

**РОССИЙСКОЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО**

---



**РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

ТОМ 3 № 4

Москва  
2006



---

**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)	Ч.А. Измайлов
М.М. Безруких	В.А. Лабунская
А.А. Деркач	А.Б. Леонова
И.В. Дубровина	Е.А. Сергиенко
А.Л. Журавлев	А.Ш. Тхостов

---

**Ответственный секретарь** – Л.И. Рюшшина

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

**Корректурa** – Н.В. Бирюкова

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

---

**Адрес издателя**

**и распространителя:**

пр. Нагибина, 13, ком. 218а,  
Ростов-на-Дону, 344038.  
Тел. (863) 243-07-67; факс (863) 243-08-05.  
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

**Адрес**

**учредителя:**

ул. Ярославская, 13,  
Москва, 129366.  
Тел. (495) 283-55-30; факс (495) 283-55-30.  
E-mail: rpo@psychology.ru

---

Каталог Роспечати «Газеты. Журналы». Подписной индекс 46723.  
Перепечатка материалов только по согласованию с редакцией.

**СОДЕРЖАНИЕ**

<b>Наши авторы</b>	4
<b>Юбилеи</b>	8
К 40-летию факультета психологии МГУ	11
К 40-летию факультета психологии СПбГУ	
<b>Общая психология</b>	
<b>Белоусова А.К., Пищик В.И.</b> Рассогласование образа мира как индикатор трансформации менталитета	13
<b>Социальная психология</b>	
<b>Аксеновская Л.Н.</b> Интеграционные процессы в современной социальной психологии и ордерный подход к изучению организационной культуры	26
<b>Психология творчества</b>	
<b>Богоявленская Д.Б.</b> Две парадигмы – два вектора создания нового	37
<b>Психология образования</b>	
<b>Макарова Е.А.</b> Особенности формирования фоновых знаний студентов в изменяющемся образовательном пространстве	45
<b>Молодые ученые</b>	
<b>Бабиянц К.А.</b> Акмеологический подход к изучению профессионально значимых свойств руководителей среднего звена жилищно-коммунального хозяйства	60
<b>Ларина Т.Н.</b> Смысложизненные стратегии как компонент саморегуляции в различных социальных контекстах	62
<b>Сапожникова И.С.</b> Социально-психологическая адаптация подростков-мигрантов как компонент безопасности муниципального образовательного пространства	64
<b>Тищенко Н.Г.</b> Построение процесса обучения на образно-эмоциональной основе	67
<b>Информация о конференциях</b>	70
<b>Памяти ученых</b>	
Петровский А.В.	72
<b>Сведения о порядке подачи публикаций</b>	73



## Наши авторы



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



**Белоусова Алла Константиновна** – заведующая кафедрой «Общая психология» Ростовского государственного педагогического университета, профессор, доктор психологических наук.



**Пищик Влада Игоревна** – доцент кафедры «Психология» Института управления, бизнеса и права города Ростова-на-Дону, кандидат психологических наук.



**Аксеновская Людмила Николаевна** – доцент кафедры психологии факультета философии и психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, кандидат психологических наук.



**Макарова Елена Александровна** – доцент Таганрогского института управления и экономики, кандидат психологических наук.



**Бабянц Каринэ Артемовна** – преподаватель кафедры общей психологии Ростовского государственного университета.



**Ларина Татьяна Николаевна** – нотариус, соискатель кафедры юридической психологии факультета психологии Ростовского государственного университета



**Сапожникова Индира Султановна** – зам. директора по учебно-методической работе Методического центра Управления образования г. Ростова-на-Дону, соискатель кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии Ростовского государственного университета.



**Тищенко Наталья Геннадьевна** – заместитель директора по учебно-воспитательной работе муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 3 города Шахты Ростовской области, соискатель кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии Ростовского государственного университета.

### **Факультетам психологии МГУ и СПбГУ – 40-лет!**

6 декабря 1965 года министром образования Столетовым был издан приказ № 628 “об организации факультетов психологии в Московском и Ленинградском государственных университетах”,

За свою сорокалетнюю историю факультеты психологии МГУ и СПбГУ стали ведущими научными и образовательными психологическими центрами. Они формировались вместе с развитием университетов, впитали в себя их особый дух жизни, общий тип их образования. В тоже время исторический путь их развития был неотъемлем от судеб развития мировой и отечественной психологической мысли. Вначале она развивалась преимущественно в составе философских знаний, в тесном контакте с педагогикой и медициной. В последующем развитии университетская психология разделили все драмы российской истории XX века, в том числе и переход на основы марксистско-ленинской философии.

60-е годы ознаменовались периодом расцвета психологии. В это время сложились и успешно функционируют крупные научные школы, основанные такими выдающимися психологами как А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, Б.В.Зейгарник, Е.Н.Соколовым (МГУ) и др., Б.Г.Ананьевым, Б.Ф.Ломовым, В.Н.Мясищевым, Е.С.Кузьминым (ЛГУ) и др.

Пережив вместе со всей страной переходный период, университетская психология МГУ И СПб не менее интенсивно развивается и в постсоветское время. За 40 лет существования эти факультеты заслужили признание как одних из ведущих психологических центров в мире. Усилиями ученых факультетов были заложены основы перспективных научных направлений в психологии, признанных как в нашей стране, так и за рубежом. Сегодня многие сотни научных трудов, изданных сотрудниками факультетов, входят в золотой фонд психологических библиотек страны и зарубежья.

Мы поздравляем коллег с этой знаменательной датой и публикуем краткую историю развития психологической мысли в Московском и Санк-Петербургском университетах.



Психологическая мысль развивалась в структуре Санкт-Петербургского государственного университета с момента его основания указом Петра Первого от 28 января 1724 года.

Именно здесь, впервые в России в светских учебных заведениях началось преподавание психологии как науки. Уже в 1850 году профессор богословия А.И.Райковский начал преподавать логику и опытную психологию. В Санкт-Петербургском университете состоялась и защита М.И.Владиславлевым первой в России магистерской диссертации по научной психологии «Современные направления в науке о душе» (1866 г.). Ее автор позже стал деканом историко-филологического факультета, а затем в 1887 г. – ректором университета.

В Санкт-Петербургском университете работали И.М. Сеченов и И.П. Павлов, которые в значительной мере повлияли не только на развитие отечественной, но и мировой психологии.

После выхода в свет приказа № 628 в 1966 году факультет психологии принял первых своих студентов. В состав факультета вошли кафедра педагогики и кафедра общей психологии этого отделения, а также две вновь образованные кафедры: эргономики и инженерной психологии и социальной психологии. С этого же времени на факультете регулярно защищаются диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук и ученой степени доктора психологических наук.

Концепция факультета была разработана и реализована под руководством академика Б.Г.Ананьева такими выдающимися отечественными учеными, как Б.Ф.Ломов, В.Н.Мясищев, Е.С.Кузьмин, Н.В.Кузьмина, А.В.Ярмоленко, Н.А.Тих и другими. В основу этой концепции были заложены идеи об основных направлениях развития психологической науки и роли экспериментальной психологии, высказанные в свое время



выдающимся русским ученым академиком В.М.Бехтеревым. Важную роль в деле формирования факультета как научного и учебного центра сыграла теоретическая концепция Б.Г.Ананьева, в которой была определена новая социальная роль психологии как формирующего центра человекознания, раскрыта суть человека как предмета познания, обоснована необходимость комплексного исследования как основного метода психологии.

Становлению психологического факультета и успешной реализации концепции университетского психологического образования во многом способствовал опыт, накопленный кафедрой педагогики, образованной в 1851 году, кафедрой общей психологии, созданной в 1944 году, лабораторией индустриальной психологии, образованной в 1959 году и лабораторией социальной психологии (образована в 1962 году).

Таким образом, становление психологии в Санкт-Петербургском (тогда еще Ленинградском) университете, как и во всей стране началось с развития отраслевых психологических дисциплин и формирования сферы практической психологии. Университетские психологические центры изначально оказались не только центрами академической психологии, но и центрами практической психологии, как в научных исследованиях, так и в подготовке кадров. В ЛГУ это были сначала инженерная, а затем социальная психология. Лаборатория индустриальной психологии, созданная Б.Ф.Ломовым, и лаборатория социальной психологии (руководитель - Е.С.Кузьмин), не только заложили основы новых в нашей стране научных направлений (инженерной психологии и социальной психологии), но и во многом определили дальнейшее развитие теории и практики современной отечественной психологической науки.

По мере накопления научного потенциала и создания внешних условий расширялось поле психологических проблем, усложнялись практические задачи. Это, естественно, вызвало дифференциацию отдельных направлений и областей внутри психологической науки. Адекватным отражением этих процессов в системе подготовки специалистов-психологов явилось создание новых кафедр и специализаций. Выход психологии в новые области человеческого знания и практики отразился в факте создания в университете в 1989г. кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности, в 1990 г. кафедры политической психологии. Большое значение для развития факультета психологии имело создание в 1992г. кафедры социальной адаптации и психологической коррекции

личности, в 1994 г. - кафедры специальной психологии и кафедры медицинской психологии и психофизиологии. В 1997 г. была образована кафедра психологии и педагогики профессионального и личностного развития, в 1998 г. - кафедра психологии развития и дифференциальной психологии, в 2000 году – кафедра психологии поведения и превенции поведенческих аномалий, в 2003 году кафедра психологии кризисных и экстремальных ситуаций, в 2004 году – кафедра онтопсихологии.

В настоящее время факультет психологии является учебно-научным центром СПбГУ. В его задачу входит: осуществление базовой подготовки психологов для практической, научно-исследовательской и педагогической работы; повышение квалификации, переподготовка и подготовка кадров высшей научной квалификации; проведение исследований по основным направлениям современной психологии; координация исследовательских работ психолого-педагогического профиля по вузам России.

В организации учебной деятельности на факультете учтен опыт работы отечественных психологических центров, используется информация о работе зарубежных университетов, прежде всего Англии, США, Германии.

Ежегодно на факультете проводится традиционная научно-практическая конференция «Ананьевские чтения», на которую собираются ведущие психологи нашей страны, а также ученые из-за рубежа.

Со дня образования факультета его деканами были член-корреспондент АПН СССР Б.Ф.Ломов; действительный член АПН СССР Б.Г.Ананьев; член-корреспондент АПН СССР А.А. Бодалев; проф. А.А.Крылов. С 2002 года декан факультета - проф. Л.А.Цветкова.

Юбилейные торжества в честь 40-летия факультета психологии СПбГУ состоялись в октябре 2006 года. В их рамках прошла встреча выпускников, обширная культурная программа, салют в честь юбилея. Основу их составили «Ананьевские чтения-2006»: научная конференция «Петербургская школа психологии: прошлое, настоящее, будущее».

---



Истоки психологии в Московском университете восходят к ее основателю – Михаилу Васильевичу Ломоносову. Вначале она была представлена именами таких известных российских философов, как П.Д. Юркевич, М.М. Троицкий, Н.Я. Грот и др. Между тем революционные преобразования мировой психологии на рубеже XIX – XX веков не могли не затронуть и судеб психологической науки в Московском университете. Традиционно психологическая мысль в нем развивалась также на медицинском факультете. В 90-е годы XIX века там работает выдающийся русский физиолог И.М. Сеченов. С Московским университетом связан и последний период его творчества (1889-1901) как профессора кафедры физиологии, где он вел большую научную и педагогическую работу.

Событием чрезвычайной важности явилось открытие Челпановым в 1914 году Психологического института имени Л.Г.Щукиной при Императорском Московском университете. Основой замысла Челпанова выступила центральная университетская идея единства научного познания и образования, воплощенная в статусе Института как «учено-учебного заведения». За недолгое время руководства институтом Г.И.Челпанов подготовил около ста пятидесяти исследователей - российских психологов-экспериментаторов, среди которых такие известные имена как П.П. Блонский, Б.М.Теплов, А.Н.Леонтьев, К.Н.Корнилов, А.А.Смирнов, Н.И. Жинкин и др.

В начале 20-х годов в связи с «перестройкой психологии на основе марксизма» Г.И.Челпанов был уволен. Все гуманитарные факультеты университета объединили в факультет общественных наук. Психология постепенно вытеснялась из университетских стен. Отчужденным от университета в 1925 г. оказался первый российский психологический институт. В 1931г. в результате выведения гуманитарных факультетов из университета, психология полностью покидает его стены.

Возрождение московской университетской психологии происходит в суровые годы Великой Отечественной Войны, когда был совершен

беспрецедентный по тем временам поступок – сотрудники сами избирали себе директора, которым стал Алексей Николаевич Леонтьев. Благодаря усилиям демократически избранного директора происходит восстановления института в составе МГУ.

Годом позже, в 1942 году директором Института назначают авторитетнейшего отечественного психолога Сергея Леонидовича Рубинштейна, лауреата Сталинской премии (за книгу «Основы общей психологии»). В том же году ему поручают организовать в МГУ кафедру психологии, которая уже через год была преобразована в отделение психологии при философском факультете, где в разные годы работали лучшие представители отечественной психологической науки. После ухода из университета Рубинштейна, оказавшегося жертвой компании «по борьбе с космополитизмом», с 1949 года кафедрой заведует Теплов, а с 1951 заведующим назначают А.Н.Леонтьева.

После создания факультета психологии 9 апреля 1966 года начинается новый этап в развитии московской университетской психологии. В настоящее время в состав факультета входят 11 кафедр (общей психологии, психологии личности, психофизиологии, социальной психологии, психологии труда и инженерной психологии, нейро- и патопсихологии, возрастной психологии, психологии образования и педагогики, методологии психологии, психогенетики, экстремальной психологии и психологической помощи) и 5 научных лабораторий. Кроме того, при факультете действуют Центр переподготовки научных и преподавательских кадров МГУ, Учебный центр по переподготовке работников вузов в области психолого-педагогических основ учебного процесса в высшей школе, отделение второго высшего и дополнительного образования. Сегодня на факультете готовят психологов - дипломированных специалистов, бакалавров и магистров, аспирантов и докторантов по 6-ти специальностям ВАК РФ.

Огромная заслуга в развитии психологической мысли в Московском государственном университете принадлежит первому декану и основателю факультета А.Н. Леонтьеву и его ближайшим соратникам, а также сменивших его на этом посту член-корреспонденту АПН А.А. Бодалеву и профессору Е.А. Климову, академик РАО А.И. Донцову. Сейчас и.о. декана факультета психологии МГУ является профессор Ю.П. Зинченко.

Торжественные мероприятия, посвященные 40-летию факультета, прошли в МГУ в ноябре 2006 года. В их числе научная конференция «Психология перед вызовом будущего» с участием известных отечественных и зарубежных психологов, встреча выпускников, культурная программа.

# Общая психология

Белоусова А.К., Пищик В.И.

## Рассогласование образа мира поколений как индикатор трансформации менталитета<sup>1</sup>

### Введение

Современная социокультурная ситуация привела к явно выраженной дифференциации общества, когда наблюдаются различия во взглядах, ценностях, мнениях, установках, связанных как с оценкой экономического, политического, идеологического положения общества, так и касающихся этических, нравственных нормативов и ценностей. Можно говорить о том, что происходит не просто расслоение общества по параметрам богатый-бедный, коммунист-социалист, демократ-либерал и т.д., эти оппозиции можно продолжить. Наблюдаются иные тенденции, характеризующие наличие расслоения общества, связанного с изменением традиционных взглядов на мир и появлением нового, иного понимания жизни, своего места в ней, общих ценностей, нормативов и векторов поведения. Рассогласование взглядов между поколениями – характерная черта практически любого времени. Стали классическими оппозиции отцов и детей. Мы обращаем внимание не только на этот аспект движения жизни общества и развития поколений. Нас интересует наличие разрывов в преемственности общих, традиционных для данной культуры взглядов, нормативов, ценностей, которые, на наш взгляд, и характеризуют некоторое начало, инициирующее изменения общего для людей образа мира.

На сегодняшний день можно утверждать, что отношения между поколениями приобретают иные формы. Последние психологические исследования [4,5,15] показывают, что современная личность ориентирована на будущее, предавая забвению прошлое. Возникает проблема отслеживания трансформационных процессов в образе мира поколений, который лежит в основе их менталитета. В психологии не разработан методический инструментарий фиксации фактов изменений менталитета поколений. Но возможно фиксировать отдельные составляющие менталитета с помощью уже

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Стиль мышления субъектов российской ментальности в меняющемся мире»), проект № 05-06-06420а

известных методик. Поскольку менталитет мы представляем как обыденный слой коллективного сознания, основу которого составляет образ мира поколений, то возможно, что именно с изменений в образе мира поколений начинается трансформация менталитета. В то же время до сих пор остается открытым вопрос, что именно меняется в образе мира.

Актуальность поставленных проблем определила цель данного исследования – выделить параметры образа мира поколений и провести сравнительный анализ образа мира поколений, отразив динамические явления в нем.

### **Образ мира поколений**

В подходах к проблеме динамики образа мира можно наметить следующие аспекты: рассмотрение образа мира с иерархических, структурных, функциональных позиций, учитывающих ситуативные моменты.

А.Н. Леонтьев одним из первых поставил проблему образа мира. Он приходит к тому, что в «образ, картину мира входит не изображение, а изображённое» и в скобках добавляет очень существенный момент, важный для познания образа мира: «изобразённость, отражённость открывает только рефлексия» [8; с.261]. Мы видим, что внутрисистемные связи, составляющие предметный мир, открываются человеку посредством значений, несущих в себе «мерность внутрисистемных связей объективного, предметного мира» [8; с.254]. Следовательно, образ мира человека включает три меры пространства, время, пятой же мерой выступают значения. Таким образом, А.Н.Леонтьев считал исследование образа мира основной проблемой всей психологической науки, по сути, выделив и обозначив в небольшой статье основные линии последующего развития психологической науки в рамках концепции образа мира.

С.Д.Смирнов рассматривает вопрос о стратификации образа мира на ядерные и поверхностные слои. В ядерные структуры образа мира включается отражение сверхчувственных качеств предметов, которые представлены системой общественно выработанных значений, усваиваемых человеком в ходе жизни. Поверхностные структуры образа мира – «чувственно оформленная картина внешней реальности» [18; с.150].

Идея слоёв, структур или уровней организации образа мира получила дальнейшее развитие в работах многих исследователей, представивших свои концепции данной проблемы. Можно выделить следующие направления в исследовании данной проблемы. Во-первых, психосемантическое, начало которого было положено работами Е.Ю.Артемьевой [1] и развито в исследованиях В.П.Петренко, Ю.К.Стрелкова, В.П. Серкина [17] и др. Во-вторых, направление психосинергетики, или теории психологических систем В.Е.Ключко [7], развиваемое работами О.М.Красноярцевой, А.К.Белюсовой и др. В-третьих, направление смысловой психологии Д.А.Леонтьева [10]. Каждое из этих направлений, отличаясь по концептуальным основаниям, по сути, развивает ключевые идеи А.Н.Леонтьева.

