

С.Ю. Нарциссова, В.П. Сиротин

МЫШЛЕНИЕ:

феноменология

процесса



Нарциссова С.Ю., Сиротин В.П.

*Мышление:
феноменология
процесса*

Монография

*Москва
Издательство «Академия МНЭПУ»
2018*

УДК 159.9+311.3
ББК 88.3+60.6
Н 30

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор,
проректор по развитию ОАН ОВО «Международный славянский институт»,
ректор Автономной некоммерческой организации дополнительного
профессионального образования «Мосмед» **В.А. Владимирцев**

кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный университет им. П.Г. Демидова» **С.Ю. Коровкин**

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и
организационной психологии, ЧУ ООВО «Институт Экономики и
культуры» **И.Ф. Баширов**

**Н 30 Нарциссова С.Ю., Сиротин В.П. Мышление:
феноменология процесса:** монография / С.Ю. Нарциссова,
В.П. Сиротин. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство
«Академия МНЭПУ» – 2018. – 200 с.

Монография посвящена мышлению как познавательному процессу. В книге рассматривается понятие «стиль мышления», взаимосвязь когнитивного стиля и аргументации, приводятся: сравнительная модель когнитивного стиля человека и концептуальная модель когнитивно-стилевой детерминации аргументации, представлена организация и эмпирико-статистический анализ исследований мышления. Результаты проведенного психолингвистического эмпирического исследования и статистического моделирования с использованием процедур сравнения генеральных средних для независимых выборок, дисперсионного анализа и декомпозиции распределений подтверждают наличие связи когнитивного стиля с аргументацией, используемой студентами различных вузов и специальностей. В издании отражены вопросы профессионального мышления, смыслового содержания мышления, рефлексии как качества мышления, развития мышления в устном учебно-педагогическом дискурсе и др. Монография адресована тем, чьи научные интересы связаны с когнитологией, теорией аргументации, психологией, педагогикой, лингвистикой и применением статистических методов анализа данных; студентам, аспирантам, научным работникам и преподавателям вузов.

УДК 159.9+311.3
ББК 88.3+60.6

© Нарциссова С.Ю., Сиротин В.П. 2018
© Издательство «Академия МНЭПУ», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава I. МЫШЛЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ПСИХИКИ: СУЩНОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	9
Глава II. ИССЛЕДОВАНИЯ СТИЛЕЙ МЫШЛЕНИЯ – КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ	17
Глава III. ВИДЫ И ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ	43
Глава IV. РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ В ФИЛОГЕНЕЗЕ И ОНТОГЕНЕЗЕ	48
Глава V. СМЫСЛОВОЕ НАПОЛНЕНИЕ МЫШЛЕНИЯ. ОСМЫСЛИВАНИЕ	61
Глава VI. ФЕНОМЕН ВЗАИМОСВЯЗИ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ И АРГУМЕНТАЦИИ	74
6.1. АРГУМЕНТАЦИЯ	74
6.2. МОДЕЛИРОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АРГУМЕНТАЦИИ В КОГНИТИВНО-СТИЛЕВОМ ПОДХОДЕ	78
6.3. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭМПИРИКО-СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ: ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ...	87
Глава VII. ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И ЕГО РАЗВИТИЕ В УСТНОМ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	120
Глава VIII. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ	137
Глава IX. ОПЕРАЦИИ МЫШЛЕНИЯ И ПРОЦЕСС РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ	164
Глава X. РЕФЛЕКСИЯ КАК КАЧЕСТВО МЫШЛЕНИЯ И ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	170
Глава XI. КАЧЕСТВЕННАЯ СПЕЦИФИКА ВЫСОКОРАЗВИТОГО МЫШЛЕНИЯ	176
БИБЛИОГРАФИЯ	184

