the whole theory is devoted to disclosure of this phenomenon – exceeding the bounds ... and this method allows the observance of it directly (1,2).

Thirdly, I have put ellipses in the previous sentence, as the creativity phenomenon that I am investigating lies not in *exceeding the bounds of the set problem*, as Druzhinin states it, but in exceeding the bounds of the *requirements* of the initial problematic situation.

To an unsophisticated reader both formulations, in the main, are seemingly analogous: either exceeding the bounds of the problem or problematic situation – is the same thing. At the same time, in this method, exceeding the bounds of a set situation's *requirements* is fundamentally new.

The matter is that, the solution to any problematic situation can be considered to be an attempt to exceed the bounds of it, as finding the desired quantity

and new conditions change the problematic situation itself.

For us exceeding the bounds of requirements is of fundamental importance, for until the conditions are executed (the problem is solved), all cogitative activity of the person is stimulated. To my understanding, the initial stage of problematic-situation solving (the performance of its requirements) is the “watershed” that distinguishes productive thinking from creative process.

The second level of problems is connected with the procedure.

The “Creative field” method in its traditional form takes a solid stand amidst research and psychodiagnostics techniques. Its validity has received solid enough experimental acknowledgement for these 34 years.

About 8 thousand subjects took part in these experiments: approximately 6 thousand pupils from 38 schools in different regions of the country, from grades 1 to 11 and children from nursery schools, as well as over 2 thousand adults from a wide spectrum of professions.

At the same time, the structure of procedures of the given techniques, providing high validity and prognostication, has its downside, namely, the complexity and labouriousness of the procedure.

The “Creative field” method reveals subject’s capacity for activity development beyond the bonds of the initial requirements. Moreover, at the beginning, it makes possible the evaluation of the mental faculties of the subject, according to both teachable standard parameters (generalization of the means of action, its character, thrift and independence), and the level of perfection of operational and regulator devices (completeness of the analysis of problem conditions, the partial analysis of problem conditions, and whether the planning (the search strategy) is chaotic, directed, or optimum).

Consequently, the total procedure of fundamentally diverse experiments consists of five series at the minimum, each having durations of 20 to 40 minutes on the average.

It answers particularly to one of the principles of the method: duration and recurrence of an experiment, as only through recurrence of testing can it contain the influences of external factors and, above all, provide a possibility of becoming proficient in activity offered during the experiment.

Only on the assumption that the probationer will maximize efficiency in arriving at a foolproof algorithm, can one judge about the presence or absence of the ability to develop activity in externally unstimulated way, and that is what reflects our conceptual disclosing of the “creative ability” notion.

Further, assuming that labouriousness of diagnostic procedure is valid, we have to admit that it hampers the application of a method to wide practice, making this procedure uncompetitive, in comparison with other tests of doubtful validity, that can be easily incarnated, even by amateurs.



Yet ... impavide progrediamur (We shall advance unhesitatingly).

### *Bibliography*

1. Bogoyavlenskaya D.B. Intellectual Activity as a Problem of Creativity. RSU, 1983.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Method of research on intellectual activity levels. /Psychological Issues., 1971, #1.
3. Bogoyavlenskaya D.B. Psychology of Creative Abilities. Moscow, Academy, 2002.
4. Bogoyavlenskaya D.B. Subject and Method of Research on Creative abilities / Psychological Journal, 1995, #5.
5. Druzhinin V.N. Psychology of the General Abilities. Moscow, 1995.
6. Pushkin V.N. Psychology of Goal-setting and Problems of Intellectual Activity / Psychological Issues, 1977, # 5.
7. Shadrikov V.D. Introduction in Psychology: Intelligence and Creativity, Moscow 2004

# **Organization of psychological work**

---

**Scripkina T.P., Mjasnikova M.N.**

## **Work of RPS psychologists in Beslan and Vladikavkaz after the terrorist act on September, 1-3, 2004**

On September 2004 experts of the South-Russian Regional Fund for Development of Tolerance and Preventive Measures of Extremism (Rostov-on-Don) worked in Vladikavkaz and Beslan.