Е.Ю.Артемова выделяется три слоя в структуре образа мира: 1) перцептивный мир, характеризующий поверхностные структуры образа мира; 2) слой амодальных структур, или «образ мира в узком смысле», слой, соответствующий ядерным, глубинным структурам; 3) семантический слой, или картина мира [1].

Д.А.Леонтьев [10] выделяет 1) образ мира, что соответствует перцептивному миру Е.Ю.Артемовой; 2) психологические механизмы построения образа; 3) механизмы осмысления – этой структуре соответствует семантический слой субъективного опыта; 4) внутренний мир человека как система устойчивых смыслов значимых объектов и явлений, а также личностных ценностей; 5) собственно рефлексии [10].

В.Е.Ключко развивает понятие образ мира, рассматривая его через соотношение с объективным предметным реальным носителем, которым выступает мир человека. Он выделяет три уровня в развитии сознания: 1) предметный, представляющий собой отражение окружающего мира предметов, означенных словом; 2) смысловой, включающий сформированные смыслы как соответствующие актуальным потребностям и возможностям человека; 3) ценностный, предполагающий обретение из мира культуры идеальных форм нравственных основ жизни, которые становятся основанием поведения и жизни человека [7].

О.М. Краснорядцева определяет соотношение понятий «психологическая ситуация» и образ мира: образ мира есть образование более стабильное и целостное [6]. В структуру образа мира входят не только представления, но также психологическая ситуация, составляющая активную и актуальную часть образа мира (О.М. Краснорядцева, 1997) [6]. А.К.Белоусова выделяет две области психологической ситуации как актуального участка образа мира: ценностно-смысловая структура психологической ситуации как «выдвинутая вперед», актуально возникающая, активная и функционирующая область образа мира, его «передний край» и его потенциально активная область.

Заслуживает внимания, в этой связи, концепция С.В. Лурье (1997,2003) «центральной зоны» культуры [12]. Центр определяет совокупность ценностей и верований, которые составляют природу сакрального для каждой культуры, ее менталитета. Этот стержень уникален и является выражением некоего общего содержания. Изменение образа мира происходит по двум причинам: 1) вследствие утраты адаптивных свойств картины мира, 2) при смене обществом ценностных доминант. «При изменении картины мира происходит новый трансфер культурных констант и кристаллизация новой модификации традиции вокруг новых значимых объектов» [12; с.597].

В этой связи можно предполагать, что в структуре менталитета, в образе мира также существуют активные («центральная зона культуры») и потенциально активные области. В таком случае трансформация менталитета касается именно потенциально активной части образа мира. В ней и происходит переосмысление и переоценивание психологической ситуации, ведущей к построению актуально активной части образа мира, информация о которой попадает из периферии в центральные зоны.

Таким образом, можно заключить словами А.А. Леонтьева (2003): «образ мира, как он понимается сегодня психологами, – это отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающиеся сознательной рефлексии» [9; с.268]. Образ мира с данных позиций служит ориентировочной основой для жизнедеятельности человека.

В.П. Серкин (2004) отмечает, что образ мира как продукт сознания получается благодаря «постоянной трансформации чувственных образов сознания в значения и смыслы» [17; с.64].

Обобщая вышеизложенное, можно полагать, что образ мира представляет собой психологический конструкт. Он имеет сложную многоуровневую структуру, которую можно оценивать, во-первых, с позиции ее содержания, как включающую представления, оценки, смыслы, ценности; во-вторых, с позиции ее динамики как движение от периферии к центру и наоборот; в-третьих, с функциональных позиций, как систему, обслуживающую образ жизни поколений. Также образ мира можно представить как продукт деятельности человека, как результат освоения окружающей среды, ее восприятия, понимания, осмысления и порождения программ поведения.

Тогда образ мира в структуре менталитета можно представить как многоуровневое образование. Основной единицей периферии образа мира является психологическая ситуация, в которой находится человек «здесь и сейчас», или ситуации, в которых он находился в прошлом. Мезауровень образа мира включает культурные и личностные смыслы человека. Глубинный слой образа мира представлен архетипическими, амодальными образами.

Для нас анализ проблемы образа мира имеет существенное значение в связи с необходимостью понять основные механизмы, которые обеспечивают его изменение, приводя в движение всю систему менталитета. Анализ данной проблемы также важен ещё и потому, что необходимо не только в теоретическом плане решить проблему механизмов и специфики трансформации менталитета, но и в прикладном, конкретно-методическом плане, выделить параметры измерения образа мира, изменение которых может выступать критериями его трансформации.

Изменения образа мира являются существенной составляющей трансформации менталитета. На основании имеющихся в литературе данных можно выделить следующие показатели образа мира: иерархия представлений социальной общности; вектор направленности (на коллектив или на себя); представленность в образе мира ценностных ориентаций; подвижность или статичность представленных в образе мира образов; уровень абстрагирования; положение своего Я, определяющее идентификацию; характерный стиль мышления; отвлеченность изображения; составляющие актуального изображения; уровень сложности изображенного; смысловые составляющие. Очевидно, что многие из этих показателей измеримы и поэтому могут быть оценены эмпирическим путём.



Изменения этих показателей от поколения к поколению, в известной степени, характеризуют динамику различных составляющих менталитета. В ряде работ приведены оценки некоторых из указанных показателей образа мира поколений. Так, по данным Н.М. Лебедевой, в современном российском обществе уменьшается значимость глобальных социальных категорий, связанных с представлениями поколений, (гражданских, идеологических и др.), и увеличивается значимость конкретных, реальных категорий (пол, возраст, профессия, уровень доходов и др.) [11]. С.А. Литвина, О.И. Муравьева (2004) сравнили установки на патернализм у молодежи и зрелых людей, определяющих направленность образа мира [13]. В результате авторы показали, что более молодые люди менее склонны демонстрировать патерналистскую установку по отношению к политической власти, чем люди более старшего возраста, со средним уровнем образования, состоящие в браке и имеющие детей. В исследованиях американских ученых показано, что установки зрелых людей сформировались в молодости при социализме и не претерпели изменений. Д.А.Леонтьев (2004) провел сравнение «старого» и «нового» мышления, определяющих стиль мышления поколений. В «старом» мире стабильность первична и абсолютна, в «новом» мире изменение и движение первичны. В ценностном аспекте «старое» мышление призывает к ценностному единообразию, а «новое» – к плюрализму возможных ценностных идеалов [10].

Обнаружив в исследованиях индивидуалистические тенденции самоидентификации, многие авторы подчеркивают, что эта тенденция пагубно сказывается на межпоколенных взаимосвязях. И.Климов, С.Г. Климова, В.В. Муратов констатируют, что другой человек перестает быть абсолютной ценностью, окружающая среда воспринимается как враждебная, наблюдается кризис идентичности, кризис общения. Социальный круг самоидентификации уменьшается до малых групп [5]. Закрытость поколений является значимым параметром трансформации менталитета.

Обобщая описанные результаты, следует выделить основные показатели расхождений между менталитетом молодежи и людей старшего поколения по следующим показателям: по конструкту индивидуализм-коллективизм, патернализму, стилю мышления, ценностным ориентациям, особенностям идентификации, стилю взаимоотношений, социальному статусу. Мы предположили, что образ мира поколений отличается по показателям, обобщённо представленных в табл. 1. Для изучения «разрывов», «рассогласований» в менталитете, мы использовали наиболее отстоящие друг от друга поколения: молодёжь и пенсионеров. Ниже представлены результаты диагностического изучения образа мира как составляющего менталитет двух поколений.

Для проверки данного предположения провели исследование. Это определило выбор методик: «Картина мира» (Е.С. Романова) [16; 208], семантический дифференциал (Osgood) образа мира [17; 160].

Выборку составил 281 человек: студенты вузов Ростова-на-Дону (мужчины – 72 человека, женщин – 75 человек в возрасте от 18 до 25 лет) и

пенсионеры ( мужчины – 62 человека, женщины – 72 в возрасте от 65 до 80 лет. Исследование проводилось в феврале 2005 г.

Таблица 1.  
Сравнение показателей образа мира у молодежи и пенсионеров

№	Показатели	Образ мира пенсионеров	Образ мира молодежи
1.	Направленность ценностных ориентаций	Коллективизм	Индивидуализм
2.	Особенности абстрагирования	Конкретика	Абстракция
3.	Динамика образов	Статика	Динамика
4.	Персонализация образа Я	Представленность своего Я слабая	Представленность своего Я сильная
5.	Степень рационализации мышления	Малая рациональность	Высокая рациональность
6.	Степень креативности	Реалистичность	Творчество
7.	Тематика изображения	Изображение ближайшего окружения	Нормативная, планетарная
8.	Уровень сложности	Сложная, предметная	Сложная, лаконичная

Выделенные параметры характеризуют две стороны образа мира. Первая сторона - связана с проецированностью в образе мира различных характеристик образа Я человека, который и проявляется в таких параметрах, как направленность ценностных ориентаций, персонализация образа Я, степень рационализации мышления, степень креативности. Вторая сторона характеризует индивидуально-психологические особенности развития структуры сознания, представленные через особенности категоризации человеком окружающего мира (особенности абстрагирования, уровень сложности, динамика образов, тематика изображения).

По результатам проективной методики «Картина мира», изображение образа мира у пенсионеров и молодежи нами было оценено по следующим параметрам: коллективизм – индивидуализм, конкретность – абстрактность, статика – динамика, рациональность – иррациональность, есть человек на картине – нет человека на картине. Сравнительный анализ образа мира молодёжи и пенсионеров показывает наличие явных отличий, характеризующих своеобразие формируемого образа мира указанных выборок.

Образ мира молодёжи характеризуется следующими особенностями: со стороны представленности Я - индивидуализм, сильная представленность «Я», высокая рациональность, творчество. Со стороны категоризации окружающего мира - нормативная картина мира, абстрактность, динамика, сложная, лаконичная. Для образа мира пенсионеров характерно следующее: со стороны представленности Я - коллективизм, слабая представленность «Я», низкая рациональность, реалистичность. Со стороны категоризации окружающего мира – изображение ближайшего окружения, конкретность, статика, сложная, предметная.

Интерпретируя полученные результаты, можно говорить о том, что со стороны представленности Я у молодёжи – Я образует как бы центр образа мира. Молодёжь фиксирована на проблемах Я, что и обеспечивает высокую рациональность, индивидуализм и стремление к реализации Я на практике (творчество), т.е. мир предстаёт как возможность реализации себя в творчестве. С этим связано и отражение окружающего мира. Мир для молодёжи отражается как динамичный, хотя видение его лаконично и абстрактно. Этот абстрактный и не совсем структурированный мир не обрёл ещё предметного статуса, не превратился в реальность жизненного мира для молодых людей. У пенсионеров со стороны представленности Я наблюдается иное: Я из фокуса перемещается на периферию, проблемы собственного Я мало волнуют пожилых людей (слабая представленность Я). Скорее наблюдается выраженная направленность на других людей – коллективизм, малая рациональность. Для пенсионеров жизненный мир включает ближайшее окружение, поэтому мир конкретный, предметный, постоянный (статика) и составляет реальность жизни. В связи с чем, можно выделить две определяющие линии различий образа мира молодёжи и пенсионеров: сильное-слабое Я и динамика-статика образа мира. Сильное Я, сфокусированное в центре образа мира, проявляется в динамичности образа мира, как проецирование общих побудительных, динамических, развивающих тенденций, присущих молодёжи. Слабое Я, мало представленное в образе мира, проецируется в стабильном, постоянном, конкретном мире, состоящем из ближайшего окружения. Жизненный мир пенсионеров – это, прежде всего, их ближайшее окружение, в котором и представлено их Я (коллективизм).

Иначе говоря, по факторам мы получаем следующую картину

#### Молодёжь

Женщины Мужчины

Коллективизм Индивидуализм

Конкретность Конкретность

Статичность Статика

Рациональность Рациональность

Нет человека на картине Нет человека на картине

#### Пенсионеры

Женщины Мужчины

Коллективизм Коллективизм

Абстрактность Абстрактность

Статичность Динамика

Рациональность Рациональность

Человек на картине Человек на картине

Анализ результатов обнаружил различия внутри каждой группы. В группе молодежи обнаружены наиболее характерные различия по

показателю направленности (коллективизм–индивидуализм): для женщин предпочтителен коллективизм, для мужчины индивидуализм. По всей видимости, в группе мужчин будут проявляться холодность в отношениях, индивидуальные ценности, нарушение традиций. Женщины склонны к конформизму, преувеличивают ценность группы, придерживаются традиций. Таким образом, образ мира молодежи и пенсионеров, отличается по существенным параметрам и также существуют некоторые межполовые отличия внутри каждой группы. Данные различия, на наш взгляд, свидетельствуют о различиях архетипических структур, характеризующих глубинные слои менталитета. Мы полагаем, что архетипические, глубинные структуры менталитета, прямо не рефлекслируемые человеком, обнаруживаются в проективных методиках. Полученное различие параметров, на наш взгляд, свидетельствует о разрыве в формировании инвариантной, постоянной составляющей образа мира, сходной для представителей данной культуры, т.е. о рассогласовании в формировании общих для всех поколений глубинных, архетипических структур менталитета.

Для углубления представлений о смысловых составляющих и построения семантического пространства образа мира была проведена методика семантического дифференциала, включавшая 25 шкал. Выборка испытуемых была представлена студентами вузов г. Ростова-на-Дону в количестве 270 человек (100 девушек и 170 юношей) в возрасте от 18 до 25 лет (март-апрель 2005 г.).

По полученной факторной матрице, которая включала 3 фактора образа мира, была проанализирована оценка вклада каждого фактора в общую дисперсию для групп мужчин и женщин отдельно для молодежи.

Рассмотрим результаты исследования. При факторизации результатов оценивания своего образа мира группами студентов и группой пенсионеров получены следующие данные, в общем по группе:

Факторный анализ (собственное число 0.95) (гистограмма 5).

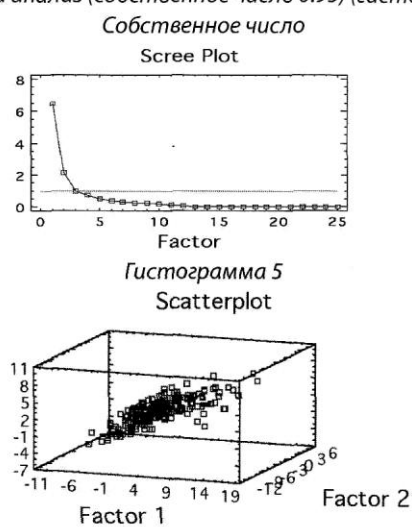


Рис. 1  
Поле рассеивания факторов

Конфигурация поля свидетельствует о сильной корреляции всех трёх значимых факторов (рис. 1). Три фактора составляют около 91%. Поэтому в последующей операции вращения факторов по методу варимакс были выбраны 3 фактора (гистограмма 5).

Значимых 3-и фактора.

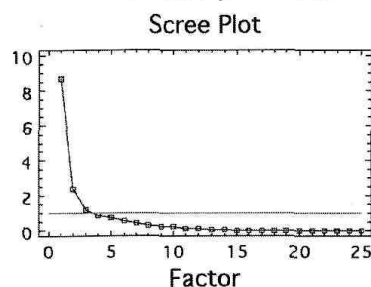
Шкалы 1 фактора нагружены наблюдениями дорогой (0.53), быстрый (0.57), жизнерадостный (0.59), любимый (0.72), свежий (0.71), умный (0.73) и острый (0.62). Первый фактор определим как приятный, первозданный.

Шкалы 2 фактора нагружены наблюдениями: напряженный (0.63), сложный (0.64).

Шкалы 3 фактора нагружена наблюдением: светлый (-0.59).

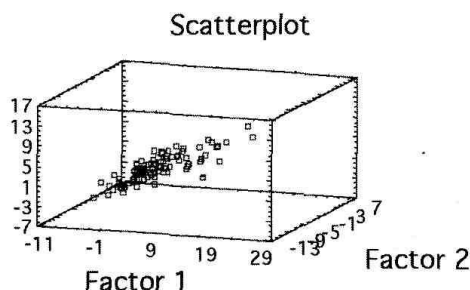
*Выборка женщин. Факторный анализ (собственное число 0.95)*

*(Гистограмма 6).*



*Поле рассеивания факторов*

*Гистограмма 6*



*Рис. 2*

*Поле рассеивания факторов*

Конфигурация поля (рис. 2) свидетельствует о сильной корреляции всех трёх значимых факторов. Шкалы 1 фактора нагружены наблюдениями: большой (0.52), активный (0.58), приятный (-0.57), горячий (0.68), родной (0.55), дорогой (0.66), быстрый (0.68), жизнерадостный (0.64), любимый (0.70), свежий (0.77), умный (0.86), острый (0,72), чистый (0.57).

Шкалы 2 фактора: напряженный (0.74), сложный (0.60), тяжелый (0.65), хаотичный (-0.62), твердый (0,50).

Шкалы 3 фактора: добрый (-0.52).

Выборка мужчин. Факторный анализ (собственное число 0,95) гистограмма 7.

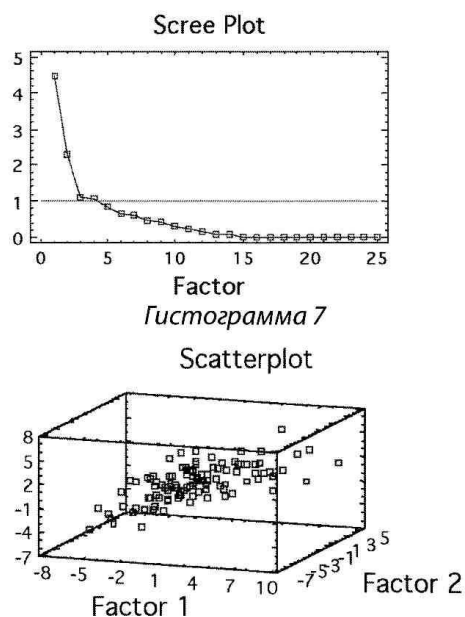


Рис. 3

Поле рассеивания факторов

Конфигурация поля свидетельствует о сильной корреляции всех трёх значимых факторов (Рис. 3). Значимых практически 3-е фактора.

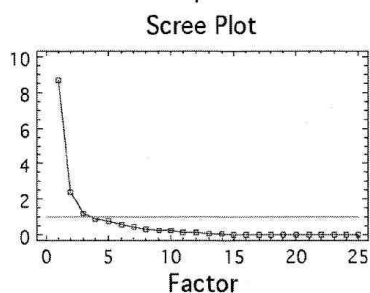
Шкалы 1 фактора: приятный (-0.64), горячий (0.66), любимый (0.77), свежий (0.54), умный (0.59), острый (0.51), тупой (0.45).

Шкалы 2 фактора: злой (0.59).

Шкалы 3 фактора: радостный (0.48).

Мужчины не выделили ни своего отношения к образу мира, не подчеркнули его активность, а акцентировали исключительно оценки образа мира. Причем, обозначились пять позитивных оценок: приятный, любимый, свежий, умный, радостный и четыре отрицательные оценки: горячий, острый, тупой, злой.