ВВЕДЕНИЕ

Быстро прогрессирующие наукоемкие технологии создают условия развитию экспертных систем высокой сложности, в которых адекватный ответ, соответствующий человеческому подходу к анализу ситуации, невозможен без изучения сущности мышления и опосредствованной мышлением аргументации, определяющей выбор альтернатив, таким образом, мышление, речь, аргументация оказываются взаимосвязанными категориями. В политике высшего образования¹, ориентированной в условиях демократических тенденций развития общества на личность студента, все чаще на первый план выходят такие педагогические феномены, как способность мыслить самостоятельно, самовыражение учащихся, самоопределение², осознание смысла собственных действий, представленные в трудах Г.В. Акопова, Д.Б. Богоявленской, П.Н. Ермакова, В.В. Серикова, А.Б. Соболева, В.Т. Фоменко, И.С. Якиманской и других. В этой связи все более актуальным в образовании становится когнитивный подход, получивший развитие в работах М.Е. Бершадского, И.Ф. Девятко, Е.С. Кубряковой, Т. Лукман, Н. Хомского, О.А. Зимовиной, Г.А. Борулавы, В.А. Колги, И.Н. Козловой, И.А. Логановой, Н.А. Медведевой, Я.В. Чежиной, Т.Д. Шевченко, И.П. Шкуратовой, Г.М. Юшковой и др. Эти авторы рассматривают мышление не только как движение мысли, но и как движение субъекта, личности, способное переструктурировать мировоззрение. Взаимосвязи между характеристиками мышления и личностными особенностями обнаруживаются, прежде всего, на процессуальном уровне анализа их взаимоотношений, в

¹ Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г, № 273-ФЗ.

² Федеральный закон РФ № 273-ФЗ: п. 2 ст.2, п. 2 ст.66.

ходе исследования конкретной содержательной ситуации, складывающейся при решении субъектом задач, в ходе аргументации. При этом ранее сформированные личностные свойства, черты, особенности обеспечивают исходную детерминацию мышления.

Развитие всех основных компонентов личностной структуры: мотивации, способностей, направленности, сознания, черт в мыслительных процессах свидетельствуют о том, что единство личности и мышления носит характер взаимодействия. Ментальные структуры рассматриваются как «психические носители свойств интеллекта», а к структурам, образующим состав когнитивного опыта, относят: способы кодирования информации, когнитивные схемы (когнитивные карты, прототипы, фреймы, сценарии), семантические структуры и понятийные структуры как результат интеграции механизмов переработки информации³.

Человеческое мышление представляет собой процесс, который в максимальной мере способствует личностному росту. Фиксация проблемности в ситуациях восприятия или порождения аргументации выступает необходимым условием формирования различных личностных конструктов, вплоть до полярных, условием перехода от одного уровня когнитивно-личностного функционирования к другому. Понятием *когнитивный стиль* обозначаются доступные наблюдению особенности способа познания, а также индивидуальное своеобразие процессов получения, переработки и интерпретации, а *когнитивными структурами* - гипотетические элементы познавательного аппарата субъекта, от особенностей устройства которых зависит стиль и эффективность познавательной деятельности⁴. Важно различение содержательных и

³ Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004. -384 с. С. 169.

⁴ Alloy L.B., Abramson L.Y., Whitehouse W.G. Depressogenic cognitive styles:

структурных аспектов познавательной сферы – что человек думает и как он думает. Содержательные переменные – это представления, установки, ценности, а структурные переменные – это система правил, которые отвечают за организацию, отбор, комбинирование и связывание имеющихся представлений⁵. В ходе собственного функционирования само мышление как способ бытия личности приводит к динамике личностных структур и их изменениям. В этом процессе участвуют два компонента собственного содержания: основной механизм мышления *анализ через синтез*, который, порождая новое знание, приводит осознанно или неосознанно к трансформации прежних способностей и *обобщение*, в котором появляется новое существенное и новая личностная структура, вбирающая в себя многообразие различных вариантов личного опыта.

«Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sens» - нет ничего в разуме, чего не было бы раньше в ощущениях – главный принцип сенсуализма и ассоциативной психологии (В. Вундт, Д. Гартли, Дж. Пристли, Г. Эббингауз и др.). Формально-логические, т.е. отвлеченные от содержания, операционно-машинные действия субъекта со знаками и другими средствами общения здесь полностью исчерпывали психологическое понимание мышления, т.е. содержательная сторона мышления - сам его предмет - оставалась на чувственно-образном, перцептивном уровне. В психологии ассоцианизма мышление сводилось к процессу ассоциативных связей следов прошлого и наличного сенсорного опыта, замыкаясь в кругу чисто субъективных переживаний, окончательно отрываясь от своего действительного предмета и лишаясь своей главной способности - творческого синтеза знаний.

predictive validity, information processing and personality characteristics, and developmental origins // Behaviour Research and Therapy. 1999. Jun.

⁵ Witkin H.A. Cognitive Styles: Essence and Origins. Field Dependence and Field Independence / H.A. Witkin, D.R. Goodenough. New York, 1982.

С точки зрения представителей гештальтпсихологии (М. Вертгеймер, В. Кёлер, К. Коффка, К. Левин и др.), внутренний мир человека представляет собой иерархию целостных психических форм, воспроизводящих не просто совокупность внешних условий, а именно целостность ситуаций, образуемых жизнедеятельностью человека. Мышление здесь - это усмотрение (постижение) в отраженных формах реальных тенденций и возможностей отражаемого, которые определяются именно целостностью ситуации. Такое усмотрение возможно благодаря способности субъекта к перекомбинации ситуативных факторов, сохраняющей однако исходную целостность ситуации.

Вюрцбургская школа, сделавшая разработку психологии мышления своей основной задачей, противопоставила рационалистический, идеалистический отрыв логического от чувственного.

Представители вюрцбургской школы (А. Бине, О. Кюльпе, Н. Ах, К. Марбе и др.), положившие начало систематическому изучению в психологии мышления, прежде всего, выдвинули - в противовес сенсуализму ассоциативной психологии - то положение, что мышление имеет свое специфическое содержание, не сводимое к наглядно-образному содержанию ощущений и восприятия. Но правильное положение о несводимости мышления к наглядному чувственному содержанию соединилось у них с ложным отрывом одного от другого: - «чистой» чувственности было противопоставлено «чистое» мышление; - между ними установлена только внешняя противоположность, без единства. В результате вюрцбургская школа пришла к пониманию соотношения мышления и чувственного созерцания.

В противовес субъективизму ассоциативной психологии, для которой мыслительный процесс сводится к ассоциации субъективных представлений, вюрцбургская школа, опираясь на понятие *интенции* (направленность мышления на предмет), выдвинула положение о предметной

направленности мысли и подчеркнула роль предмета в мыслительном процессе. Но в силу того, что в соответствии с той идеалистической философией, из которой исходила вюрцбургская школа, мышление было внешне противопоставлено всему чувственному содержанию действительности, направленность мышления на предмет превратилась в чистый акт, в мистическую активность вне всякого содержания. Правильное положение о внутренней соотнесенности мышления с независимым от него предметом превратилось в ложную метафизическую концепцию о чистой бессодержательной активности. Представители вюрцбургской школы подчеркнули упорядоченный, направленный характер мышления и выявили значение задачи в мыслительном процессе. Вместо того чтобы раскрыть существенные внутренние особенности мышления, которые делают его пригодным для решения задач, не разрешимых механическим ассоциативным процессом, задаче приписывают способность к самореализации.

За время своего существования вюрцбургская школа проделала значительную эволюцию. Начав с утверждений о безобразном характере мышления (О. Кюльпе, Х.Дж. Уайт, К. Бюлер в ранних своих работах), представители вюрцбургской школы (тот же К. Бюлер в позднейших своих работах, О. Зельц) затем очень рельефно выявили и даже специально подчеркнули роль наглядных компонентов в процессе мышления. Однако наглядность была при этом насквозь интеллектуализована, наглядные представления были превращены в лишённые самостоятельной чувственной основы пластичные орудия мышления. Таким образом, принцип интеллектуализации реализовался в новых формах. Аналогичная эволюция произошла и во взглядах вюрцбургской школы на взаимоотношение мышления и речи. Вначале у О. Кюльпе, например, мышление рассматривалось вовне, будучи уже готовым, независимым от нее. Затем мышление и образование понятий (Нарцисс Ах) было превращено в результате введения формально понимаемого речевого знака в решение задачи.