The purpose of their work was to study analyses of the situation and to offer psychological and methodical assistance to psychologists and teachers of Beslan and Vladikavkaz, and also to children, parents, and other people who had suffered from the terrorist act on September, 1-3, 2004 and were taking part in the liberation of hostages.

An analysis of the situation brought us to draw the following conclusions:

- It is necessary to take certain special measures to assist in preparing the psychological experts of Vladikavkaz and Beslan to work with victims in states of trauma;
- The task of creating a system for coordinating continued aid for victims by visiting and local experts is still ongoing;
- Actualization of rehabilitation programs is vital for the experts involved with the Beslan events and these programs should have a systemic character;
- It is necessary to carry out diagnostic research to gain insights particularly about the risk-group and groups that require psychological aid, and to organize a system of psychological rehabilitation.

A number of seminars were conducted for psychologists of educational institutes, the PAMRS (Psychological Assistance of Medical Rescue Service) centre "Trust", and psychologists of MIA (Ministry of Internal Affairs). For the purpose of psychological rehabilitation, a consultation was carried out with the individual experts who worked with relatives and the general population, preceding and during the storm of the school and during corpse identification.

The plan for the continuing work is elaborated in the following directions:

- Offering practical help to victims;

- Carrying out the ongoing work with children, parents, and other family members;
- Offering assistance to children with especially complex mental impairment;
- Organizing training courses to improve the professional skills of psychologists, and to teach methods and ways of working with victims;
- Organizing rehabilitary actions for the experts taking part in the Beslan work and offering assistance to victims.
- Working with school teachers of Beslan and Vladikavkaz;
- Monitoring the state of children who suffered from the terrorist act, to determine the extent of posttraumatic impairments.

## **The first impressions of psychological problems in Beslan**

The peculiarity of psychological problems for primary and secondary victims of the terrorist act in Beslan consists of destruction of interpersonal attitudes in the republic, including national, religious, family and pedagogical relations, in an unparalleled slump of the given social institutes' authority, in the strongly pronounced national colour of occurring changes.

The reasons for these phenomena lay in an obvious underestimation of the listed circumstances; in the rarity of calamity that befell; in the existent social situation in Beslan and Northern Osetia as a whole by the representatives of all branches of authority, policing agencies, education and health systems before, during and after the terrorist act; in existing derelictions of conducting the investigation and its preliminary results in covering it; in distribution of welfare to the victims; in obvious underestimation of moral values, national, religious and family traditions of the people with rich glorious history; and in the unsystematic, casual, and inconsequent character of professional psychological assistance to the population.

## **Conferences information**

---

**Scientific and practical conference**

**«PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS  
OF SOCIAL EDUCATION»**

**March, 4-5th, 2005**

**Kostroma**

The conference is devoted to the 70th anniversary of Anatoly Nikolaevicha Lutoshkina (1935-1979), the Lenin Komsomol Prize Laureate, candidate of psychological sciences, and assistant professor.

---

**The All-Russian scientific and practical conference**

**«PROBLEMS OF ECONOMIC PSYCHOLOGY  
IN A CHANGING RUSSIA»**

**March, 10-12th, 2005**

**Vladimir**

---

**The International scientific and methodical conference**

**«The HIGHER SCHOOL AT the PRESENT STAGE:  
THE PSYCHOLOGY OF TEACHING AND TRAINING»**

**April, 12-17th, 2005**

**Yaroslavl**

### **Announcements on the presentations of theses in competition for the academic degree of doctor of psychological science**

The Dissertation Board declares that theses on competition for an academic degree of Doctor of Psychological Science were presented by the following competitors:

1. **Bezdenzhnykh Boris Nikolaevitch.** «Psychophysiological regularities of functional system interactions during the realization of activity» (19.00.02) in The Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences (129366, Moscow, Yaroslavskaya Street, 13, tel. 283-38-09).
2. **Belokopytov Yury Nikolaevitch.** «Synergetic mechanisms of individual behaviour during the process of joint interaction» (19.00.01) in Novosibirsk State Pedagogic University (630126, Novosibirsk, Viljujskaya Street, 28, tel. 68-11-91).
3. **Glushkova Nina Iljinichna.** «Psychotypological changeability of identity: a teacher in modern social conditions and prospects of psychological help» (19.00.01) in Stavropol State University (355009, Stavropol, Pushkin Street, 1, tel. 35-72-65).
4. **Rumjantseva Irina Mikhajlovna.** «The psychology of training in foreign language speech (the psychotherapeutic method)» (19.00.07) in M.A. Sholokhov State Open Pedagogical University of Moscow (109240, Moscow, Radischevskaya Street, 16-18, tel. 915-50-53).
5. **Khrustalyova Tatjana Mikhajlovna.** «Special abilities of the teacher in integral research on individuality» (19.00.01) in Perm State Pedagogical University (614990, Perm, Sibirskaya Street, 24, tel. 12-72-53).

## **In memory of scholars**

---

On August 12th, 2004 **Alexey Alekseevich Leontiev** – Doctor of Psychology and Philology, Professor of the Psychology of Person Department of the Psychological Faculty of M.V. Lomonosov State University Moscow, Member of the Russian Academy of Education, and winner of Lomonosov Prize has died.

This outstanding scientist, wise preceptor and wonderful man has left us at the age of 69. It is difficult to find words to express the deprivation our science has suffered. Aleksey Alekseyevitch's inquisitive mind and his phenomenological abilities for scientific work enraptured and inspired many generations of psychologists.

The range of Leontiev's scientific interests was very wide. He has left an ineffaceable trace in many areas of domestic science: psychology, philology, linguistics, ethnography, semiotics, criminalistics, mass communication, and education. Alexey Alekseyevitch Leontiev is rightly considered to be the founder of psycholinguistics in our country.

He developed a unique psycholinguistic examination of radical texts and gave the first description of Papuan languages in Russia. Many more considerable discoveries also belong to him.

Leontiev is the author of more than 900 scientific works, including popular scientific books (as well as a book of poetry and translations), and was the scientific advisor of more than 80 scientists, who became candidates and doctors of sciences under his direction.

Alexey Alekseyevitch's contribution to psychology is so significant, that he rightly ranks among classical scholars of domestic and foreign psychology.

Those, who were lucky enough to have communicated with this wonderful, eager-to-learn, and open people-person, will always remember his ability to listen and understand, to enjoy life and to take pleasure in conversation.

A man of distinction has passed away... We make our sad farewell to Alexey Alekseyevitch, but blessed memory of this remarkable person will live in our hearts and in his immortal scientific heritage.

On the 7th of July, 2004, at 77 years of age, died **Alexey Mikhajlovitch Matjushkin** – a Doctor of Psychology and outstanding scientist, teacher and professor, one of the organizers of Russian psychological science, and full member of The Russian Academy of Education.

Right after demobilization he entered the psychological department of the philosophic faculty of M.V. Lomonosov State University of Moscow. His scientific activity started at S.L. Rubenstein's school. Having absorbed the scientific ideas of his teacher and of other great domestic psychologists – P.Y. Galperin, A.R. Lurii, B.V. Zejgarnik, A.V. Zaporozhetz, A.A. Smirnov, he became worthy of their glory. His scientific proceedings rank deservedly among the greatest works of domestic and foreign psychologists.

It is difficult to overestimate Alexey Mikhajlovitch's role in the history of Russian psychology development. He devoted much time and energy to administrative and social work, was a director of the Institute of General and Pedagogical Psychology of APS (Academy of Pedagogical Science) of USSR, headed the Society of Psychologists of USSR, and was the chief editor of «Issues of Psychology».