Выборка пенсионеров. Факторный анализ (собственное число 0.95) гистограмма 8.



Поле рассеивания факторов  
Гистограмма 8

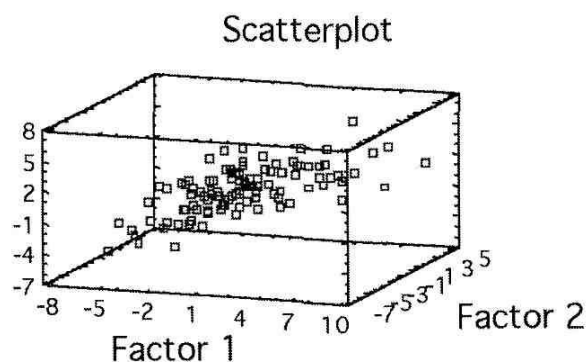


Рис. 4

*Поле рассеивания факторов*

Конфигурация поля (рис. 4) свидетельствует о сильной корреляции всех трёх значимых факторов. Значимых практически 4-е фактора (гистограмма 7).

Шкалы 1 фактора: приятный (-0.64), горячий (0.66), любимый (0.77), свежий (0.54), умный (0.59), острый (0.51), тупой в отличие от женщин здесь оба признака равнозначны (0.70).

Шкалы 2 фактора: злой (-0.59), сложный (0.57), напряженный (0.53), тяжелый (0.49), чистый (0.47).

Шкалы 3 фактора: радостный (0.48).

Шкалы 4 фактора: свежий (0.44).

Выводы:

Несмотря на то, что кластерный анализ не позволил выделить группы по половому признаку, отдельная обработка выборки мужчин показала существенное отличие этой выборки, как от общей, так и от выборки женщин.

Полученные результаты по обеим методикам не только согласуются, но и дополняют друг друга. Методика «Картина мира» отражает глубинные, архетипические составляющие образа мира, а методика семантического дифференциала смысловые составляющие.

Для девушек образ мира, связывается с представлениями об идеальной любви (приятное, жизнерадостное, родное, дорогое, любимое, горячее, свежее, умное, острое, быстрое, сильное, большое, активное, чистое), сложностях и силе (напряжённое, сложное, тяжёлое, хаотичное, твёрдое), счастье (добрый). Пространство образа мира у молодых женщин – это интегральная шкала представления мира идеальной любви (приятное, жизнерадостное, родное, дорогое, любимое, горячее, свежее, умное, острое, быстрое, сильное, большое, активное, чистое), интегральная шкала представления мира как сложного пути-препятствия-образования (напряжённое, сложное, тяжёлое, хаотичное, твёрдое), шкала представления мира доброго. Образ мира для девушек – это пространство любви, силы (тяжёлый путь) и радости (ожидания счастья).

Пространство образа мира у молодых мужчин также трёхмерно, но более однозначное, чем у женщин. Пространство образа мира для них - это интегральная шкала представления мира земной любви (любимом, приятном, свежем, горячем, умном, толи остром, толи тупом), шкала представления мира злого (объект борьбы, соперничества), шкала представления мира радостного (ожидание счастья). Образ мира для них – это пространство любви, борьбы и счастья (радости).

Пространство образа мира у пенсионеров четырёхмерно. Пространство образа мира для них – это интегральная шкала представления мира пережитой любви (любимом, приятном, свежем, горячем, умном, толи остром, толи тупом), интегральная шкала представления мира тяжёлого пути, шкала представления мира непонятного и беспокоящего, несостоявшегося ожидания счастья, шкала представления мира сильного и хаотичного.

Если включать в менталитет способы восприятия мира, то видно, что восприятие образа мира у пенсионеров отличается по сравнению с молодежью: по изменению размерности семантического пространства (увеличения числа категорий сознания), по изменению содержания категорий-факторов. По этому с некоторой степенью приближенности можно утверждать, что произошла трансформация традиционного менталитета, а именно изменилось восприятие образа мира, как и изменился сам мир.

Важно заметить, что изучение шкал, в которых проводились измерения (их было 25), показало, что для всех и молодых, и пенсионеров образ мира определяется в основном представлениями о мире, а не знаниями его. Это может свидетельствовать о доминирующем влиянии культурных правил и норм, консерватизме образа мира у человека.

Таким образом, проведённое исследование особенностей образа мира различных поколений: молодёжи и пенсионеров, выявило наличие существенных различий, которые проявляются и на глубинном, архетипическом уровне, и на поверхностном уровне. Различие образов мира поколений приводит к трансформациям, деформациям отношений между поколениями, что может представлять интерес для психологов, социальных работников.

### **Литература**

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука: Смысл. 1999.
2. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов н/Д: Изд.-во РГПУ. 2002. 360 с.
3. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века // Вопросы психологии. 1993. №1 С. 6–13.
4. Волкова Т.Н. Социальные и психологические проблемы старости // Вопросы психологии. 2005. № 3. С.118–126.



5. Климова С.В. Идеалы и образцы любви в Российском обществе // Социально-гуманитарные знания. 2003. №1. С.280–295.
6. Краснорядцева О.М. Методологические основания исследования мышления в реальной (профессиональной) деятельности // Сибир. псих. журн. (Томск). 1997. Вып. 5. С.33–38.
7. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный анализ. Томск: Изд.-во Томского университета, 1999.
8. Леонтьев А.Н. Образ мира // Изб. психол. произвед. М.: Педагогика. 1983.
9. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл. СПб.: Лань. 2003.
10. Леонтьев Д.А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе. Томск: Томский государственный университет. 2004. С. 24–27.
11. Лебедева Н. М. Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре // Психологический журнал. 2001. Т. 22. №3. С. 15–26.
12. Лурье С.В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы. М.: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга. 2003.
13. Муравьева О.И. Особенности ментальности в базовых психологических пространствах существования человека // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе. Томск: Томский государственный университет. 2004. С. 56–75.
14. Пищик В.И. Основы этнопсихологии. Ростов-на-Дону: СКНЦ ВШ. 2003.
15. Поправко Н.В. Мир молодежи: профессионально-коммуникативная среда в поле образования // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе. Томск: Томский государственный университет. 2004. С. 228–231.
16. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. СПб.: Речь, 2002.
17. Серкин В.П. Методы психосемантики. М.: Аспект-Пресс, 2004.
18. Смирнов С.Д. Психология образа: проблемы активности психического отражения. М. 1985.

# Социальная психология

Аксеновская Л.Н.

## Интеграционные процессы в современной социальной психологии и ордерный подход к изучению организационной культуры

*Показано, что практика ордерных исследований, а также теоретическая рефлексия их результатов позволяет построить соответствующий методологический подход, отражающий заложенные в его основу постмодернистские методологические принципы и демонстрирующий практическую потребность в интегративных решениях в области социально-психологического изучения организационной культуры и ее изменения.*

**Ключевые слова:** методология, ордерный подход, постмодернистская методология, интегративные процессы, социальная психология.

Развитие и усложнение постсовременной социальной реальности с неизбежностью влечет за собой развитие и усложнение социальных наук, обеспечивающих и интерпретирующих эту реальность. Данное утверждение справедливо и по отношению к социальной психологии. Усложнение социальной психологии, проявляющееся, в частности, в ее дифференциации, вызывает острую необходимость в «совладании» с новым масштабом сложности путем поиска подходов, позволяющих открыть «новую простоту» мира многообразных социально-психологических знаний – и теоретических, и прикладных.

«Совладающее» теоретическое поведение обнаруживает себя в двух активных стратегиях: - стратегии борьбы и стратегии сотрудничества. Стратегия борьбы (размежевания) противостояния с «чужими» (подходами, принципами, методами и т.д.) движима надеждой отстоять и утвердить «единственно правильную» точку зрения, тенденцию, традицию и, тем самым, снять вопрос об избыточной сложности своей науки. Стратегия сотрудничества / диалога / интеграции ориентирована на ту же задачу – задачу поиска «новой простоты», - но более терпимо относится к неопределенности и к эвристическим возможностям «когнитивного плюрализма», который по словам В.П. Зинченко долгие годы назывался у нас унылым словом «эклектика» [4. С. 167].

**Цель статьи** – показать сущность и направление интеграционных процессов в современной социальной психологии и представить ордерный

подход к изучению организационной культуры как симптом и версию интеграции в социальной психологии.

### **Интеграция**

Анализируя состояние современной социальной психологии, П.Н.Шихирев написал в 1999 году: «Общая... тенденция развития современной социальной психологии состоит в росте взаимного влияния и конвергенции парадигм, определяемых логикой развития как объекта социально-психологического исследования, так и самого социального процесса» [11. С. 15]. Обсуждая более подробно интеграционные процессы в современной науке, П.Н. Шихирев аргументировал свои выводы, ссылаясь, в частности, на прогностику П. Сорокина («Главные тенденции нашего времени», 1997), предсказавшему усиление интеграционных процессов и предложивших «интегральную концепцию абсолютной реальности», которую можно считать полным аналогом знаменитой метафоры культуры Г.Гессе и эквивалентом постмодернистского принципа «возможно все». Для социальной психологии этот прогноз читается как последовательное движение от чувственного к интегральному типу науки.

Патриарх отечественной социальной психологии Б.Д. Парыгин в своей «Социальной психологии» (2003) характеризует современное состояние социальной психологии как состояние острой потребности в теоретическом осмыслении накопленных новых эмпирических фактов. Необходимая для этих целей социально-психологическая теория, по его мнению, должна соответствовать трем требованиям: а) уточнить и обогатить предмет социальной психологии, б) расширить поле взаимных интересов дисциплин, пограничных с социальной психологией и признать «прозрачность границ» между социальной психологией и другими науками о человеке, в) переосмыслить природу социально-психологического знания и понять, что, например, религия есть один из признаков многомерности изучаемых социальной психологией явлений [8. С. 33-35].

В качестве значимой тенденции времени Б.Д. Парыгин называет идущий процесс «обновления и обогащения понятий и представлений, включенных в концептуальный аппарат научного знания» [8. С. 40]

Обсуждая методологические проблемы социально-психологической науки в современной России В.Е. Семенов также отмечает новые нюансы интегративных процессов. В частности, он предлагает новый методологический принцип в социально-психологических исследованиях – принцип полиментальности, - который «учитывает нарастающий плюрализм направлений и школ в современных науках о человеке и обществе в нашей стране...» [9. С. 169]. Кроме того, В.Е. Семенов, представляя свою системную классификацию методов социальной психологии, отмечает, что подавляющее большинство методов «в настоящее время благодаря усилившимся связям между социальными науками практически являются междисциплинарными» [9. С. 172].

Интегративная тенденция представлена и работами В.В. Козлова, который, выделив пять базовых парадигм в понимании предмета психологии (физиологическую, психоаналитическую, бихевиористическую,

экзистенциально-гуманистическую, трансперсональную), в течение ряда лет строит интегративную парадигму в психологии на базе диалога между существующими традициями и школами [6. С. 94-97].

В статье, посвященной методологии психологической науки, В.А. Мазиллов пишет, что несмотря на то, что в психологической науке происходит "стихийная", естественная интеграция, выражающаяся в том, что некоторые «психологические концепции выходят за "рамки" научной школы», этого недостаточно, чтобы обеспечить интеграцию психологического знания в полном объеме [7. С. 68-72]. Охарактеризовав четыре типа интеграции психологии: а) внутри научной психологии, б) между психологией и другими научными дисциплинами, в) между научной и практико-ориентированной психологией, г) между научным психологическим знанием, с одной стороны, и ненаучным и вненаучным, с другой). В.А. Мазиллов выделил и три типа методологии психологического исследования: а) когнитивную методологию, б) коммуникативную методологию и в) методологию психологической практики. Коммуникативная методология, «обеспечивающая соотнесение различных психологических концепций и реальное взаимодействие различных направлений и школ в психологии» [7. С. 69], идея которой предложена В.А. Мазилловым, является, возможно, первой попыткой создания теории и технологии интеграции и позволяет поднять тему интеграции до уровня практических решений, т.е. перейти от обсуждения необходимости интеграции психологического знания к созданию специальных средств, позволяющих это убедительно делать.

Особо следует обсудить вопрос об интегративных возможностях постмодернистской психологии. Зачастую можно обнаружить отождествление постмодернистской психологии и социального конструкционизма и конструктивизма. Обсуждается вопрос о «включении» в постмодернистскую психологию теорий С. Московичи и Г. Тэжфэла [например, 2; 10; 5]. В практических обсуждениях разного рода концепций в контексте постмодернизма (либо в сравнении с постмодернизмом) возникает противоречие: с одной стороны, ожидается, что постмодернизм выполнит свою «освободительную» и «объединительную» функцию и позволит включить новое знание или подход в состав уже существующих, с другой стороны, «объединительные» возможности любой из известных сегодня постмодернистских психологических концепций явно недостаточны. Так, трудно представить, чтобы центрированная на концепте дискурса психология легко совместилась, например, с генетическим подходом и деятельностным. Зато оказывается порой возможным считать когнитивистский подход, критикуемый тем же социальным конструкционизмом, вполне вписывающимся в модный интеллектуальный тренд.

Причина данных несоответствий заключается в так называемых ошибках определения логического уровня. В данном случае речь идет о следующих уровнях: уровне философского постмодернизма, уровне постмодернистской науки (постмодернистской методологии научного исследования), постмодернистской психологии и уровня конкретной психологической концепции.

### **Интегративный потенциал постмодернизма**

Обращает на себя внимание тот факт, что некоторые критики постмодернизма в науке не отслеживают этапность развития этой интеллектуально-мировоззренческой тенденции и критикуют, по сути, собственные, утратившие актуальность представления о постмодернизме. Сам же он, во-первых, уже миновал несколько эпатажный этап классики деконструктивизма и находится на этапе пересмотра исходных презумпций, называемом *afterpostmodernism*. Во-вторых, важной особенностью постмодернизма является его незавершенность, немонолитность в связи с продолжающимся процессом развития и становления как на уровне своего содержания, так и на уровне терминологического инструментария.

Вместе с тем, постмодернизм имеет бесспорный парадигмальный статус, его базовой научной моделью мира является синергетика (с фокусировкой на процессуальности мироздания, открытием хаоса, нелинейности, самоорганизации как процесса самотворения новых порядков и представлением о первичности и приоритетности Целого в отношении части).

В число постмодернистских методологических принципов научного исследования входят:

- принцип радикальной плюральности (понимается как возможность обращения к различным, в том числе и оппонирующим друг другу, объяснительным моделям и практикам без ограничений. Такой подход интерпретируется как диалог/полилог между Западом и Востоком, между наукой и религией, наукой и искусством, между различными подходами внутри конкретных сфер деятельности и научных дисциплин);
- принцип отказа от конфликта бинарных оппозиций (понимается как возможность воспринимать полярные понятия, например, порядок и хаос, не как взаимоисключающие, а как связанные между собой единым процессом, расположенные на шкале и способные перетекать, трансформироваться друг в друга);
- принцип принципиального (когнитивного) релятивизма (понимается как возможность свободно строить модели *ad hoc*, не считая никакое решение научной проблемы единственно правильным и окончательным);
- принцип «конца времени» или неоархаики (понимается как возможность рассматривать постсовременную глобальную ситуацию в качестве своего рода возврата к началу человеческой истории и культуры, но на качественно другом уровне. Это – движение по полю всех существующих культурных смыслов и концептов в направлении от архаики как первозданной «простоты» примитива к «непростой простоте», неоархаики, выработанной культурой в результате духовно-интеллектуального усилия по овладению возникшей сложностью) [1].

Общей метафорой постмодернистской культуры принято считать «Игру в бисер» Г.Гессе. С этой точки зрения любая известная культуре идея, теория принадлежит постсовременному миру и, следовательно, является постмодерной независимо от времени своего возникновения. Другим критерием, позволяющим отнести концепцию к разряду постмодернистских, является причастность к мировоззренческой доминанте постмодернизма,

которая определяется через интерпретацию состояния постсовременного мира (в постмодерне это состояние квалифицируется как общецивилизационный кризис, вызванный диспропорцией в развитии технологического и этического аспектов культуры). Следовательно, причастность концепции к этической проблематике также может свидетельствовать о ее постмодернистской «принадлежности». Оба обстоятельства – включенность в культурный каталог, используемый постсовременным миром, и сопричастность концепта этическим поискам постсовременного мира, - являются расширительным способом установления связи научной концепции с постмодернизмом (точнее, с постмодерном). В узком смысле слова принадлежность научной концепции к постмодернистской парадигме и методологии может быть установлена через тестирование на использование этой концепцией вышеназванных постмодернистских методологических принципов научного исследования. С этой точки зрения, социальный конструкционизм может быть соотнесен с нарратологическим проектом постмодернизма (базовая философия) и обследован на предмет применения им четырех названных методологических принципов. Наличие жесткой критики, например, когнитивизма со стороны социального конструкционизма, возможно, не позволит считать социальный конструкционизм концепций, в полной мере воплотившей дух постмодернизма на этапе *afterpostmodernism*. В терминологии М.М.Бахтина, способность концепции (и ее автора) включаться в любой диалог/полилог не с целью победы, а с целью установления истины, и есть ключевой критерий принадлежности постмодернистской научной парадигмы, центрированной на установлении связей и обнаружении принципиального единства внешне не схожих явлений и знаний.

Таким образом, постмодернизм задает принципиально новое пространство для меж – и внутрипарадигмальных коммуникаций и переводит процесс научного поиска в социальных науках и гуманитаристике на принципиально иной уровень. На уровне конкретных психологических концепций (нижний логический уровень) отдельные подходы, теории, модели могут казаться несхожими и несовместимыми. Анализ концепций, выполняемых а) с более высоко логического уровня, б) в междисциплинарном и внутридисциплинарном пространстве тематической коммуникации, позволяет обнаружить их связь друг с другом и вместе с тем причастность к определенному интеллектуальному течению.

Тенденция постмодернистской науки к обнаружению взаимосвязей между фактами, концепциями и подходами является ее важной способностью, но не единственной. Другим, также непросто дающимся сегодня умением постмодернизма, является его умение «играть» в «бисер» всех содержаний культуры и тесно связанная с этим способность к импровизации к игре, всегда свидетельствующая о мастерстве «игрока» и высоком классе «игры». В отечественной социальной психологии основоположником импровизационной тематики является Т.Ю. Базаров, который, обсуждая тему импровизации в бизнесе и организационной психологии, пишет о причинах интереса к импровизационному подходу следующие: «Во-первых, в эпоху экономики знаний конкурентные преимущества оказались связанными со способностью

организаций постоянно вырабатывать нестандартные, творческие, инновационные решения. <...> Во-вторых, возросла неопределенность организационной среды, менеджерам все чаще приходится действовать по ситуации и полагаясь на интуицию – при недостатке информации, безнадежных прогнозов и даже без какого-либо предварительного планирования» [3. С. 120].

Таким образом, и со стороны практики инициируется определенное требование к научному знанию.