С 20-х гг. XX в. начала свое развитие отечественная психология, которая подошла к рассмотрению мышления как к процессу, который формируется в общественных условиях жизни, проявляется сначала как развернутая предметная деятельность, переходящая затем в свернутые формы, и приобретает характер внутренних «умственных» действий.

В отечественной психологии проблема мышления стала предметом активного обсуждения как в качестве самостоятельной, так и в контексте сознания, речи, памяти как системы логических структур, рефлексии и т. д. с разных позиций: сенсуализма, ассоциативной психологии, гештальтпсихологии и др. Мышление занимало и занимает важнейшее место в исследованиях отечественных психологов (Л.М. Веккер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, М.А. Холодная и др.), в том числе в рамках проблем творческого мышления (А.В. Брушлинский, Я.А. Пономарев, О.А. Тихомиров и др.).

Глава I. МЫШЛЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ПСИХИКИ: СУЩНОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Для адекватного и полного представления места мышления в структуре психики личности необходимы знания этой структуры. В структуре психики личности компоненты представляют собой:

- психические процессы - психические явления, обеспечивающие первичное отражение и осознание личностью воздействий окружающей действительности;

- психические свойства - наиболее устойчивые и постоянно проявляющиеся особенности личности, обеспечивающие определенный уровень поведения и деятельности, типичный для нее. Различают следующие свойства личности: направленность, темперамент, характер и способности;

- психические состояния - определенный уровень работоспособности и качества функционирования психики человека, характерный для него в каждый данный момент времени;

- психические образования - психические явления, формирующиеся в процессе приобретения человеком жизненного и профессионального опыта, в содержание которых входит особое сочетание знаний, навыков и умений.

Таким образом, мышление в структуре психики личности относится к психическим познавательным процессам, которые обеспечивают отражение и осознание людьми воздействий окружающей действительности.

Психология, в отличие от других наук, изучает мышление конкретного человека в его реальной жизни и деятельности. Психологическое исследование природы мышления исходит из различия чувственного и рационального познания, отличия мышления от восприятия. Последнее отражает окружающий мир в образах, предметы мира предстают в восприятии со стороны своих внешних, чувственно достоверных свойств. В восприятии вещи, явления и свойства даны в своих единичных проявлениях, которые «соединены, но не связаны».

Таким образом, мышление начинается там, где оказывается уже недостаточным или даже бессильным чувственное познание. Мышление продолжает и развивает познавательную работу ощущений, восприятий и представлений, выходя далеко за их пределы. В реальной познавательной деятельности каждого человека чувственное познание и мышление непрерывно переходят одно в другое и взаимообуславливают друг друга.

Мышление раскрывает то, что непосредственно в восприятии не дано, оно отражает мир в его существенных связях и отношениях, в его многообразных опосредствованиях. Основная задача мышления заключается в том, чтобы выявить существенные, необходимые связи, основанные на реальных зависимостях, отделив их от случайных совпадений во времени и в пространстве.

В процессе мышления осуществляется переход от случайного к необходимому, от единичного к общему. Существенные связи с необходимостью являются общими при многообразных изменениях несущественных обстоятельств. Поэтому мышление определяют как обобщенное отражение действительности. Всякое мышление совершается в обобщениях. «Мышление, - подчеркивал С.Л. Рубинштейн, - это движение мысли, раскрывающее связь, которая ведет от отдельного к общему и от общего к отдельному»⁶.

В процессе мышления субъект использует различного рода средства, вырабатываемые человечеством с целью проникновения в существенные связи и отношения предметного и социального мира: практические действия, образы и представления, модели, схемы, символы, знаки, язык. Опора на культурные средства, орудия познания характеризует такую особенность мышления, как его опосредствованность.