Owing to him, the Institute achieved the highest level of basic research, and many of its intellectually-gifted young scientists became eminent scholars and heads of scientific departments.

Aleksey Mikhajlovitch was the chief editor of the «Issues of Psychology» Journal for more than eleven years, since 1981, and founded scientific traditions that are still reported in the Journal.

Despite the complex political and ideological situation of that time, many authors' ideas, as well as materials from various scientific schools and directions, including opposite concepts, led to real discussions and were reflected on the pages of the Journal. At the same period, much more foreign authors' works that represented rather controversial concepts appeared in the Journal.

Alexey Mikhajlovitch made an invaluable contribution to the evolution of humanistic ideas in domestic psychology. He devoted his efforts to establishing active mutual relations with American psychologists and psychotherapists at the time when it was practically impossible. Owing to him, domestic psychologists got acquainted with the works of the outstanding psychologist-humanist Carl Rogers, who notably influenced the scientific views of domestic scientists and psychological experts.

Alexey Mikhajlovitch is the author of more than 200 scientific works, which have made a significant contribution to the development of fundamental issues of psychology: training and development, thinking, creativity, and endowments. His ideas continue to live in the works of his followers and numerous pupils.

An outstanding scientist passed away... We make our farewell to Alexey Mikhajlovitch and grieve for him together with all of the psychological community.



## Сведения о порядке подачи публикаций

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

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

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

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

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, домашний почтовый адрес с индексом, телефон, специальность, ученое звание, место работы и должность, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

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

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

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:  
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 218а,  
Редакция журнала «Российский психологический журнал».  
Тел. 43-07-67; факс 43-08-05; E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

## **Submit of publishing material procedure**

The original theoretical and experimental works on various branches of psychology and reviews of native and foreign research can be published in the journal.

To be accepted for publishing in the journal the material should be on diskette typed in Word, 14 pointtype, sesquialteral range, printable field of 2,0 cm, not more than 20 pages in size, including the list of cited literature. The text should be typed in standard font of type: Times or Arial.

If cited in article the literature is pointed out alphabetically at the end of the article. The literature in foreign languages goes after the one in russian. Reference to sources as a sequence number of the cited book or article (with the number of page in semicolon) is denoted in brackets. Materials for “Scientific life” section are accepted in the course of (within) 2 months after ending of the corresponding congress, conference, convention, etc.

The figures on diskette should be in separate files (TIF or PCX format) with printout and the caption index. It is allowed to file a figure direct in Word within the text of the article.

It is essential to attach to the article a summary – not more than half a page in size – and keywords, as well as author information (name, surname, (patronymic name), home address, ZIP code, telephone number, profession, academic status, place of employment and official position, date of birth, passport data, retirement insurance certificate number, PTN –personal tax number, TIF electronic size photo of 300 dpi definition or no less than 10x15 size photography).

Forwarded to editorial staff, materials should be presented in two languages: Russian and English.

The article sent to the author to complete and being not returned to the appointed date is excluded from the editorship's stock of orders.

For supplemental information please go to:  
344038 Rostov-on-Don, Nagibin Av., 13, of. 218A,  
«Russian Psychological Journal» editorial office.  
Tel. 43-07-67; fax 43-08-05; E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

**Научно-аналитическое издание**

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**2005**

**ТОМ 2 № 1**

ИБ № 3099

Лицензия ЛР № 65-41 от 01.09.99 г.

Сдано в набор 02.02.2005. Подписано в печать 01.03.2005.

Формат 62×94<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура AGForeigner.

Печать офсетная. Усл. п. л. 13,54. Уч.-изд. л. 9,5.

Тираж 800 экз. Заказ № 34/03. С 7.

Издательство Ростовского университета.

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 160.

Отпечатано с готовых диапозитивов в типографии ООО «Диапазон».

344010, г. Ростов-на-Дону, ул. Красноармейская, 206.