Научное знание должно быть более разносторонним, более интегрированным, более чутко реагирующим на реалии повседневной практической деятельности и гибко помогающим ей. Все это соответственно, является новым требованием предъявляемым не только к научному знанию, но и к продуценту и «пользователю» этого научного знания в лице профессионального психолога – исследователя и практика. Через это обстоятельство интеграционный потенциал постмодернистской психологии раскрывает себя в новом качестве.

### **Ордерный подход к изучению организационной культуры как симптом и версия интегративных процессов в социальной психологии**

Ордерный (от лат. ordo порядок) подход к изучению организационной культуры, разрабатываемой нами, включает в себя ордерную концепцию, методологию, социально-психологическую модель и технологию изменения организационной культуры. В рамках данного подхода организационная культура понимается как этикодетерминированный порядок и определяется как сложный социально-психологический порядок организационно-управленческих интеракций, конституируемых и регулируемыми системами этических смыслов участников взаимодействия.

Ордерное определение организационной культуры возникло в результате дедуктивного анализа понятия «культура» в психологии. Было показано, что в отечественной психологии существует определенная традиция содержательной интерпретации понятия «культура», которая в статике раскрывает социально-психологическое содержание культуры, а взятая в динамическом аспекте демонстрирует социально-психологический механизм организационной культуры. Схематично эта традиция выглядит следующим образом: культура есть социальное (Выготский) – социальное есть взаимодействие (Шпет) – взаимодействие есть отношение (Шпет, Мясищев) – отношение есть избирательная психологическая связь (Мясищев, Куницына и Панферов) – избирательная психологическая связь обусловлена потребностью (Куницына, Панферов) – потребности регулируются восприятием (оценкой и убеждением) (Куницына, Панферов) – восприятие (оценка и убеждение) определяется смыслом (Куницына, Панферов, Д. Леонтьев) [1].

Эта схема демонстрирует связи не только между психологическими феноменами/концептами, участвующими в генерировании и функционировании культуры, но также указывает на неизбежность дисциплинарного сотрудничества внутри психологической науки, ибо каждый из перечисленных феноменов/концептов изучается конкретной

психологической дисциплиной. Среди этих дисциплин следует отметить такие как:

- для феномена «культура» - аналитическая психология, психология культуры, культурно-историческая психология;
- для феномена «социальное» - этогеника, социальный психоанализ;
- для феномена «взаимодействие» - интеракционизм, деятельностная психология, социальный конструкционизм и конструктивизм;
- для феномена «отношения» - психология отношений;
- для феномена «психологические связи» - бихевиоризм, психология неравновесных состояний;
- для феномена «потребности» - психоанализ, психология потребностей, гуманистическая психология;
- для феномена «восприятие» - когнитивная психология, герменевтическая психология, теория социальных представлений и др.;
- для феномена «смысл» - психология смысла, герменевтическая психология и др.

Данный перечень может быть существенно дополнен и уточнен. Но даже в таком виде он со всей очевидностью показывает, что изучение культуры невозможно без участия многих (если не всех) существующих подходов и школ в психологии. В противном случае, как в старой восточной притче мы обречены на «частичное знание» слепцов, пытавшихся дать определение слону через объявление найденных частей слона его сущностью.

И если исследователь обращается к данным различных психологических наук/концепций, работая с организационно-культурной проблематикой, это более не может квалифицироваться как «эkleктика», но должно пониматься как попытка реализации системного и комплексного подхода к изучению организационной культуры. Через знание частного аспекта культуры ее целое не познать и, следовательно, меж – и внутридисциплинарная интеграция становится необходимым условием результативного изучения организационной культуры. Безусловно, речь идет не о механическом совмещении данных, полученных разными «психологиями», но о выявлении, установлении связей между этими разнородными и разноуровневыми данными.

Откровенное признание сложности феномена организационной культуры, отраженное в полидисциплинарном пространстве ее изучения и принятие неизбежности взаимоучета накопленных разными дисциплинами знаний, влечет за собой другой логичный шаг. Это шаг в сторону построения интегративных методологических схем, на базе которых возможна теоретическое и практическое исследование организационной культуры.

Ордерная методология изучения организационной культуры представляет собой попытку построения такой интегративной методологической схемы в сугубо прагматических целях.

Ордерная методологическая схема имеет уровневый характер (в соответствии с представлениями о существовании уровней в методологическом знании Р. Харре и Г.М. Андреевой).



В соответствии с тезисом Р. Харре о том, что познание должно строиться с определения этической задачи [10. С.220], исходной точкой построения методологии изучения организационной культуры явилась этическая задача, сформулированная в рамках постмодерна (необходимость в преодолении разрыва между технологическими возможностями человека и уровнем его этического развития).

Далее выделяются 6 «нисходящих» (в дедуктивном смысле) методологических уровня социально-психологического исследования организационной культуры: 1) философский уровень методологии, 2) уровень общенаучной методологии, 3) уровень общегуманитарной методологии, 4) уровень психологической методологии, 5) уровень социально-психологической методологии, 6) уровень конкретной методологии. Раскроем коротко содержание каждого уровня.

*Философский уровень методологии* исследования организационной культуры представлен постмодернизмом (методологические принципы радикальной плюральности, отказа от конфликта бинарных оппозиций, принципиального (когнитивного) релятивизма, «неоархаики»), в частности, эссенциальной версией постмодернизма П. Козловски, а также методологическими принципами познания русской «нравственной» философии (принцип учета нравственного аспекта любой изучаемой проблемы; принцип целостности познания как признания значимости всех видов человеческого опыта; принцип интуиции как ведущего метода познания человека («цельная истина раскрывается только цельному человеку»); принцип единства теоретической истины и «истины праведности» (понимается как нерасторжимое единство когнитивного и этического аспектов бытия).

*Уровень общенаучной методологии* представлен системным подходом (организационная культура рассматривается как сложная система) и синергетическим подходом (организационная культура рассматривается как самоструктурирующаяся и самоорганизующаяся система).

*Уровень общегуманитарной методологии* представлен семиотическим подходом (оргкультура понимается как знаково-символическая система), герменевтическим подходом (оргкультура понимается как герменевтический универсум, доступный пониманию и интерпретации) и прозаикой (оргкультура понимается как повседневная этическая практика).

*Уровень психологической методологии* представлен методологическим стандартом гуманистической психологии (методологические принципы отказа от культа эмпирических методов, признания научным не только верифицированного знания, легализации интуиции и здравого смысла исследователя, возможности обобщений на основе изучения case study, единства исследования и практического изучения целостной личности, включенной в «жизненный контекст»).

*Уровень социально-психологической методологии* представлен культурологическим подходом (оргкультура как социальное взаимодействие, регулируемое правилами и нормами), теорией отношений (оргкультура как система отношений), когнитивным подходом (оргкультура как система смыслов и внутренних моделей), деятельностным подходом (оргкультура как

процесс и продукт совместной деятельности), аналитической психологией (оргкультура как символизированный совместный опыт членов организации), гуманистической психологией (оргкультура как духовный феномен), эволюционной психологией (оргкультура как взаимодействие генов и мемов), историко-психологическим подходом (оргкультура как репрезентация на микроуровне процессов и результатов культурогенеза психики и психогенеза культуры).

*Уровень конкретной методологии* представлен в первую очередь модельным подходом (метод моделирования и, в частности, метафорическое моделирование), а также различными видами наблюдения.

Теоретическая база исследования включает в себя ряд этикоцентрированных моделей, позволяющих выстроить соответствующее понимание феномена организационной культуры. Это:

а) этикоцентрированная модель культуры А. Швейцера, б) этикоцентрированная модель экономики П. Козловски и этикоцентрированная модель человека в русской идеалистической философии, в) концепция «заботы о себе» М. Фуко.

Ордерная методология изучения организационной культуры определяет в качестве комплекса базовых этикодeterminированных принципов следующие принципы исследования:

- принцип этического прогресса как ведущего фактора духовно-культурного прогресса (в дополнение к культурно-технологическому прогрессу);
- принцип примата этического фактора в конституировании культуры и экономики;
- принцип примата этического фактора в человеческой психике;
- принцип порядка как генерируемого этикой состояния постижимости реальности, поддающегося изменению;
- принцип компенсации несостоятельности этики как гаранта ответственного поведения религией;
- принцип этики как повседневной практики человека и глубинного механизма принятия решений;
- принцип этического регулирования социального/управленческого взаимодействия;
- принцип этического базиса социопсихологического порядка в виде системы нравственных смыслов.

Методологическая специфика таким способом организационного подхода к изучению организационной культуры может быть определена как преимущественно гуманитарная (ориентированная на стандарты гуманитарных наук), гуманистическая (ориентированная на интерпретацию культуры через человеческую уникальность в виде этического как присущего только человеку), феноменологическая (ориентированная на использование описательных методов, качественного анализа и др.), конструкционистская (акцентированная на задаче разработки и применения методов формирования и преобразования оргкультурной реальности).

Методологическая схема ордерного подхода к социально-психологическому изучению организационной культуры сформировалась на

пересечении потребностей как теоретического, так и практического характера. Практическая работа с организационной культурой ориентирована на результативные изменения, позволяющие организациям повышать эффективность своей деятельности. Следовательно, практика «вбирает» в себя из теории и конкретной методологии все, что «работает», все, что обеспечивает решение реальной практической задачи. Вместе с тем, добросовестное мышление и профессиональная дисциплина консультантов-психологов выдвигает свои требования, не допускающие превращения теоретико-методологической «всеядности» в неразборчивость, неряшливость и бессистемность «дурной эклектики». Это – требования к масштабу теоретического осмысления уровней, на которых ведется научный и практический поиск, а также к обнаружению связей между уровнями и внутри них.

В данной методологической схеме использована дедуктивная логика построения методологических уровней – от наиболее общего философского уровня до наиболее конкретного уровня методов и методик преобразующего исследования. Упорядочивание уровней по критерию «от общего к частному» позволяет квалифицировать это описание как систему методологических уровней. Связи между уровнями также идентифицируемы и могут быть описаны.

Впечатление «эклектичности» может возникнуть только при оценке содержательного наполнения двух уровней – психологического и социально-психологического. Причина объективна – это отсутствие работ, в которых описаны связи между названными дисциплинами и концепциями. Сегодня вопрос согласования этих «частей» (дисциплин, концепций, подходов) решается эмпирическим путем в ходе практической работы и затем проходит теоретическую рефлексю. В целом же следует четче артикулировать необходимость решения задачи согласования всех «частей» в целое. Набор упомянутых и используемых в ордерных исследованиях и разработках психологических и социопсихологических концепций может быть упорядочен точно также, как химические элементы в периодической системе элементов Д.И. Менделеева. Такое упорядочивание, возможно, обнаружит и «белые пятна» на карте психологического знания.

В заключение можно сказать, что интеграционные процессы в постсовременной социальной психологии набирают силу. Практика ордерных исследований и проектов, а также теоретическая рефлексия их результатов позволила построить соответствующий методологический подход, отражающий заложенные в его основу постмодернистские методологические принципы (радикальной плюральности, отказа от конфликта бинарных оппозиций, принципиального (когнитивного) релятивизма, «неоархаики») и демонстрирующий практическую потребность в интегративных решениях в области социально-психологического изучения и изменения организационной культуры.

#### *Литература*

1. Аксеновская Л.Н. Ордерная концепция организационной культуры: вопросы методологии. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2005.

2. Андреева Г.М. О «социологизации» социальной психологии в XX столетии/ - [http:// knowledge/ isras. Ru/sj/sj/sj2 – 03 and. Html](http://knowledge/isras.Ru/sj/sj/sj2-03.and.html) (02.08.2006).
3. Базаров Т.Ю. Импровизация как основа совместного творчества в управлении/ Национальный психологический журнал. Ноябрь, 2006. – С. 120-122.
4. Верч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию. – М.: Тривола, 1996.
5. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества / Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук, специальность 19.00.05. – Социальная психология. – М., 2006.
6. Козлов В.В. Интегративная парадигма психологии// Социальная психология сегодня: наука и практика: материалы межвузовской научно-практической конференции, 30 июня 2005. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2005. – С. 9-95.
7. Мазильов В.А. О методологии психологической науки // Человеческий фактор: Проблемы психологии и эргономики. Выпуск 1. (34) 2006. – С. 68-72.
8. Парыгин Б.Д. Социальная психология. –СПб.: СПбГУП, 2003.
9. Семенов В.Е. Некоторые методологические проблемы социально-психологической науки в современной России// Социальная психология сегодня: наука и практика: материалы межвузовской научно-практической конференции, 30 июня 2005. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2005. – С.168-172.
10. Филлипс Л. Дж., Йоргенсен М.В. Дискурс-анализ. Теория и метод / Пер. с англ. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2004.
11. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. – М.: ИП РАН; КСП + Академический Проект, 1999.

# Психология творчества

Богоявленская Д.Б.

## Две парадигмы – два вектора создания нового

*История исследования проблемы творчества, на сегодняшний день, описала кривую, соответствующую методологическим представлениям Л.С. Выготского. В настоящее время исследование творчества проходит в двух парадигмах.*

*1. Тестологической, в которой выделение Гилфордом коэффициента креативности "Cr", отличного от "IQ"- показателя интеллекта, что иллюстрирует тенденцию, которая характерна именно для поэлементного анализа. В этой парадигме вектор развития направлен вширь. Действуя с помощью далеких ассоциаций, оно не совпадает по содержанию с дивергентностью как механизмом эволюции, Оно не гарантирует, а создает лишь некоторую вероятность получения нового знания.*

*2. Процессуально-деятельностной, где благодаря выделению единицы анализа творчества мы схватываем подлинный феномен. Он результат развития процесса познания вглубь, как «взрывание слоев сущего» [Рубинштейн С.Л.].*

Ключевые слова: креативность, дивергентное мышление, оригинальность, индекс креативности, индекс интеллекта, валидность, «Креативное поле».

История исследования проблемы творчества, на сегодняшний день, описала кривую, соответствующую методологическим представлениям Л.С.Выготского. Его идея, что психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы [4, с.12], делает очевидной закономерность в понимании творческих способностей, которая складывалась исторически на протяжении XIX - XX веков.

Обобщая, можно выделить два наиболее распространенных подхода в понимании творческих способностей. Первый - в котором творческие способности рассматривались как максимальный уровень развития способностей, что подкреплялось механистической традицией, знающей лишь количественные различия, господствовал в течение первого столетия молодой науки. Однако, со временем было доказано, что творческая отдача человека и показатели умственных способностей подчас не коррелируют. В силу этого существующий подход не смог удовлетворить социальный заказ на выявление людей с высоким творческим потенциалом, возникший с началом постиндустриальной фазы в развитии общества. Он исчерпал себя, что было осознано как кризис в исследовании данной проблематики. Наступление этого

кризиса закономерно, т.к. «на пути отождествления целого с элементами, проблема не решается, а просто обходится» [4, с.12].

Поэтому в 50-е годы назрело и оформилось стремление выделить некоторую специфическую способность к творчеству, не сводящуюся лишь к интеллекту. Свое последовательное воплощение указанная выше тенденция нашла в методологическом подходе Дж.Гилфорда. При этом, понимание природы творческих способностей от прямого отождествления с интеллектом перешло к прямому их противопоставлению. Согласно новому подходу факторы творческих способностей существуют самостоятельно, параллельно другим интеллектуальным факторам и имеют свою локализацию (факторы дивергентного мышления). Выделение Гилфордом коэффициента креативности "Сг", отличного от "IQ"- показателя интеллекта иллюстрирует тенденцию, которая характерна именно для поэлементного анализа и заключается «в колебании от полного отождествления к столь же метафизическому, столь же абсолютному разрыву и разъединению» [там же]. А затем, начинается установление между ними «чисто внешней механической зависимости как между двумя различными процессами» [там же]. Подлинной целью Гилфорда было более полное построение мультифакторной структуры интеллекта, не редуцированное лишь факторами, обеспечивающими учебную деятельность, что фиксируют по его мнению, тесты IQ. В частности, это должно было быть восполнено факторами креативности. После рассмотрения всех известных факторов, включая способности беглости, гибкости, оригинальности, а также чувствительности к проблемам, которые «находят логические места внутри этой системы», Гилфорд предложил модель системы факторов, названную «структурой интеллекта» [11, с.153] Таким образом, факторы креативности входят в единую структуру интеллекта, являются ее частью. Однако, входя в структуру, они не влияют на общий характер интеллекта. Все факторы не компоненты структуры, которая в силу этого обладает неаддитивным свойством, т.е. свойством не присущим входящим в нее компонентам. В структуре Гилфорда все факторы независимые способности. Это и создает объективную возможность рассмотрения факторов, отраженных в тестах «интеллекта» и специальных тестах «креативности» и их коэффициентов как отдельных показателей, что и демонстрируют многочисленные сопоставительные исследования креативности и интеллекта на протяжении второй половины XX века. Эти исследования проходят в триаде, которую определило включение обучаемости как показателя жизненной валидности тестов интеллекта и креативности. Эти три показателя и легли в основу классификации одаренности в качестве самостоятельных критериев трех отдельных видов одаренности: 1) академической, 2) интеллектуальной, 3) творческой.

Итак, в качестве факторов креативности выступают беглость, гибкость, оригинальность и чувствительности к проблемам. Как выделяются эти факторы? Чувствительность к проблемам была первой способностью, которую выдвинул Дж.Гилфорд. Этот фактор определен баллами тестов, разработанных для измерения способности видеть дефекты, нужды и недостатки. Факторы беглости и гибкости обеспечивают необходимый момент движения, без

которых в этой парадигме невозможна смена «проб и ошибок»<sup>2</sup>. Как критерий для эмпирического исследования Гилфорд использовал «один из самых важных аспектов креативного мышления» – оригинальность. Определением истинной оригинальности как создания принципиально нового продукта он воспользоваться не мог. Если по сути дела оценить продукцию ученого следует именно по этому критерию, то в тестировании это невозможно, т.к. признак должен быть представлен континуально. В попытках измерить оригинальность были сконструированы тесты для проверки подходов к измерению в этой области: необычность ответов, измеряемая весами ответов индивидов в соответствии с их статистической нечастотой в группе в целом; продуцирование отдаленных, необычных, неконвенциональных ассоциаций в специально подготовленных тестах ассоциаций; и смышленость ответов [3]. Широко известный пример семантической оригинальности, который Гилфорд приводит в своей книге (напомню, речь идет о студенте, который должен был с помощью барометра определить высоту здания, но который то опускал его на веревке и далее измерял ее длину, то мерил по часам время падения барометра, то сравнивал длину тени от здания и барометра, и просто решил задать этот вопрос управляющему). На этом примере четко видно, что дивергентное мышление не продвигает нас в познании. Напротив, мы даже теряем то знание, которое добыто человечеством. Испытуемый использует барометр не по его специфическим свойствам. А просто как объект, имеющий свойственное всем предметам качество – тяжесть.