Традиционные определения мышления, которые можно встретить в большинстве учебников по психологии, обычно фиксируют два его признака: обобщенность и опосредствованность. *Мышление* есть процесс обобщенного и опосредствованного отражения действительности в ее существенных связях и отношениях.

Мышление представляет собой процесс познавательной деятельности, при котором субъект оперирует различными видами обобщений, включая образы, понятия и категории.

Появление речи в процессе эволюции человека принципиально изменило функции мозга. Мир внутренних переживаний, намерений приобрел качественно новый аппарат кодирования информации с помощью абстрактных символов. Это не только обусловило возможность передачи информации от человека к человеку, но и сделало

⁶ Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. - 143 с.

качественно иным процесс мышления. Мы лучше осознаем, понимаем мысль, когда облачаем её в языковую форму. Вне языка мы переживаем неясные побуждения, которые могут быть выражены лишь жестами и мимикой. Слово выступает не только как средство выражения мысли: оно перестраивает мышление и интеллектуальные функции человека, так как сама мысль совершается и формируется с помощью слова.

Суть мышления – в выполнении некоторых когнитивных операций с образами во внутренней картине мира. Эти операции позволяют строить и достраивать меняющуюся модель мира. Благодаря слову картина мира становится более совершенной, дифференцированной, с одной стороны, и более обобщенной – с другой. Присоединяясь к непосредственному образу предмета, слово выделяет его существенные элементарные или комплексные признаки, которые непосредственно недоступны субъекту. Слово переводит субъективный смысл образа в систему значений, что делает его более понятным как самому субъекту, так и другим окружающим его.

Специфичность мышления заключается в том, что:

- мышление дает возможность познать глубинную сущность объективного мира, законы его существования;
- лишь в мышлении возможно познание становящегося, изменяющегося, развивающегося мира;
- мышление позволяет предвидеть будущее, оперировать с потенциально возможным, планировать практическую деятельность.

Для психологического анализа мышления важно указать еще на две его особенности, характеризующие специфические качества человеческого мышления, - связь мышления с действием и речью. Мышление теснейшим образом связано с действием. Человек познает действительность, воздействуя на нее, понимает мир, изменяя его. «Мышление не просто сопровождается действием или действие - мышлением; действие - это первичная форма существования мышления. Первичный вид мышления - это мышление в действии и действием,

мышление, которое совершается в действии и в действии выявляется»⁷.

Процесс мышления характеризуется следующими особенностями:

➤ *Мышление всегда имеет опосредствованный характер.* Устанавливая связи и отношения между предметами и явлениями объективного мира, человек опирается не только на непосредственные ощущения и восприятия, но обязательно и на данные прошлого опыта, сохранившиеся в памяти.

➤ *Мышление исходит из «живого созерцания»,* но не сводится к нему. Отражая связи и отношения между явлениями, мы всегда отражаем эти связи в отвлеченном и обобщенном виде, как имеющие общее значение для всех сходных явлений данного класса, а не только для данного, конкретно наблюдаемого явления.

➤ *Мышление опирается на имеющиеся у человека знания об общих законах природы и общества.* В процессе мышления человек пользуется уже сложившимися на основе предшествующей практики знаниями общих положений, в которых отражены наиболее общие связи и закономерности окружающего мира.

➤ *Мышление всегда есть отражение связей и отношений между предметами в словесной форме.* Мышление и речь всегда находятся в неразрывном единстве. Благодаря тому, что мышление протекает в словах, облегчаются процессы абстракции и обобщения, так как слова по своей природе являются совершенно особыми раздражителями, сигнализирующими о действительности в самой обобщенной форме.

➤ *Мышление человека органически связано с практической деятельностью.* В своей сущности оно опирается на общественную практику человека. Это отнюдь не простое «созерцание» внешнего мира, а такое его

⁷ Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. — М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. - 143 с.

отражение, которое отвечает задачам, возникающим перед человеком в процессе труда и других видов деятельности, направленных на переустройство окружающего мира.