Мы хотели бы обратить внимание коллег на то, что в статье 1952г., описывающей первые данные по выделению фактора оригинальности, Гилфорд признается в следующем: «Мы рассматривали оригинальность как необычность, отдаленность, смышленость. Чувствовалось (что-то близко лежащее, напоминающее –Д.Б.), что эти три определения включают значимые аспекты того, что обычно обозначается термином оригинальность» [9, с.363].. Наличные методы не позволяли Гилфорду взять оригинальность в том качественном виде, как она проявляется в реальном творчестве, поэтому на вооружение был принят эрзац: «Мы дали этому фактору условное название - оригинальность»[9, с.369] Наряду с утверждением, что «Мы привыкли думать об оригинальности как сердцевине креативности», [11, с.55] он честно указывает на относительность, определенную условность данного фактора (по тому, как он измеряется) как критерия креативности. А говоря о показателях необычности, и далеких ассоциаций, он не случайно дает ссылку на Г.Харгривса.

Следует отметить, что хотя принято связывать исследования креативности с Дж. Гилфордом, фактически он лишь эмпирически продолжил существовавшую до него традицию, основателем которой был Ч. Спирмен. Решая проблему измерения интеллекта и выделив его количественные и качественные параметры, Ч.Спирмен в 20-х годах переходит к исследованию творческого мышления. В связи с этим он поручил своему аспиранту Г.Харгривсу разработать критерии оценки как количественной, так и

---

<sup>2</sup> Данные наших исследований подтверждает вывод В.Н.Дружинина о том, что беглость и гибкость относятся к факторам интеллекта, но не креативности

качественной продуктивности креативности. Естественно, что количественная сторона поддается оценке, которая легко реализуется через показатели беглости. Но как посчитать качество? Для современного психолога это, несомненно, архисложная проблема. Однако Г. Харгривс воспользовался тем, что уже было наработано: коэффициентами «банальности», разработанными в начале XX в. тестологами, и применил оценку качества по принципу «от обратного». Сами же коэффициенты банальности прямо восходят к работам Т.Цигена, одного из виднейших ассоционистов, разработавшего раздел суждений в курсе логики. Будучи уверенным, что суждение - это обычная ассоциация, Т.Циген решает вопрос об истинности суждения, утверждая, что это должна быть ближайшая ассоциация. Истина известна всем и, следовательно, это банальность. Таким образом, чем дальше мы отходим от истинности, чем более далекая ассоциация возникает, тем в большей мере она отстоит от банальности и оценивается выше как необычная, нестандартная [2]. Такковы истоки основного критерия креативности и подлинное содержание наиболее характерного для креативности критерия – оригинальности – и объяснение того, почему ее определение обычно дается через способность к порождению необычных, нестандартных мыслей. Применение этого критерия в данной интерпретации возвращает нас в XIX век.

При возникшей необходимости группировки факторов гибкости и оригинальности в качестве единого критерия, их объединяющего, выступил принцип множественности ответов. Поэтому объединение Гилфордом названных факторов в группу дивергентного мышления представляется логичным. Вместе с тем, схема этого принципа лишь по форме совпадает со схемой дивергенции как механизма эволюционного развития. Но именно с легкой руки Дж.Гилфорда, примененный им термин, не совпадающий с исходным понятием «дивергентность» (вместо бифуркации здесь действует механизм далеких ассоциаций) стал синонимом креативного мышления. Однако мы видим, что критерии оценки креативности не адекватны самому явлению – творческим способностям. Итак, поиск вокруг или в лучшем случае вширь обеспечивают не само новое знание, а лишь его возможность или вернее его вероятность.

В то же время в рамках процессуально-деятельностной парадигмы понимание мышления как процесса, развиваемое школой Рубинштейна, позволило нам выявить его детерминанты. Оказалось, что в зависимости от того, рассматривает ли человек решение задачи как средство для осуществления внешних к познанию целей или оно само есть цель, определяется и судьба процесса. В первом случае он обрывается, как только решена задача. Если же само познание есть цель - он развивается. Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного. В этом выходе за пределы заданного, в способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, т.е. в ситуативно-нестимулированной продуктивной деятельности и кроется тайна высших форм творчества, способность "видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие» [1].



Диагностируемая способность к развитию деятельности по своей инициативе (мы употребляем термин интеллектуальная активность) не объяснима лишь свойствами интеллекта. Экспериментально было доказано, что это свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, где абстракция одной из сторон невозможна, и выступает в качестве единицы анализа творчества. Таким образом, выделив единицу анализа творчества, мы впервые получаем возможность исследовать творческие способности не по их продукту и не по косвенным признакам, а непосредственно. Это связано с тем, что выявлен психологический механизм, сам феномен творчества, который определяет возможность его свершения реально. Итак, признак представлен не по принципу больше – меньше, а есть - нет.

Наше понимание творческих способностей определяет также чисто методические принципы построения психодиагностических процедур. Поскольку творческое действие теряет форму ответа, методики диагностики феноменов творчества не могут строиться, как задания требующие проявления творчества как ответа. Поэтому наш подход к диагностике 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 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 отрабатывает надежный и оптимальный алгоритм решения. Дальнейший анализ материала, который не диктуется "утилитарной" потребностью выполнить требование 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. 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 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 ограничений, движение как бы

по ступенькам, в отличие от результатов в «открытых задачах» может быть шкалировано, что позволяет измерять и сопоставлять результаты работы.

Эта модель, позволяет реализовать следующие принципы: 1) отсутствие внешней и внутренней оценочной стимуляции; 2) отсутствие «потолка» в исследовании объекта относится ко всей системе в целом, в отличие от «открытых задач»; 3) длительность эксперимента: отсутствие ограничений во времени и многократность. Эти требования были воплощены в разном материале, в разных методиках, но лишь реализация этих принципов в их совокупности образует новый метод, который условно назван «Креативное поле».

Валидность метода была доказана на 8 тысячах испытуемых: около 6 тыс. учащихся 40 школ разных регионов страны с 1 -11 класс и дошкольников, а также свыше 2 тыс. взрослых широкого спектра профессий. Его прогностичность проверена в ряде лонгитюдов длительностью до 36 лет. 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, стратегии поиска: хаотическому, направленному. Все показатели баллируются, включаются в общую формулу, что позволяет определить корреляцию с уровнем творческих способностей. Которые также могут быть «измерены» несмотря на то, что нами схватывается само качество.

Структура творческих способностей. Обращение к функциям позволило выявить структуру. Экспериментально в срезовых и лонгитюдных исследованиях было показано, что творческие способности не связаны прямо с уровнем общих и специальных способностей. Последние, естественно, являются реальным средством успешного осуществления деятельности, но не определяют однозначно творческий потенциал личности. Их вклад реализуется, лишь преломляясь через мотивационную структуру личности, ее ценностные ориентации. Были выделены два типа мотивации, определяющей качественные различия познавательного процесса. К первому, обеспечивающему высокий уровень познавательной самостоятельности, относится, прежде всего, доминирование познавательной мотивации, заинтересованность в деле, а не в своем успехе. Буквально: «цель творчества – самоотдача, а не шумиха, не успех» [6]. Если же у человека доминируют внешние по отношению к познанию мотивы, личностная направленность, сфокусированность на себе, то его познавательные возможности терпят ущерб. Известный физик, академик М.А.Мигдал с сожалением отмечал, сколько талантов погибло для науки из-за безудержного стремления к самоутверждению и погони за эффектными результатами [5]. Тем самым, второй тип мотивации выступает психологическим барьером для проявления интеллектуальной самостоятельности. В первом случае, мотивы стимулируют реализацию интеллектуального потенциала, во втором – тормозят. Этим можно объяснить факты, когда при высочайших умственных способностях мы

не наблюдаем проявления познавательной самодеятельности, тогда как при одинаковом уровне способностей люди различаются по своему творческому потенциалу.

Типология творчества. На основе выделенной «единицы» как едином, объективном критерии была дифференцирована вся феноменология творчества, на основе которой построена его типология, выраженная через уровни ИС.

*Стимульно-продуктивный.* При самой добросовестной и энергичной работе испытуемый остается в рамках первоначально найденного способа действия. У одних – сама новая деятельность вызывает интерес и доставляет удовольствие, которое (при отсутствии утомления) не иссякает на протяжении всего эксперимента. У других деятельность вызывает бурный интерес пока она нова и сложна. Но как только они овладеют этой деятельностью и она становится для них монотонной, интерес иссякает, и их интеллектуальную деятельность уже ничто не стимулирует. М.Пришвин считал, что в этой нетерпеливой потребности в новых впечатлениях, будоражащих воображение, угадывается незрелость мысли, поверхностность [7].

Отсутствие внутреннего источника стимуляции – познавательного интереса – говорит о качественной определенности этого уровня ПС, главным показателем которого является внешняя активизация мыслительной деятельности, отсутствие интеллектуальной инициативы. На этом уровне деятельность имеет продуктивный характер, но она каждый раз определяется действием какого-то внешнего, по отношению к познанию стимула. Задачи анализируются испытуемым во всем многообразии их индивидуальных особенностей, но как частные, без соотнесения с другими. Это уровень познания единичного.

Высшие проявления на этом уровне отражают высокое развитие умственных способностей и тождественны широко распространенному понятию «общая одаренность».

*Эвристический.* Деятельность принимает творческий характер. Имея достаточно надежный способ решения, человек продолжает анализировать состав, структуру своей деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, в результате чего открывает новые закономерности, общие для всей системы задач (что соответствует уровню познания особенного). Эти закономерности могут использоваться в качестве новых, своих способов решения поставленных задач. В отличие от стимульно-продуктивного его в первую очередь отличает наличие интеллектуальной инициативы. Если на стимульно-продуктивном уровне мыслительная деятельность служит средством реализации посторонних для познания мотивов, то на эвристическом уровне продукт мышления – новая закономерность – оценивается и переживается самим человеком как открытие, творческая находка. Здесь человек действует по ту сторону «царства необходимости». И как царь Соломон, пожелавший лишь мудрости, получил от Бога *в придачу* здоровье, богатство и власть, так и Эврист, проявляя бескорыстный анализ, открывает новую закономерность, как его результат, но не цель.

Высший уровень ПС – *креативный*. Здесь обнаруженная испытуемым эмпирическая закономерность не используется в качестве только приема решения, а выступает в качестве новой проблемы, ради которой он готов даже прекратить предложенную в эксперименте деятельность. Найденные закономерности подвергаются доказательству путем поиска их исходного генетического основания. Здесь мысль достигает всеобщего характера. На этом уровне мы впервые сталкиваемся с феноменом подлинного *целесолагания*. В отличие от чувствительности проблем Гилфорда как видения дефекта здесь мы имеем дело именно с постановкой *новой проблемы*.

Последние два уровня соответствуют представлениям о «творческой одаренности».

В заключение кратко еще раз подчеркнем. В настоящее время исследование творчества проходит в двух парадигмах. 1. Тестологической, где вектор развития направлен вширь, а дивергентное мышление как фактор креативности представлено по принципу «больше-меньше». Действуя с помощью далеких ассоциаций, оно не совпадает по содержанию с дивергентностью как механизмом эволюции, обеспечивающим порождение нового через механизм бифуркации. Поэтому оно не гарантирует, а создает лишь некоторую вероятность получения нового знания.

2. Процессуально-деятельностной, где благодаря выделению единицы анализа творчества мы схватываем подлинный феномен. Он результат развития процесса познания вглубь, как «взрывание слоев сущего» [8].

Работа выполнена при поддержке РГНФ проект № 04-06-00243а

### *Литература*

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., Академия, 2002.
2. Богоявленская Д.Б. Что измеряют тесты интеллекта и креативности // Психология, №2, 2005
3. Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А.. О дивергентном мышлении.// Психологическая наука и образование. № 2, 2006.
4. Выготский Л.С. Соб.соч. 6 т. Т.2, 1984.
5. Мигдал А.Б. Психология творчества. 1976, 2
6. Пастернак Б. Избранное, М., 1965.
7. Пришвин М.. О творческом поведении. М., 1969
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.М., 1945.
9. Guilford J., Wilson R., Christensen P. A Factor – Analytic Study of Creative Thinking. Reports from the Psychological Laboratory, USC, n.8, 1952
10. Guilford J.P. Traits of Creativity. Creativity and its Cultivation. Ed. H.H.Anderson, NY 1959, 142-161
11. Guilford J.P. An Odyssey of the SOI Model. Tokyo, 1988.
12. Guilford J.P. In eds. Boring E., Lindzey G. A History of Psychology in Autobiography. Vol.V, NY, 1967, pp. 169-191
- 13.** Wilson R., Guilford J., Christensen P. The measurement of individual differences in originality. The psychological bulletin, 1953, v.50, n 5, 362-370.

# Психология образования

Макарова Е.А.

## Особенности формирования фоновых знаний студентов в изменяющемся образовательном пространстве

*Последние десятилетия характеризуются стремительным ростом исследований различных аспектов познавательной деятельности человека и смещением образовательной парадигмы – акценты в образовании смещаются с образования на самообразование. Подобные изменения вызваны социальным запросом общества, новыми требованиями к специалистам будущего. Перед современной психологией стоит проблема разработки психолого-педагогического обоснования таких инновационных методов и стратегий обучения, применение которых обеспечит повышение эффективности не только обучения, но и самообучения. Основой для самообучения выступает механизм интроекции когнитивных схем и фоновых знаний; в результате чего у обучаемого возникает «устойчивый функциональный когнитивный конструкт», позволяющий ему гибко ориентироваться в изменяющемся образовательном пространстве, самостоятельно «добывать и обрабатывать» необходимые для профессиональной деятельности знания.*

**Ключевые слова:** *схема, фон, интроекция, смыслообразование, межкультурная коммуникация, фоновые знания, «фигура и фон», когнитивный конструкт, дискурс, гетерархия, контекстуальное, семиотическое пространство.*

В последние десятилетия в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе широко обсуждается проблема смены образовательной парадигмы. Основная причина необходимости такой смены заключается в том, что социальный и научно-технический прогресс вошел в противоречие со сложившимися в последние три столетия образовательными системами. Требование времени таково, что появилась необходимость в принципиально новом подходе к определению целей, задач и принципов образования, необходимость пересмотреть содержание образования, которое реализуется в учебных предметах и учебных дисциплинах, требуются новые формы, методы и средства обучения.

Последние десятилетия XX века и начало века XXI отмечены стремительным ростом исследований различных аспектов познавательной деятельности человека. Это не удивительно, ведь современная образовательная система в России переживает эпоху активного преобразования. Человеческая цивилизация вступила в XXI век, который

характеризуется приоритетной ролью не столько образования, сколько самообразования. В связи с этим когнитивная наука оформилась в самостоятельную область научного знания, предметом исследования которой являются концепты, наиболее существенные для построения единой концептуальной системы, необходимой для создания картины образовательного пространства, соответствующего требованиям новой демократической системы образования, социальному заказу общества.

Новое столетие открывается взгляду как эпоха бесконечных «взрывов» - радикальных изменений в научных направлениях и переоценки уже существующих научных мировоззрений. Современное развитие образования характеризуется той значительной ролью, которую играют способы получения информации в ходе образовательного процесса, хранения ее в памяти и практического использования в дальнейшей профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется формированию навыков самостоятельного получения информации и стратегий ее обработки. Таким образом, можно сказать, что акценты в современном обществе смещаются с образования на самообразование.

Включаясь во всеобщую взаимосвязь событий материального мира, психические явления выражают уникальное единство разнообразных свойств живых существ. В совокупности они образуют "функциональный организм", позволяющий человеку гибко ориентироваться, быстро приспосабливаться и успешно действовать в перманентно меняющейся окружающей среде.

Кроме того, со стороны изменившегося общества поступают новые требования к будущим специалистам в соответствии с внутренними потребностями самих обучаемых, с изменением всей самоорганизующейся педагогической системы «обучающий – обучаемый – содержание учебного материала», направленным на инновационные тенденции и возможности; благодаря чему управление образовательным процессом претерпевает коренные изменения.

Перед современной психологией стоит проблема разработки психолого-педагогического обоснования теории обучения, инновационных методов преподавания и повышения эффективности обучения и роли самообучения. Однако современные исследования не строятся на «ровном месте», они являются логическим продолжением исследований, выполненных отечественными и зарубежными психологами в области повышения эффективности образовательного процесса. Поэтому можно сказать, что теоретическое обоснование механизмов взаимодействия схем и фона в рамках образовательного пространства построено на психолого-дидактических теориях прошлого с использованием всего того прогрессивного, что в них было заложено.

В современных теориях образования обучение интерпретируется как дискурс обучающего и обучаемого, работающих с отдельными когнитивными схемами и вступающих в личностно-смысловые отношения между собой, в результате этих отношений создается и функционирует механизм интроекции схемы и фона. Взаимодействие схемы и фона, имеющее интра- и интерперсональные векторы, определяется личностными смыслами

обучаемого. Опосредованность развития человеческой психики "психологическими орудиями" характеризуется тем, что операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, первое время всегда имеет форму внешней деятельности, то есть, всегда превращается из интерпсихической в интрапсихическую и обратно (интериоризация и экстериоризация).

Когнитивная психология изучает то, как люди получают информацию о мире, как эта информация представлена человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания, как эти знания влияют на наше внимание и поведение. Кроме этого, она охватывает весь диапазон психологических процессов - от ощущений до восприятия, распознавания образов, внимания, обучения, памяти, формирования понятий, мышления, воображения, запоминания, языка, эмоций и процессов развития; она охватывает всевозможные сферы поведения. В когнитивной психологии схема определяется как базовый и устойчивый конструкт, а фон как реминисцирующий и актуализируемый в схеме. Образовательный процесс, в рамках которого схема и фон существуют и взаимодействуют, рассматривается как присущее каждой данной культуре неоднородное многомерное семиотическое, знаковое пространство, структурно организованное естественным языком, как сфера взаимодействия языков и знаков внутри культурного контекста, в котором происходит постоянное обновление и развитие.

Прежде чем рассматривать, как можно практически использовать схему в качестве основы различных гетерархий познающего в обучении, необходимо определиться с терминами, составляющими единицами и элементами, применяемыми при описании схем и механизма интродекции схем и фона. Схема, также как и когнитивный конструкт, является одним из ключевых понятий когнитивной психологии. «В когнитивной психологии термином "схема" обозначается структура, которая организует конфигурацию данных. Компонентами последней является ряд переменных или слотов, которые могут принимать те или иные ожидаемые значения. Схемы организованы иерархично, каждый нижний узел содержит более специфичную информацию, тогда как каждый верхний узел – более общую» [1]. Схемы – это когнитивные структуры, которые являются наиболее общей разновидностью базовых репрезентаций, входящих в когнитивную систему, они первоначально организуют опыт и создаются в процессе взаимодействия субъекта с окружающим миром, это такая категория ментальных структур, которая хранит и организует предшествующий опыт и управляет нашим дальнейшим восприятием и опытом, это то, что обычно является результатом предшествующего опыта переживания некоторого рода события.