Для описания проявлений мышления психология использует определение мышления в широком смысле: это активная познавательная деятельность субъекта, необходимая для его полноценной ориентации в окружающем природном и социальном мире. Для изучения конкретных психологических механизмов мышления в психологии говорят о мышлении в узком смысле как процессе решения задач.

Мыслительная деятельность, как и всякая другая деятельность, всегда вызваны какими-то потребностями человека. Если нет потребностей, то нет и деятельности, которую они могли бы вызвать.

Изучая мышление, как и любой другой психический процесс, психологическая наука учитывает и в той или иной степени специально исследует: потребности и мотивы, заставляющие человека включаться в мыслительную деятельность; конкретные обстоятельства, при которых у человека возникает потребность в анализе, синтезе и т.д.

Мышление как высшая форма познавательной деятельности человека позволяет отражать окружающую действительность обобщенно, опосредованно и устанавливать связи и отношения между предметами и явлениями. Обобщенности способствует то, что мышление носит знаковый характер, выражается словом. Слово, в свою очередь, делает человеческое мышление опосредованным. Благодаря опосредованности оказывается возможным познать то, что непосредственно в восприятии не дано.

Мышление также дает возможность установить связи и отношения между предметами, в то время как ощущения и восприятия отражают преимущественно отдельные стороны явлений.

С физиологической точки зрения процесс мышления представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность коры больших полушарий головного мозга, где

в осуществлении процессов мышления принимает участие вся кора головного мозга. Нейронные коды отражают определенную частоту импульсивной активности нейронов, участвующих в решении конкретных умственных задач. Сами же нейроны могут в зависимости от решаемых мыслительных задач перестраивать свою деятельность, выступая конкретными коррелятами определенных мыслительных операций человека⁸. Для процесса мышления, прежде всего, имеют значение те сложные временные связи, которые образуются между мозговыми концами анализаторов. Поскольку деятельность отдельных участков коры всегда детерминирована внешними раздражениями, постольку образующиеся при одновременном их возбуждении нервные связи отражают действительные зависимости между явлениями и предметами объективного мира.

Процесс познания является чрезвычайно сложным. Прежде всего, для него необходимо получать непосредственные впечатления от предметов внешнего мира. Эти впечатления добываются с помощью различных органов чувств. Такая форма отражения чрезвычайно важна, существенна, но недостаточна для регуляции поведения. Для того чтобы осуществить в окружающей среде разумную деятельность, необходимо отражать отношения предметов между собой, что и осуществляется в процессе мышления.

Весь материал мыслительная деятельность получает только из чувственного познания. И через чувственное познание мышление непосредственно связывается с внешним миром.

Человеческое мышление качественно отличается от мышления животных. Важнейшим отличительным моментом оказывается речь и другие, используемые при этом системы знаков, с помощью которых человек получает возможность

⁸ Коровкин С.Ю., Савинова А.Д., Владимиров И.Ю., Чистопольская А.В. Роль функций префронтальной коры в процессе решения инсайтных задач // Ярославский психологический вестник. 2016. № 34. С. 59-65.

существенно расширять свои моделирующие способности, познавать обобщенно и опосредованно.

Основой мышления является речь, а высшим уровнем развития речи является правильно построенная логическая аргументация. Мысль опирается на свернутую внутреннюю речь, и ни одна сложная мысль не протекает без свернутых внутренних речевых процессов.

По своей функции регулятора, мышление выступает как высший процесс, объединяющий всю деятельность человека. Начальным моментом мышления является проблемная ситуация, которая вовлекает личность в активный мыслительный процесс. Проблемная ситуация - это конфликт между тем, что дано субъекту, и тем, чего он должен достигнуть⁹.