Схема - единица, введенная в теорию схем Ф. Бартлеттом [2], обозначала общие знания, обобщенные описания, планы или системы когнитивных структур, которые хранятся в памяти, а именно, абстрактные представления о событиях, предметах или отношениях в мире, то есть, в общем, картина мира, какой человек ее воспринимает, основываясь на всем предыдущем жизненном опыте. С помощью схем картину мира представлена

такой, какой она организована в памяти людей, то есть, в виде свернутых, обобщенных знаний. Эти знания организованы в умственные (ментальные) структуры, которые мы и называем схемами. Схемы представляют собой открытые системы, они постоянно пополняются новой информацией. «По мере того, как люди учатся, они строят знания, создавая новые схемы или связывая вместе уже существующие схемы, но каждый раз по-новому» (Anderson) [3, с. 54]. Без получения, хранения и передачи информации невозможна жизнь человека - ни познание мира, ни организация человеческого общества в целом.

Культурные фоновые знания участников коммуникации представляют собой основу любого общения. С рождения человек принадлежит ко многим социальным группам, и именно в них формируется его культурная компетентность. Более крупные группы, обычно называемые культурами, существенным образом определяют когнитивную и прагматическую основы коммуникативной деятельности в данном сообществе. По мнению А.Н.Леонтьева, "Под деятельностью общения не следует понимать простую передачу от одного индивидуума к другому некоторой информации. Коммуникация есть не только и не столько взаимодействие людей в обществе, сколько и, прежде всего, взаимодействие людей как членов общества, как "общественных индивидов" [4, с.45].

Для успешного формирования коммуникативных умений и навыков, в первую очередь, необходимо убедиться, что участники коммуникации опираются на одинаковые фоновые знания, имеют одни и те же ментальные схемы. Многие из схем, которые развивают люди, индивидуальны. У каждого из них свои, отличные от других впечатления и жизненный опыт, поэтому каждый индивидуум формирует свою собственную точку зрения и взгляд на мир. Однако коммуникация имеет место потому, что, кроме индивидуальных, люди имеют и общие знания. Многие схемы, которые формируются в индивидуальной памяти человека, являются общими, если не для всего человечества, то, по крайней мере, для большей его части. Именно они составляют важную часть общих культурных знаний и формируют основу для успешной межкультурной коммуникации и интерактивного взаимодействия. Одна из самых простых и удобных моделей, предназначенных для анализа специфики иноязычной культуры, была предложена Х. Хамерли. Исследователь выделяет:

- 1) информационную (или фактическую) культуру (знания по истории, географии, общие сведения, которыми обладает типичный представитель общества);

- 2) поведенческую культуру (особенности взаимоотношений в обществе, нормы, ценности, разговорные формулы, язык телодвижений);

- 3) традиционную культуру (художественные ценности) [20].

Одной из важных характеристик схем является то, что они используют то, что называется отсутствующими ценностями — то есть позиции, которые должны быть заполнены, даже если они не ощущаются или не присутствуют, именно эта плоскость – смысловые образования личности, они могут быть сконструированы из других схем.



Схема как паттерн психологического конструкта, синтезирующего когнитивное и смысловое в единую структурную архитектуру индивидуального сознания, в единое субъективное семантическое пространство, позволяет увидеть дидактический ракурс принятия обучаемым содержания учебного процесса как семиотически неоднородного текста. Схема, синхронизируя внешнее и внутреннее поле познающего субъекта, выступает как универсальный остов, определяющий границы всех контуров психики, а значит, и интенции смыслообразования, развития сознания и самосознания.

Культура является одним из важнейших источников человеческих схем, и схемы играют центральную роль в большинстве психологических процессов. Таким образом, схема является способом связи культуры с другими психологическими процессами, которые, так или иначе, влияют на деятельность людей. То, что возможны коммуникация и взаимопонимание людей, говорящих на различных языках и принадлежащих к различным культурам, свидетельствует как о наличии общечеловеческого бытийного базиса, являющегося инвариантом жизнедеятельности людей, так и о высокой степени взаимопроникновения и взаимообогащения культур различных народов.

Исходя из вышесказанного, нужно признать, что фоновые знания – это важное понятие в системе когнитивных теорий, так как оно определяет обобщенные, свернутые, знания о мире, которые уже приобретены обучаемым в ходе образовательного процесса или жизненного опыта и хранятся в памяти. Новый опыт обычно сравнивается с теми, что уже хранятся в памяти и помогают лучше понять, что происходит. Понимание – это объединенная функция фонового аспекта знаний, где характеристики знаний существуют на различных уровнях абстрактности и «размытости», и вновь сформированных схем, представляющих новую конкретную информацию, структурированную в схему. По мере приобретения новых знаний обучаемый может добавлять их к уже существующим схемам (если они адекватны таковым) или строит новые схемы (если не может найти в памяти что-то адекватное вновь полученной информации). Процесс, с помощью которого схемы влияют на понимание, называется воспроизведением или воссозданием. Он относится к представлению общей схемы, которую обучаемый привносит в задание тогда, когда он включен в процесс создания соответствия между нужной схемой и новой информацией, которую нужно запомнить.

Рой Андерсон, однако, расширил значение слова: схема может рассматриваться как набор ожиданий. Понимание происходит, когда эти ожидания наполняются особой информацией, которую происходящее или сообщение о происходящем поставляет органам чувств. Информация, которая почти удовлетворяет ожиданиям, может быть записана в памяти, чтобы впоследствии вызывать нужную ячейку в схеме. Информация, которая не соответствует ожиданиям, не кодируется в памяти, или же искажается так, чтобы лучше соответствовать имеющимся схемам. Пробелы в имеющейся информации могут быть заполнены догадкой, чтобы согласовать ее с ожиданиями. Впоследствии, те же самые ожидания, которые направляли

кодирование информации, могут быть введены в игру для руководства воспроизведением и реконструкцией событий и фактов [5, 241]. Позднее в своих работах Р. Андерсон переформулировал понятие схем: «Каждый акт понимания включает в себя знания о картине мира» [3, 369]. Взаимодействие схем означает одно из двух: во-первых, две схемы могут выполняться одновременно, решая различные части проблемы или объединяя результаты в единое решение проблемы. Во-вторых, две схемы могут выполняться в разное время, каждая из них обрабатывает отдельные временные компоненты целого. Кроме взаимодействия, две схемы могут представлять совершенно различные решения данной проблемы, и конечное решение должно быть принято в соответствии с его уместностью в данной конкретной ситуации. Схемы могут входить друг в друга на различных уровнях абстрактности. Как уже было отмечено выше, отношения между ними являются скорее похожими на сеть, нежели иерархическими, благодаря чему одна схема может взаимодействовать со многими другими.

Схема может по-разному влиять на воспроизведение прошлых событий. Результаты экспериментов показали, что почти половина испытуемых искажают информацию при воспроизведении. Было доказано, что искажения эти не случайны и вызваны ранее сформированными у испытуемых схемами, предыдущим жизненным опытом и социальными связями. Таким образом, была выдвинута гипотеза, что вызов событий из памяти зависит от двух важных факторов: во-первых, от того, насколько хорошо у данного индивидуума организованы схемы для такого рода событий, во-вторых, насколько типично событие, которое нужно запомнить. Чем лучше организованы схемы, тем лучше будет общее воспроизведение события, чем типичнее событие, тем более вероятно, что оно будет воспроизведено. Однако есть и другая сторона медали, чем типичнее событие, тем больше вероятности, что оно будет воссоздано неверно, что происходит из-за того, что, скорее всего, воспоминание будет «наполнено» информацией, хранящейся в схеме, нежели реальными событиями.

В рамках когнитивных теорий понимание рассматривается как включение нового знания в контекст уже имеющихся у субъекта. Подчеркивается, прежде всего, содержательная объективность знания и то, что оно составляет «интеллектуальный багаж» понимающего субъекта и возникает в результате его познавательной деятельности. Понимание отличается от знания, прежде всего, тем, что представляет собой осмысление знания, действия с ним. Человек понимает не знание, а отраженный в нем предметный мир, поэтому знание рассматривается не как цель понимания, а как средство понимания. Значительное преимущество для обучаемых, с точки зрения применения схем, состоит в том, что сами схемы постоянно расширяются и совершенствуются, к ним постоянно обращаются, что тоже способствует процессу понимания.

Формирование познавательного отношения субъекта к объективному содержанию понимаемого фрагмента действительности, порождение операционального смысла знания о нем – это и есть процесс понимания, так

как оно представляет собой осмысление отраженного в знании объекта познания, формирование смысла знания в процессе действия с ним.

Чтобы понять какое-нибудь событие (ситуацию, явление), необходимо сформировать его операциональный смысл, опираясь на знания о событиях такого рода. Образование операциональных смыслов происходит путем установления связи выявленного в процессе мышления объективного содержания проблемного знания (условий задачи, инструкции по эксплуатации и т.д.) с фрагментами структуры личностного знания человека, в контексте которого понимаемое приобретает для него смысл. Именно наполненность знаний личностным смыслом позволяет сделать их стимулами развития личностной сферы в целом, существенным компонентом самых разнообразных видов деятельности. Они активизируют сознание, самопознание и самопонимание человека, что закономерно приводит к его всестороннему развитию, к формированию основ дальнейшего саморазвития и самообразования (А.Н. Леонтьев) [4].

Метасистемный подход, который позволяет через механизм смыслообразования понять суть интроспекции внешнего и внутреннего, по-новому позволяет подойти к анализу образовательного процесса как целостной системы, к проблеме системообразующего фактора этой системы. Исследование проблемы интроспекции схем и фона в семиотическом пространстве объясняет, каким образом личностные смыслы влияют на процессы актуализации фоновых знаний и перехода их в общие схемы. Исследование схем (своего рода когнитивных конструкторов) представляет собой продолжение того, что уже сделано в когнитивной психологии раньше, это теория когнитивных конструкторов Дж. Келли [6], этапы развития интеллекта Ж. Пиаже [7], паттерны или конфигурации, «фигура и фон», принятые в гештальт-психологии [8], фреймы П. Торндайка [9]. Схема рассматривается как компонент, составляющая единица для формирования культурных фоновых знаний обучаемых, как жесткий психологический конструктор. Так как гештальтпсихология выделяет целостные свойства в изучении умственной организации, гештальт-идеи применяются особенно относительно зрительного восприятия. «В дополнение, или даже вместо, чисто зрительных образов существуют также общие типы или схемы с точки зрения того, как субъект конструирует свои ответы. Схема сама становится со временем еще более доминантной, первоначальные зрительные образы исчезают, детали, содержащиеся в оригинале, забываются и воспроизводятся неверно, хотя даже последнее воспроизведение обычно покажет устойчивое движение к изображению того типа или схемы, который был первоначально задуман» (Ф. Вульф) [8, с. 75].

Категория схемы может рассматриваться в контексте различных психологических теорий, в рамках теории схем, теории когнитивных конструкторов и культурологического подхода. В культурологическом подходе, например, сама культура рассматривается как смысловая межличностная коммуникация, опосредованная форма смыслового общения, как способ преодоления «экзистенциального отчуждения» (В.В. Дружинин, В.П.Зинченко) [10, 11], как диалог различных народов, эпох, цивилизаций

(М.М. Бахтин, Ю. Лотман) [12, 13]. Культура служит основой дискурса в обучении, в результате которого формируется межкультурная коммуникация. Так как дискурс - это интерактивный процесс между говорящими, он непременно должен включать культурно оформленные знания о мире. Успешная межкультурная коммуникация зависит от того, насколько общими будут схемы и насколько говорящие разделяют общие фоновые знания.

Изучение межкультурной коммуникации предполагает знакомство со следующими явлениями и понятиями: принципы коммуникации, основные функции культуры, влияние культуры на восприятие и коммуникацию в ее различных сферах и видах, параметры для описания влияния культуры на человеческую деятельность.

Так как коммуникация - это процесс двусторонний, то насколько успешной она будет, зависит от того, стоят ли за словами одни и те же понятия, разделяемые обоими собеседниками. Фоновые знания как раз и представляют такие, общие для коммуникантов, наборы кодов, понятий, которые хранятся в памяти и могут быть активизированы и использованы в случае необходимости. Если предположить, что все разнообразные и многочисленные знания человека организованы в ментальные схемы, то по мере того, как люди познают окружающий их мир, они формируют знания, создавая совершенно новые схемы или присоединяя новые знания к уже имеющимся блокам. Обучаемый строит свои собственные схемы и каждый раз пересматривает их в свете новой информации. Схемы каждого индивидуальны и зависят от того жизненного опыта и когнитивных процессов, которыми он уже овладел. Обычно схема описывается, как иерархическая организация, где новые знания прикрепляются к уже существующей иерархии. В этом случае запоминание зависит от структуры знаний. Однако знания не обязательно хранятся иерархически, гораздо чаще они зависят от понимания и представлены в понятийных схемах. Таким образом, можно сказать, что схемы обозначают обобщенные знания или систему (сеть) когнитивных структур, хранимых в памяти и абстрактно представляющих события, объекты и отношения в объективном мире.

Для того чтобы эффективнее организовать образовательную деятельность, необходимо понять, **как** человек организует свои фоновые знания, которые он получает об окружающей действительности в течение жизни, как он хранит эти схемы в памяти и каким образом активизирует нужные фоновые знания в ситуациях общения и в соответствии с необходимостью. Если научиться управлять этим процессом, понять, каким образом можно активизировать нужные в данный момент в образовательном процессе схемы и овладеть психологическим механизмом интроекции, то возможно решить самые насущные проблемы современности в области образования, а именно проблемы самообучения и самовоспитания, а также не менее актуальную проблему формирования межкультурной коммуникации.

Центральным понятием в сфере прикладной межкультурной коммуникации является межкультурная восприимчивость (*intercultural sensitivity*). Ее повышение в условиях множащихся различий, неопределенности, неоднозначности и перемен, характеризующих

современное общество, становится важной составляющей профессиональной пригодности специалиста будущего.

Выделяются следующие разделы фоновых знаний, которыми должна овладеть “культурно-языковая” личность для успешного общения в ситуациях межкультурной коммуникации:

- 1) историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития;
- 2) социокультурный фон;
- 3) этнокультурный фон, включающий информацию о быте, образе жизни, нормах поведения, семейных традициях, национальных праздниках;
- 4) семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения.

Каждый акт коммуникации – это уникальное сочетание фонового и текущего сознания данного отправителя с аналогичными формами сознания данного получателя в условиях конкретного контекста, то есть, взаимодействие схем и фона. Самое первое условие успешной коммуникации (пожалуй, после наличия общего языкового кода) – более или менее верное представление о том, на кого направлено сообщение. Для разных сфер коммуникации выполнение этого условия означает разные вещи. В публичном выступлении или в рекламном ролике важно понимать, каков состав аудитории на социологическом и психологическом уровне с точки зрения проблем, волнующих в данный момент зрителей/слушателей.

Чтобы объяснить, как происходит интроекция, можно рассмотреть переход фоновых знаний в схемы и обратно на процессе понимания при чтении. Основным положением теории схем является то, что большая часть смысла, которую читатель извлекает из текста, находится не в самом тексте, а в памяти читателя, в его фоновых знаниях. То, что понимается из текста (устного или письменного), это функция определенной схемы, которая приводится в действие во время обработки текста, то есть, чтения или понимания на слух.

Процесс, с помощью которого схемы влияют на понимание, называется ассимиляцией. Он относится к представлению общей схемы, которую читатель привносит в задание тогда, когда он включен в процесс создания соответствия между нужной схемой и данным сообщением. Основу этого процесса составляет когнитивный концепт как некая абстрактная схема, в которой заложен операционный механизм когнитивного познания. Представляется, что схемы как когнитивные структуры являются способом организации фоновых знаний. Введение схем в организацию учебного материала и образовательного процесса обеспечивает целенаправленное поэтапное построение когнитивной системы вторичной культурно-языковой личности, максимально открытой к межкультурному взаимодействию (Hirsh A. D.) [14].

Понимание объединяет все компоненты (языковые средства, культурные фоновые знания, способ прочтения текста или понимания услышанного и комментариев к ним) в единую систему, которую надо рассматривать в целом или в более широком контексте для того, чтобы получить полное представление о том, что она собой представляет. На этих

положениях базируется герменевтика, краеугольным камнем герменевтической методологии является положение о том, что попытки описания понимания вне анализа его индивидуально-психологических форм обречены на неудачу, так как опыт, накопленный одним человеком, не может служить предпосылкой для познавательной деятельности другого.

Герменевтика рассматривает текстовую природу культуры. Поскольку это наука истолкования, она сосредоточивается на внутренней стороне обращения с миром знаков или, лучше сказать, на таком глубоко внутреннем процессе, как речь, которая извне предстает, как освоение мира знаков, тематизирует всю совокупность человеческих отношений к миру, как они выражены в языке [15].

Согласно герменевтике, значение понимаемого предмета культуры заключено исключительно в замысле его творца, вследствие чего понимание оказывается взаимодействием автора и реципиента, «всякое мышление исходит из прошлых знаний, совершается на их основе, отправляется от них, включает их, без использования знаний мышление вообще невозможно» [15, с.28].

В процессе прочтения любого текста смыслы оживают, раскрываются, обнаруживаются, и текст оказывается объективно прочтенным. Аналогичным образом может быть организована и образовательная деятельность, результатом которой будет не только понимание скрытых смыслов, но и сами эти смыслы.

Любое обучение является универсальным социокультурным контекстом, тем семиотическим пространством, которое приводит к формированию личностно-когнитивных конструктов, особенно связанных с восприятием себя как самостоятельной личности (т.е. имеющей внутренний локус контроля и приписывающей себе причины успеха или неуспеха собственной деятельности), а также культурных фоновых знаний, которые должны стать основой дальнейшей профессиональной деятельности. Приемы, подходы и методы соединены в единую сеть, так как они работают все вместе для достижения целей и задач учебного курса.

«Личностно ориентированное образование основывается на методологическом признании в качестве системообразующего фактора личности обучаемого: его потребностей, мотивов, целей, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Это образование предполагает, что в процессе обучения максимально учитываются индивидуально-психологические и статусные особенности обучаемых. Принципиально изменяется взаимодействие обучаемых и обучающихся. Особо отмечается, что в «личностно ориентированном обучении главное – развитие личностного отношения к миру, деятельности, себе», что, в свою очередь «предполагает не просто активность и самостоятельность учащегося, но обязательно субъективную активность и самостоятельность» [16].

Если рассматривать схему как психологическую реальность в условиях формирования знаний, то критерии актуализации схем из фона и перемещения общих знаний в фоновые задаются личностным смыслом обучаемого.

Познание нельзя описать как простую сумму понятий, поэтому мы описываем его как нечто целостное, как системно-сетевое образование. Сетевое мышление изменило не только наш взгляд на природу вещей, но и наш способ описания научного знания. Системно-сетевой подход – это главное методологическое направление современной науки, определяемое установкой рассматривать предмет как единое целое и предполагающее соответствующую логику исследовательской программы (познавательных процедур), в результате чего образуется целостное и многомерное восприятие реальности. В рамках системно- сетевого подхода образовательный процесс рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. Основной акцент делается на выявление многообразия связей и отношений, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешним окружением, средой, пространством. Образование есть специфическая деятельность, предметом которой является система «знак - смысл», то есть это деятельность раскрытия смысла знания, выраженного знаком.

В связи с этим и семиотическое пространство рассматривается не как сумма разнородных элементов, а как сеть, элементы которой имеют общий строительный материал.

Параллельно рассматривая теорию смыслов, мы приходим к выводу, что высшие смыслы устойчивы на протяжении длительного периода времени. В рамках теории смысла объясняется интродекция схем и фона – воспринятое проникает на другой, высший уровень, где и может храниться длительное время с последующим воспроизведением, то есть, актуализацией и вытеснением на более низкий уровень. Смыслами как единицами сознания можно опосредованно управлять через включение личности в поток значимых деятельностей (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь) [17, 18] или в совместную мыслительную деятельность – (А.К. Белоусова) [19], в результате которой у участников формируются «общесистемные психологические новообразования, системная детерминация которых осуществляется как интеграция...на личностном и индивидуально-психологическом уровне». Для этого нет лучшего места, чем образовательный процесс, изначально предполагающий направленную деятельность познания и совместную мыслительную деятельность педагога и обучаемого.

Модель интродекции удобно рассмотреть на примере обучения иностранным языкам, так как именно язык представляет собой наиболее гибкий и податливый материал с точки зрения схемы и фона. Обучение языку (родному или иностранному) – это развитие лингвистических и коммуникативных компетенций. В современной теории обучения большое внимание уделяется развитию культурной компетенции. Таким образом, образовательный процесс можно представить как неоднородный контекст, более того, неоднородное семиотическое пространство. Именно в этом неоднородном семиотическом пространстве моделируется интродекция схем и фона, схем как опорных точек, имеющих личностный смысл для обучаемого, и

фона как культурных фоновых знаний. Фон рассматривается как основной психологический субстрат, а схема как основной психологический конструкт.

Интегративная модель смыслообразования, включает в себя механизмы интроспекции схем (когнитивных структур) и фона (фоновых культурных знаний) в неоднородном семиотическом пространстве, в качестве которого может рассматриваться образовательный контекст. В данной модели смыслообразование представлено взаимодействием, направленным на формирование личностных смыслов (смысл собственной деятельности, интроспекция, рефлексия).

В рамках неоднородного семиотического пространства в качестве наиболее полярных мыслеобразных и психо-семантических конструктов выделяются схема как базовый и устойчивый конструкт и фон как реминисцирующий и актуализируемый в схеме. Смыслообразование проявляется во всех основных компонентах обучения: методах, целях, задачах, технологиях и стратегиях, а также в организационных формах обучения. Это обеспечивает качественно новый подход к образованию, позволяющий обучающему управлять процессом обучения с учетом личностных смыслов обучаемого. Управление происходит опосредованно, через создание ситуаций выбора, при помощи конструктивного дискурса обучающего и обучаемого, через актуализацию когнитивных схем, лично значимых для обучаемого, и перенос актуальных для обучаемого общих знаний в систему знаний фоновых. Обучение выступает не только как знаниевая форма, а как смысловая реальность, в контексте деятельностно-смыслового подхода в современной психологии.

Схемы являются одновременно структурами и процессами. Когнитивные схемы представляют все наше концептуальное знание. Они строят наше знание объектов и ситуаций, событий, действий и их последствий. Основные и инвариантные аспекты концепций представлены на высших уровнях в схематических структурах, тогда как изменчивые (или "слоты") аспекты, которые могут быть соединены со специфическими элементами во внешней среде, представлены на нижних уровнях. Схема является процедурным средством, которое человек использует, чтобы интерпретировать информацию. Когнитивная схема предполагает прямой путь связывания культурных и психологических процессов. Всякий текст культуры принципиально неоднороден. Даже в строго синхронном срезе видно, что схемы играют ведущую роль в функционировании относительного понимания: "Понимание чего-либо означает его ассимиляцию в соответствующую схему" [1, с.43]. Тем самым объясняется, что такое понимание схемы представляет ее взаимосвязанными иерархическими отношениями. И наша цель как раз и заключается в анализе подобного представления.

Признаком спонтанного внимания и сосредоточения является развивающееся формирование фигуры/фона, будь то в ситуации восприятия, воображения, воспоминания или практической деятельности. Если внимание и возбуждение работают вместе, объект внимания становится все более и более целостной, яркой и определенной фигурой на все более и более пустом, не замечаемом, неинтересном фоне. Такое формирование целостной фигуры на



пустом фоне называется "хорошим гешталтом". Фон – это все, что постепенно исчезает из внимания в переживаемой ситуации. Содержание фигуры и фона не статично, оно меняется в динамическом процессе развития.

Человек использует схемы для организации своих знаний, для того, чтобы лучше вспомнить события прошлого, руководствоваться в своем поведении в настоящем, предсказывать подобные происшествия в будущем, а также, чтобы помочь лучше понять свои переживания сейчас или жизненный опыт в прошлом.

В конечном счете, отдельных частей вообще нет: то, что мы называем частью, — это всего лишь паттерн в неделимой паутине взаимоотношений. Следовательно, переход от частей к целому можно также рассматривать как переход от объектов к взаимоотношениям. В некотором смысле это переход «фигура — фон», который происходит в рамках контекстуального (или семиотического) пространства. Фигура, в отличие от фона, представляет собой форму, выступает вперед, лучше запоминается, фон кажется чем-то непрерывным, находящимся позади фигуры, фигура воспринимается как предмет, а фон — как материал, изменение одного только фона может привести к тому, что фигура перестанет распознаваться; при этом любая из прилегающих частей может восприниматься и как фигура, и как фон.

Психодинамика гештальта, которую разрабатывал Фриц Перлз, утверждает, что человек неотделим от ситуации взаимодействия с окружающей средой. Суть динамики – в стремлении гештальта к завершению. После того, как гештальт завершен, потребность отступает на задний план, освобождая передний план для вновь появившейся необходимости – избавиться от излишков или восполнить дефицит.

Согласно теории гештальта, он дифференцирован на фигуру и фон, где фоном является контекст, то есть, связь событий или ситуация в целом. Формирование структуры фигура/фон предписывает, что только одно событие может занимать передний план, определяя ситуацию. Иначе возникнет замешательство и конфликт [21]. Именно так мы можем объяснить динамику взаимодействия модели схема-фон в когнитивных конструктах.

Психологи и педагоги почти единодушно считают, что стратегией современного образования является развитие обучаемого, поскольку оно выступает как условие жизни человека. Гуманизация образования, его ориентация на личностное, признаны наиболее актуальными для современного общества тенденциями.

Глобальная цель образовательного процесса как центрального звена образования – это личностное и духовное развитие обучаемого. При этом на языке психологии развитие означает психические новообразования, развитие субъектности, саморазвертывание внутренних, сущностных, природных, универсальных свойств человека, становление компонентов его смысло-жизненной концепции, интегральной смысловой ориентации личности. В теории самоорганизующихся систем оно выглядит как упорядочение, гармонизация хаотических состояний человека, интеграция неупорядоченного множества его свойств и отношений. Аксиология, естественно, видит в развитии свои ракурсы, истолковывая его как становление в человеке системы

ценностей. В феноменологии развитие есть выход человека за пределы собственного «Я».

На языке семиотики развитие звучит иначе – как переход индивидуума от одной знаковой системы к другой, и в таком подходе к развитию появляется нечто, что отсутствует в психологическом восприятии развития. Именно этот исходный методологический конструкт напрямую вводит нас в тему текста, поскольку именно в семиотике текст определяется как единица культуры, а единица, как известно, несет на себе печать целого. Следовательно, если мы заявили о культуре как об исходном основании образовательного процесса, как о начале смыслообразующей деятельности учащихся, то с тем же основанием мы вправе это сделать и относительно текста как ее «клеточки», как такой ее элементарной структуры, которая обладает свойствами этой самой культуры, имеющей смысловую природу. Если учебный процесс в единстве составляющих его компонентов (целей, содержания и способов его операционализации) находится в эпицентре культуры и является механизмом ее трансляции из прошлого в будущее, а сама она имеет текстовую структуру, то образование как раз и выступает как механизм трансляции текстов. Более того, поскольку образование и его главный способ – обучение сами являются специальной формой культуры, в том смысле, что она здесь предельно сжата и особым образом структурирована, то и весь образовательный процесс, а не только его содержание, могут быть поняты как сложный, полиструктурный текст, в динамике его обновления и развития.

“Схема” выступает как междисциплинарное понятие, которое может использоваться как в психологии, так и в антропологии, педагогике, методике преподавания, и при этом, является понятием открытым, не вполне сформировавшимся, многочисленные значения которого можно еще корректировать, дополнять и интерпретировать в разных областях науки. Исследователи в рамках разных дисциплин пришли к общему выводу, что адекватное описание культурных символов от словесного уровня до уровня широких систем познания требуют объяснения основных когнитивных схем, которые стоят за этими стимулами.

Когнитивная схема является бессознательным средством интерпретации событий, заставляя человека видеть внешний мир под определенным, культурно-детерминированным углом зрения и действовать в соответствии со своей культурно-детерминированной интерпретацией происходящих в мире событий. Схемы порождают одна другую и опутывают мир наподобие паутины, так что весь созерцаемый нами мир оказывается пропущенным через сети культурно-установленных и культурно-определенных когнитивных схем. И процесс обучения должен основываться на таком системном представлении о действительности.

Новое научное понимание жизни на всех уровнях основано на новом восприятии реальности, влияющем как на отдельные сферы науки и образования, так и на нашу повседневную жизнь. Чем больше мы изучаем основные проблемы образования, тем больше убеждаемся в том, что их невозможно понять, а тем более решить, изолированно друг от друга, так как

это системные проблемы. Решение этих проблем требует радикального сдвига в представлениях, в мышлении, в системе ценностей в целом.

### Литература

1. Rumelhart D.E. Notes on a schema for stories// Representation and understanding/ Ed. by D.G. Bobrow. Collins, N.Y., 1975
2. Bartlett, F.C. Remembering. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
3. Anderson R.C. Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In Richard C. Anderson et al.(Eds.). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность, М., 1975
5. Anderson, R.C. The notion of schemata and the educational enterprise. In Schooling and the Acquisition of Knowledge. R.C. Anderson and R.J. Spiro (Eds.). Hillsdale, N.J.:Erlbaum, 1977.
6. Келли Дж. Психология личности (Теория личностных конструкторов). СПб., 2000.
7. Пиаже Ж. Теория Пиаже/История зарубежной психологии 30-е--60-е годы. М, 1986
8. Wulf, F. In Source Book of Gestalt Psychology (trans. and condensed), W.D. Ellis (Ed.). London: Routledge and Kegan Paul, 1938.
9. Thorndyke, P.W. Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. Cognitive Psychology, 9, 1977: 77-110.
- 10 Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕР СЭ. СПб: ИМАТОН-М, 2000.
11. Зинченко В.П. Живое знание. Самара, 1998.
12. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., Искусство, 1979.
13. Лотман Ю.М. Семиотическое пространство // Лотман Ю.И. Внутри мыслящих миров: Человек. Текст. Семиосфера. История. — М., 1996.
14. Hirsh A. D. The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. - Boston, 1988
15. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991.
16. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). Ростов-на-Дону, изд. РГУ, 2003, 480 с.
17. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
18. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века//Вопросы психологии. 1993.№1, с. 6 – 13.
19. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2002.- 360 с.
20. Hammerly H. Synthesis in Second Language Teaching // Second Language Publications, 1982.
21. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра. СПб.: XXI век, 1995. 448с.

# Молодые ученые

Бабиянц К.А.

## **Акмеологический подход к изучению профессионально значимых свойств руководителей среднего звена жилищно-коммунального хозяйства.**

*В статье рассматривается интегративный подход к изучению индивидуально-типологических и личностных свойств руководителей среднего звена жилищно-коммунального хозяйства, влияющих на их профессиональную успешность и эффективность деятельности.*

**Ключевые слова:** акмеология, индивидуальная типология, личностные свойства, субъект деятельности, госслужащий, профессиональное становление, эффективность деятельности.

Сегодня в Российском государстве актуальным является вопрос по управлению и перестройке жилищно-коммунального хозяйства. Рассматриваются экономические факторы перевода системы управления на новые уровни, однако первостепенными остаются вопросы, касающиеся кадровой политики служащих, занятых в этой важнейшей сфере общественных отношений. Личностные и индивидуально-типологические особенности руководителей ЖКХ не соответствуют сегодня новой системе менеджмента. Следовательно, во-первых следует усовершенствовать систему профотбора, сделав акцент на личностные и индивидуально-психологические свойства для обеспечения профессионального становления и роста, снижения риска современной системы управления; во-вторых, создать специальные тренинги и системы коррекции для обучения и выработки необходимых навыков, стратегий принятия решения, способов взаимодействия у руководителей сферы ЖКХ.

В нашем исследовании приняли участие руководители муниципального управления «Департамента жилищно-коммунального хозяйства и энергетики» города Ростова-на-Дону, всего 55 человек (43 мужчины и 12 женщин). С целью изучения личностных свойств руководителей были использованы: Методика Р.Кэттелла, тест Люшера, Методика Д.Марлоу и Д.Крауна, Методика исследования гибкости мышления, Методика Е.П. Торренса «Выбор стороны». С целью изучения индивидуально-типологических свойств руководителей были использованы методики: Измерение индивидуальной профильной асимметрии, «Гаплоскопия» В.Л.Таланова; психометрические методики. С целью выявления эффективности управленческой деятельности была использована «Методика А.Л. Журавлева. Также нами была разработана и применена анкета на знание обязанностей, норм, законов, правил руководителями среднего звена ЖКХ и тест-задание на принятие организационного управленческого решения в ситуации дефицита времени (2 минуты).

Теоретический анализ и обобщение эмпирических данных исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Большинство руководителей ЖКХ имеют средне выраженные данные по интеллектуальным особенностям (52,7 %), что свидетельствует о средней адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, о тенденции к затрудненному переключению на нововведения и переходу от старых привычных способов профессиональной деятельности к новым.

2. Индивидуальные свойства большинства руководителей (в среднем 60 %) выражаются в правостороннем индивидуальном профиле сенсорных и моторных асимметрий, что свидетельствует о высокой социабельности, связанной со спецификой трудовой деятельности госслужащих. Однако в сочетании с выраженной негибкостью мышления, такой «левополушарный» аналитический подход может стать малоэффективным; определяются смешанным типом нервной системы, низким уровнем лабильности, что указывает на эмоциональную устойчивость, выносливость, инертность.

3. Функциональные характеристики выражены средним уровнем активности и работоспособности. Имеется тенденция к низкому уровню тревожности.

4. Большинство опрошенных руководителей общительны, имеют выраженное количество внутригрупповых контактов, они хорошо работают в команде, имеют социальную смелость, активность.

5. Большинство руководителей (81,8 %) придерживаются коллегиального стиля руководства. В сочетании с полученными данными по мотивации одобрения – 43,6 % руководителей ориентированы на социальную значимость – такой стиль руководства не может считаться наиболее эффективным. Более гибкой стратегией руководства обладают руководители со смешанным стилем (директивно-коллегиальный). Они представлены 12,7 % из всей выборки.

6. По эффективности принятия управленческого решения наиболее выражен средний результат (61,8 %). В ситуации острой необходимости быстро принять управленческое решение за минимально отведенное время, эффективными оказались 10,9 % (6 человек) руководителей.

Таким образом, основываясь на том, что психолого-акмеологические закономерности рассматриваются как устойчивые связи между уровнем продуктивности специалиста и факторами, которые обуславливают этот уровень, мы можем сделать вывод, что личностные и индивидуально-типологические свойства руководителей среднего звена ЖКХ только в средней степени соответствуют специфике деятельности госслужащего. Их необходимо рассматривать в контексте этой деятельности, создавать новый психолого-акмеологический инструментарий для отбора, а также разрабатывать специально подобранный комплекс тренинговых мероприятий по повышению эффективности и становлению руководителей как субъектов профессиональной деятельности.

### **Литература**

1. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М., 1993 г.

## **Смысложизненные стратегии как компонент саморегуляции в различных социальных контекстах**

*Описание смысловых образований и их взаимосвязей позволяет говорить о смысловой регуляции не как о частном, локальном феномене, а как об одном из главных компонентов психологической архитектоники человеческой жизнедеятельности. Это дает возможность раскрыть механизмы формирования и общую динамику различных личностных характеристик и прежде всего особенности саморегуляции как базовой характеристики личности.*

**Ключевые слова:** *Смысл, смысловые образования, смысложизненные стратегии, интегральная смысловая саморегуляция.*

В современной общепсихологической теории дан конкретно – психологический анализ феноменов и закономерностей смысловой регуляции жизнедеятельности человека. Сама феноменология смысла, а не просто объяснительный конструкт, исходит из понимания смысла жизни как концентрированной характеристики наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого. Психологическую основу смысла жизни (в ряде публикаций в качестве синонима используется термин смысложизненная концепция личности) составляет «структурная иерархия, системы больших и малых смыслов» (Чудновский В.Э., 1999).

Д.А. Леонтьев описывает данную иерархию разновидностей смысловых структур личности, убедительно показывая, что «за каждой из этих структур стоит содержательная феноменология, позволяющая говорить о смысле на языке конкретных, эмпирически наблюдаемых и доступных экспериментальному изучению проявлений». Он выделяет шесть разновидностей смысловых структур – личностный смысл, смысловые установки, мотив, смысловая диспозиция, смысловой конструкт и личностную ценность, которые соотносит с различными уровнями смысловой структуры.

К ситуативным смыслам он относит личностный смысл, смысловые установки и мотивы. Личностный смысл в узком значении слова проявляет себя в феноменах трансформации пространственных, временных и других характеристик значимых объектов в их образе. Смысловая установка проявляет себя в эффектах стабилизирующего, преградного, отклоняющегося или дезорганизирующего влияния на протекание деятельности. Мотив проявляет себя в феномене направленного побуждения деятельности, механизмы которого имеют смысловую природу (смыслообразующий, а не стимульный мотив).

К устойчивым смысловым образованиям (структурам) Д.А. Леонтьев относит смысловые диспозиции и смысловые конструкты. Смысловая диспозиция обнаруживает себя в феномене сохранения смыслового отношения к объекту после завершения деятельности как устойчивого отношения,

порождающего новые смыслы. Смысловой конструкт проявляет себя в смыслообразующем эффекте, не объяснимом ни мотивами, ни диспозициями.

Наконец высший уровень иерархии – высший смысл – понимается как личностная ценность, которая проявляет себя как стабильный источник смыслообразования и мотивообразования, берущий свои истоки в социокультурном целом, к которому принадлежит субъект (Д.А. Леонтьев, 2000).