Психологически исследовать мышление как процесс, значит, изучить внутренние, скрытые причины, приводящие к образованию тех или иных познавательных результатов. По ходу решения задачи человек выявляет все новые и новые, до того не известные ему условия и требования задачи, которые причинно обуславливают дальнейшее протекание мышления. Нахождение решения задачи часто описывают как внезапное, неожиданное, мгновенное открытие, озарение и т.д. Этот факт обозначают так же как догадку, эвристику и т.д. Так фиксируется результат, продукт мышления, но задача психологии - раскрытие мыслительного процесса, приводящего к результату. Чтобы вскрыть причинную обусловленность этого как бы внезапно наступающего инсайта, т.е. мгновенного нахождения неизвестного (искомого), надо прежде всего учесть, что по ходу решения задачи всегда осуществляется хотя бы минимальное, совсем незначительное и вначале очень приблизительное мысленное предвосхищение неизвестного.

⁹ Веракса Н.Е. Формы репрезентации проблемной ситуации // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. Издательство Когито-Центр. М.: 2015. С. 281-282.

Благодаря такому предвосхищению удастся перебросить мостик от известного к неизвестному.

По ходу мышления хотя бы в минимальной степени предвосхищается, какой именно признак рассматриваемого объекта будет вычленен, проанализирован и обобщен. Не любое, а лишь определенное свойство объекта выступает на передний план и используется для решения. Остальные же свойства просто не замечаются и исчезают из поля зрения. В этом проявляется направленность, избирательность, детерминированность мышления.

Глава II. ИССЛЕДОВАНИЯ СТИЛЕЙ МЫШЛЕНИЯ – КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ

Представления о когнитивных стилях возникли и стали активно развиваться в американской психологии с середины 1950-х годов, а в отечественной психологии - с начала 1970-х гг. В настоящее время изучению влияния когнитивно-стилевых особенностей личности на самые разнообразные стороны ее поведения посвящены многие работы. К структурам, образующим состав когнитивного опыта, относят: способы кодирования информации, когнитивные схемы (когнитивные карты, прототипы, фреймы, сценарии), семантические структуры и понятийные структуры как результат интеграции механизмов переработки информации¹⁰.

Определение когнитивного стиля основывается на разных категориях: задается через понятие индивидуальности и рассматривается как устойчивая индивидуальная особенность познавательной стратегии, формальная характеристика индивидуальности¹¹; как определенный

¹⁰ Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб., – 2004. С. 169.

¹¹ Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. Пер. с нем. / Под. ред. И.В. Равич-Щербо.– М.: Педагогика, – 1987. – 173 с.

способ решения задач¹²; черта личности¹³; как функция психического отражения и функция регуляции¹⁴; биологические свойства индивида и средство для разрешения личностью проблем¹⁵; совокупность критериев для построения образа мира¹⁶; способ организации внимания, обусловленный темпераментом; конгломерат способов восприятия и интерпретации ситуации¹⁷.

Когнитивный стиль рассматривается как доступные наблюдению особенности способа познания, а когнитивные структуры - как гипотетические элементы познавательного аппарата субъекта, от особенностей устройства которых зависит стиль и эффективность познавательной деятельности¹⁸.

Ряд работ посвящены обучению в соответствии с когнитивным стилем (Г.А. Берулава, Т.Г. Богданова, Т.В. Корнилова, Ливер Лу Бетти, Г. Клаус и др.).

Как синоним когнитивному стилю иногда используется понятие «стиль познания», а применительно к

¹² Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М., – 2002.

¹³ Gardner R.W. Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior. Psychological Issues. Monograph 4. N.Y., – 1959. Vol. 1; Witkin H.A. Cognitive Styles: Essence and Origins. Field Dependence and Field Independence / H.A. Witkin, D.R. Goodenough. New York, – 1982.

¹⁴ Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. – Ростов н/Д, – 1994. – 156 с.

¹⁵ Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М., – 1990.

¹⁶ Алахвердов В.М. Когнитивные стили в контурах процесса познания // Когнитивные стили. Тез. научн. семинара / Под. ред. В.А. Колга.м– Таллин. – 1986. – С. 17–20.

¹⁷ Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Москва–Томск, – 1997. – 392 с.

¹⁸ Alloy L.B. Depressogenic cognitive styles: predicitive validity, information processing and personality characteristics, and developmental origins // Behaviour Research and Therapy. – 1999. Jun.; Guilford J.P. Cognitive style: what are they? // Educational and Psychological Measurment. – 1980. Vol. 40 (3).