Описание этих структур и их взаимосвязей позволяет говорить о смысловой регуляции не как о частном, локальном феномене, а как об одном из главных компонентов психологической архитектоники человеческой жизнедеятельности. Именно это дает возможность раскрыть механизмы формирования и общую динамику различных личностных характеристик и прежде всего особенности саморегуляции как базовой характеристики личности.

Проведенный анализ смысловых структур позволяет увидеть сложную организацию смысловой сферы, понять механизмы формирования различных смысложизненных стратегий и, как результат, причины возникновения и закрепления различных форм поведенческих реакций.

Говоря о стратегии, обычно имеют в виду своеобразный мыслительный акт, «свернутую внутри» операцию возможного действия, построение в уме реальности возможного действия. Иногда речь идет о бессознательных механизмах возникающих действий. С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова определяют стратегию как «вообще искусство планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах».

Идея смысложизненной стратегии исторически связана с проблемой мотивации (А.К. Маркова и др., В.Э. Мильман, В.Ф. Моргун, Х. Хекхаузен), а также находит свое подтверждение и в исследованиях о соотношении типа ценностей личности и ее успешности, о своеобразном отношении к деятельности, к жизни и особенном мировосприятии.

Смысложизненная стратегия представляет собой частный случай более глобального, интегрального образования – смысложизненной концепции личности. Можно сказать, что смысложизненная стратегия представляет собой динамическую проекцию смысложизненной концепции личности на конкретные условия ее повседневной жизни.

#### **Литература**

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования М., 1984.
2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002.
3. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 6–13.
4. Братченко С. Верим ли мы в ребенка!? Личностный рост с позиции гуманистической психологии // Журнал практического психолога. М.: Фолиум, 1998. № 1. С. 19–31.
5. Братченко С.Л. Образование: ненасилие, толерантность и гуманистическая экспертиза // Век толерантности. 2001. № 3–4. С. 112–124.

## Социально-психологическая адаптация подростков-мигрантов как компонент безопасности муниципального образовательного пространства

*Процесс адаптации мигрантов является двусторонним, так как затрагивает обе стороны: как приезжающих и пытающихся влиться в новое для себя социальное окружение, так и постоянных жителей, которые довольно часто откровенно сопротивляются и препятствуют этому процессу. Особое внимание в процессе адаптации мигрантов должно уделяться детям, поскольку, с одной стороны, в одном образовательном пространстве оказываются дети с различными культурными традициями, ценностями, стереотипами поведения, из разных социальных слоев, что порой препятствует установлению оптимальных взаимоотношений среди учащихся, а с другой, – именно в период детства и юности познаются и интериоризируются высшие ценности человека, складывается его смысложизненная концепция, формируется отношение к себе и другим, осваиваются различные социальные роли и требования, вырабатываются модели поведения.*

**Ключевые слова:** *социально-психологическая адаптация, экстремальные ситуации, миграция, нарушение безопасности личности, безопасное образовательное пространство.*

В настоящее время в отечественной психологии прочно укрепилось представление о том, что социальная адаптация должна рассматриваться как процесс, включающий в себя не только усвоение, но и активное воспроизводство индивидом общественных отношений. По мнению Д.И. Фельдштейна процессы социализации-индивидуализации (основные смысловые конструкты социальной адаптации) выступают как единый неразрывный процесс, хотя определенное доминирование социализации или индивидуализации может проявляться на определенных этапах личностного развития (теория поуровневого развития личности). Этот аспект проблемы социальной адаптации чрезвычайно важен применительно к проблеме миграции в современном Российском обществе. Традиционно в отечественной психологии считается, что показателем успешной адаптации человека, в том числе конечно же и подростка, является его социализация, то есть успешное усвоение социального опыта, требований и ожиданий социума в новых условиях жизни. Индивидуализация же – стремление человека понять свое «Я» - не рассматривается как важнейший компонент социальной адаптации мигранта, которому зачастую, для достижения «психологического» комфорта в новом жизненном мире, приходится перестроить не только внешние атрибуты жизни и начать соответствовать требованиям новому культурному контексту, но и качественно изменить свои смысложизненные ориентации, общую жизненную направленность, пересмотреть свою систему ценностей. Проблема социальной адаптации, применительно к условиям миграции,



должна рассматриваться как определенный баланс между социализацией и индивидуализацией индивида, поскольку именно во взаимодействии этих важнейших составляющих личности, происходит формирование личностного как смысложизненной концепции, которая понимается как индивидуальная обобщенная система взглядов на цели, процесс и результат своей жизни. В основе этой концепции лежат ценности и потребности, отношения и конструкты конкретной личности. Смысложизненная концепция начинает складываться к подростковому возрасту, может изменяться и трансформироваться на протяжении жизни человека, но на определенном этапе онтогенеза является достаточно устойчивой (Столин В.В., Столина Т.В.). Таким образом, можно сказать, что смысложизненная концепция – это стержневая направленность личности, ее смысл жизни. Она содержит в себе те жизненные смысловые универсалии, те ценности, которые и составляют основу личности. Понять и описать механизм социальной адаптации подростков-мигрантов возможно лишь выявив динамику и особенности смысловых образований как компонентов формирования смысложизненной концепции личности.

Однако, реалии современного мира, во многом изменили, и затруднили традиционную логику подростковой адаптации. Межнациональные конфликты и войны, кризис политической власти, рыночная экономика вызвали сильный накал социальных проблем, негативных явлений в духовной жизни общества в целом и каждого отдельного человека. Стремление определенных слоев к национальной нетерпимости и разобщенности, обострили проблемы адаптации человека в инокультурной среде. Данные обстоятельства усугубились социальной отчужденностью молодого поколения, усиливающейся геополитической нестабильностью, накалом очагов гражданских волнений, национальных конфликтов, обуславливающих развитие процессов миграции, появление вынужденных переселенцев, детей-мигрантов, беженцев.

Процесс адаптации мигрантов является двусторонним, так как затрагивает обе стороны: как приезжающих и пытающихся влиться в новое для себя социальное окружение, так и постоянных жителей, которые довольно часто откровенно сопротивляются и препятствуют этому процессу. Особое внимание в процессе адаптации мигрантов должно уделяться детям, поскольку, с одной стороны, в одном образовательном пространстве оказываются дети с различными культурными традициями, ценностями, стереотипами поведения, из разных социальных слоев, что порой препятствует установлению оптимальных взаимоотношений среди учащихся, а с другой, – именно в период детства и юности познаются и интериоризируются высшие ценности человека, складывается его смысложизненная концепция, формируется отношение к себе и другим, осваиваются различных социальные роли и требования, вырабатываются модели поведения.

Особое внимание в проблеме адаптации и ассимиляции мигрантов, занимает проблема психологической адаптации подростков, так как в этот важнейший период социализации человека, происходит формирование таких важнейших смысложизненных составляющих как ценностные ориентации, направленность личности, основы саморегуляции и самоактуализации. При нарушении закономерностей адаптации и возникновении дезадаптации,

возникает риск деформации смысловой сферы, нарушаются процессы социализации-индивидуализации.

Фельдштейн Д.И., рассматривая проблему содержания социального взросления, пишет: «Социализация в широком понимании как сложный процесс социализации-индивидуализации, объективно задаваемый социальной действительностью и социальными задачами, требованиями общества, выступает одновременно и как процесс имманентного саморазвития психики и личности ребенка. И результатом социализации-индивидуализации как составных содержательных моментов развития в онтогенезе является степень социальной зрелости растущего человека, т.е. накопление им в себе социального как человеческого свойства» (Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация содержание социального взросления и социально-психологической реализации детства // Мир психологии, 1998. № 1, с. 6-11)

Школьная дезадаптация – это социально-психологическое и педагогическое явление неуспешности ребенка в образовательной среде (обучение, референтная школьная группа, общение с учителями и т.д.), связанное с неразрешимым для ребенка конфликтом между требованиями образовательной среды и его психологическими возможностями и способностями, соответствующими его возрастному сензитивному периоду, уровню психического развития. При школьной дезадаптации ребенок не может найти свое место в школьной среде, и быть принятым таким, какой он есть.

Подросток-мигрант в большей степени, чем его сверстники, живущие в нативной культуре, подвержен риску дезадаптации. По мнению Шабельникова В.К., специалиста по проблемам личностной деформации при разрушении традиционных этнических систем, «энергия личности организуется и структурируется той системой отношений, в которую каждый включен с рождения. В семейно-родовой структуре оформляются напряжения, градиенты и иерархии, определяющие мотивы и смыслы жизни людей. Личность в ее психической и даже физиологической организации, усваивает, интериоризирует и копирует в себе логику напряжений семейно-родовой системы. Эти напряжения создают мотивы, смыслы жизни и борьбу каждого индивида, рожденному и детерминированному родовой системой. Поэтому социальные революции, направленные на разрушение уже сложившихся социальных систем и отношений, всегда носят удар по психологии личности, прежде всего, в области мотивов и смыслов жизни людей» (Шабельников В.К. Психологические проблемы личности при разрушении традиционных этнических систем // Мир психологии. 2005. № 1 с. 73-74).

## Построение процесса обучения на образно-эмоциональной основе

*Предлагаемая статья представляет собой попытку создания психолого-педагогических условий перехода от безличностных знаний к личностным смыслам в реальной учебной практике.*

*В статье рассмотрены вопросы использования образно-эмоциональных факторов в процессе обучения, способствующих раскрытию учащимися своих личностных смыслов. Вскрывая сущность понятия «образно-эмоциональная основа» урока, автор показывает необходимость и значимость ее использования в обучении с целью гармоничного целостного развития личности ученика. Представлены способы построения учебного процесса на образно-эмоциональной основе*

**Ключевые слова:** *образно-эмоциональная основа, целостное гармоничное развитие личности учащихся.*

Согласно современной парадигме образования основной целью учебного процесса является целостное гармоничное развитие личности учащихся. Понимание многими исследователями развитие личности как «смыслообразование, как становление в человеке способности к саморефлексии» (1, с.164) переводит решение этого вопроса в контекст личностно-смыслового развития школьников. А поскольку одной из форм существования личностного смысла, как показывают исследования А.Н.Леонтьева, Д.А. Леонтьева, В.К. Вилюнаса, являются эмоции, создающие внутреннюю опору психического образа и вычленяющих в нем смысловой субъективный слой, на основе которого происходит обозначение целей и побуждение человека к их реализации, требуется обращение к образно-эмоциональной сфере учащихся.

Между тем действующий учебный процесс базируется на значениях, носителями которых являются понятия, идеи, законы. Практика показывает, что в рамках существующего учебного процесса продолжает господствовать традиция передачи безличностных знаний, недостаточное обращение учителей к образно-эмоциональной сфере ребенка. Парадокс в школьном образовании заключается в расхождении цели (всестороннее развитие личности обучающегося) и способов ее достижения (доминирование «левополушарной» стратегии, направленной на развитие логического мышления). В то время как целостное развитие личности в ходе обучения, раскрытие творческого потенциала школьников возможно при условии равной активации как левополушарных компонентов мышления, так и правополушарных способностей, стимуляции образного мышления (2, с.164). В результате школьного образования мы получаем личность с жестко ограниченными установками, с ярко выраженным логико-знаковым мышлением, позволяющим создавать только однозначные контексты, и требуем от неё творческих усилий, новизны, инноваций, что является для неё крайне

затруднительным. В этих условиях невозможно гармоничное развитие целостной личности человека. Следовательно, имеются веские основания определенным образом преобразовать такой учебный процесс в сторону повышенного внимания к эмоциональному образу, который понимается нами как смыслообразующий фактор, как субъектный носитель эмоций, способствующих открытию учащимися собственного личностного смысла в учебной деятельности.

Вопросы обучения с опорой на образы и эмоции в педагогической науке нашли свое отражение в работах Г.И. Щукиной, В.Т. Фоменко, В.В. Шогана, И.В. Абакумовой, М.С. Атаманской, В.С. Ротенберга, С.М. Бондаренко, М.И. Мееровича, Л. И. Шрагиной и др.

Исследование возможностей использования образно-эмоциональных факторов, способствующих раскрытию личностных смыслов учащихся, привело нас к необходимости построения процесса обучения на образно-эмоциональной основе, которая бы презентовала учащимся образы, вызывающие у них эмоциональный отклик. Эмоция, вызванная у учащихся содержанием данного предъявленного образа и актуализированной потребностью, содействует созданию эмоционального образа в структуре сознания школьника и обозначению им личностного смысла. «Образно-эмоциональная основа» понимаемая нами как исходное основание для учебной деятельности, характеризуемая принципами, содержанием, методами, формами организации обучения, дидактическими средствами, опирающимися на знания особенностей смыслообразования и формирования эмоциональных образов в субъектном сознании, позволяет регулировать образно-эмоциональный хаос сознания учеников, способствует открытию ими собственных личностных смыслов, определяет условия для создания свободной творческой атмосферы в процессе урока, мотивирующей личность ученика на результативную учебную деятельность.

Специально организованная система обучения, учитывающая указанные свойства человеческой психики, строит иной тип знаний и познавательных процессов. Знания, полученные и развивающиеся у учащихся на образно-эмоциональной основе, имеют ярко выраженную направленность к открытию личностного смысла, включают процессы смыслообразования.

Способы построения учебного процесса на образно-эмоциональной основе разнообразны (3). В их числе: преобразование теоретического материала в образный, и наоборот, перевод образного предметного содержания в теоретическое; представление теоретического материала и организация исследовательской деятельности в образно-эмоциональном контексте; создание образно-эмоционального дидактического центра урока.

Построение процесса обучения на образно-эмоциональной основе позволит управлять эмоциональными образами учащихся, направлять вектор поиска их личностного смысла, выводить их из смыслового «хаоса» к целому ценностно-смысловому восприятию действительности, будет способствовать развитию смысловых структур сознания учащихся, что в свою очередь повлечет повышение качества предметных знаний школьников.

### **Литература**

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003.
2. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Функциональная асимметрия полушарий мозга, типы мышления и обучение / Педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. В.Н. Карандашев, Н.В. Носова, О.Н. Щепелина. – СПб.: Питер, 2006.
3. Фоменко В.Т. Исходные логические структуры процесса обучения. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1985.

## Информация о конференциях

Федерация психологов образования России  
Министерство образования Республики Башкортостан  
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы  
Факультет психологии  
Кафедра общей и социальной психологии  
**проводят 18-19 апреля 2007 года в г. Уфе**  
Всероссийскую научно-практическую конференции с международным участием

**«ЧЕЛОВЕК В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ»**,  
посвященную 5-летию факультета психологии Башкирского государственного  
педагогического университета им. М.Акмуллы

**Цель конференции:** обобщение и систематизация исследований человека как реального субъекта социального процесса в условиях изменяющейся России.

### **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ КОНФЕРЕНЦИИ:**

- Методологические проблемы современной психологии и комплексного человекознания.
- Психологические условия формирования, развития и функционирования психики человека в условиях социальных изменений.
- Формирование ценностно-смысловой сферы личности в условиях социальных изменений.
- Межличностное общение в условиях социальных изменений.
- Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в условиях социальных изменений.
- Проблема психического здоровья в условиях социальных изменений.
- Психология профессионализма в изменяющейся России: становление, развитие, самосохранение.
- Семья в условиях социальных изменений.
- Психология образования в изменяющейся России.
- Стратегии и технологии психологической помощи личности в условиях социальных изменений.

Болгарская академия наук  
Союз ученых Болгарии  
Лингвистический институт  
Ростовского государственного педагогического университета  
Университет «Проф. д-р Асен Златаров»  
Наука Инвест ЕООД - филиал Бургас  
**проводят 13-17 сентября 2007 г. в Болгарии (курорт Солнечный берег)**  
Международную научно-практическую конференцию

## **«ЛИЧНОСТЬ, ЯЗЫК И ОБЩЕСТВО В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»**

### ***ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ КОНФЕРЕНЦИИ:***

- Восприятие мира сквозь призму социологических, психологических и философских исследований
- Личность в ракурсе современной педагогики и психологии.
- Диалог культур в практике обучения иностранным языкам
- Актуальные проблемы прагмалингвистики и теории коммуникации
- Когнитивное описание естественного языка и его единиц
- Семантика и языковая концептуализация мира
- Текст и дискурс как объекты гуманитарных исследований
- Функционально-системный подход к исследованию языковых единиц разных уровней
- Проблемы теории и практики перевода.
- Методические, психолого-педагогические и методологические аспекты преподавания гуманитарных дисциплин

*Российская психология понесла тяжелую утрату – умер академик АПН СССР, академик РАО, заслуженный деятель науки Российской Федерации, профессор, доктор психологических наук **Артур Владимирович Петровский**.*



Артур Владимирович Петровский прожил долгую и сложную жизнь. Участник Великой Отечественной войны, общественный деятель и непревзойденный организатор науки, он всю свою жизнь посвятил любимому делу. Окончив в 1947 году Московский городской педагогический институт имени В.П. Потемкина, он преподавал в Вологодском педагогическом институте, в Московском городском педагогическом институте, в Московском государственном университете, заведовал лабораторией психологии личности НИИ ОПП.

С 1968 года он занимает ведущие позиции в Академии педагогических наук СССР. С декабря 1991 года он президент-организатор Российской академии образования. Затем с 1992 по 1997 год – президент РАО. В 1972-73 годах являлся член Международной комиссии ЮНЕСКО по развитию образования.

Исследуя историю развития психологической мысли, он впервые поставил вопрос о необходимости объективной научной оценки педологии, психотехники, рефлексологии, реактологии, разработал особую область историко-психологического исследования – политическую историю психологии. Несомненна его заслуга и в развитии социальной психологии. Им создана концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений, получившая в советский период огромную популярность. Ему принадлежит и обоснование трехфакторной модели «значимого другого», трехфазной концепции развития личности, на основе чего им предложена возрастная периодизация. В конце своей жизни он начал разрабатывать особую область – теоретическую психологию, предметом которой является рефлексия психологической науки.

А.В. Петровский был редактором и соавтором ряда психологических словарей и учебников по общей, социальной, возрастной, педагогической и теоретической психологии, по которым многие поколения психологов получали профессиональное образование. Он автор и редактор 150 изданий, в том числе книг, переведенных на 16 иностранных языков.

Заслуги А.В. Петровского перед отечественной наукой были неоднократно отмечены наградами. Ему была присуждена премия Правительства РФ в области образования. Указом президента Российской Федерации он был награжден Орденом почета.

Мы скорбим вместе с близкими Артура Владимировича Петровского и его многочисленными учениками, ставшими ныне известными учеными. Благодаря им дело А.В. Петровского не умрет и его идеи еще долго будут анализироваться и разрабатываться, обогащая российскую психологию.



### 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. 243,  
Редакция журнала «Российский психологический журнал».  
Тел. +7(863)243-07-67; факс +7(863)243-08-05  
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

*Научно-аналитическое издание*

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**2006**

**ТОМ 3 № 4**

Сдано в набор 15.12.06. Подписано в печать 23.12.06.  
Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Гарнитура Mugiad Pro.  
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 52/06.

Подготовлено к печати и отпечатано DSM  
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.  
E-mail: dsmgroup@yandex.ru