межличностному познанию - «социально-перцептивный стиль» или «стиль межличностного оценивания»¹⁹.

В истории психологии познания необходимо выделить несколько концепций, отражающих суть мышления:

- мышление как переработка информации (когнитивная психология);
- мышление – творческий процесс порождения нового знания (А.В. Брушлинский);
- мышление – комбинация личностных представлений (ассоциативная психология);
- система целеполагающих действий с объектом (О.К. Тихомиров);
- процесс решения задач, не сводимый к чувственному опыту (Вюрцбургская школа);
- преобразование структуры феноменального поля (гештальтпсихология);
- мышление как защитный механизм (психоанализ);
- система обратимых интеллектуальных операций (Ж. Пиаже);
- процесс анализа через синтез (С.Л. Рубинштейн);
- формирование внутреннего плана действий (П.Я. Гальперин),
- процесс выдвижения системы гипотез (Дж. Брунера);
- теоретические обобщения (В.В. Давыдов).

В отечественной психологии, известна модель интеллекта как формы организации ментального опыта М.А. Холодной. Ментальные структуры рассматриваются как «психические носители свойств интеллекта»²⁰. К структурам, образующим состав когнитивного опыта, она относит способы кодирования информации, когнитивные схемы

¹⁹ Баранов А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): Дисс. ... докт. филол. наук. – М.:– 1990, – 378 с.; Конопкин О.А. и др. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. – № 5. – 1989.– С. 18–26; Стиль человека: психологический анализ / Под. ред. А.В. Либина. – М., – 1998.

²⁰ Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб., – 2004. С. 169.

(когнитивные карты, прототипы, фреймы, сценарии), семантические структуры и понятийные структуры как результат интеграции указанных механизмов переработки информации.

Понятия когнитивного стиля и стиля деятельности не тождественны, первое больше касается наблюдаемых аспектов предметной деятельности человека, второе - процессов познания, переработки информации. Так, Н.А. Государев выделяет три основных вида активности и соответствующие им стили деятельности, принимая во внимание особенности регуляции деятельности²¹.

Стиль не существует вне деятельности, вне активности субъекта, познавательной или поведенческой. Он есть результат «встречи» объективных требований деятельности и индивидуальных особенностей субъекта. Индивидуальный стиль деятельности выполняет системообразующую функцию, он рассматривается как связующее звено между разными уровнями индивидуальности (например, индивидуальным и личностным) и в этом смысле предопределяет способ выполнения деятельности²². Это положение позволило связать со стилем, способом выполнения деятельности различные свойства индивидуальности, относящиеся к самым разным ее уровням. В исследованиях, выполненных в рамках этого научного направления, обнаружено много интересных закономерностей. Необходимо подчеркнуть, что не любые сложнообусловленные, а именно связанные сразу с несколькими уровнями индивидуальности) личностные проявления, являются стилем, часто они носят ситуативный характер.

Принадлежность тех или иных характеристик действий человека к стилю определяется их трасситуативностью,

²¹ Государев Н.А. Психодиагностика. Методологии и методики исследования психологических типов: учебное пособие. – М.: Ось-89, – 2009. - С.92.

²² Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., – 1986. - С. 19.

стабильностью²³, но именно эта особенность в исследованиях индивидуального стиля деятельности не учитывалась. Единственно надежным доказательством принадлежности наблюдаемых действий к стилю является их перенос субъектом из ситуации в ситуацию и стабильность на длительных отрезках времени²⁴.

Когнитивный стиль - более узкое по содержанию понятие, по сравнению со стилем деятельности, поскольку касается лишь особенностей восприятия и переработки информации. Отсюда, когнитивный стиль можно определить как относительно устойчивые индивидуально-своеобразные способы переработки информации об актуальной ситуации - ее получения, хранения и использования. В зарубежной и отечественной литературе можно встретить описания различных когнитивных стилей, в частности - полезависимость - полenezависимость, сглаживание, заострение, толерантность к нереальному опыту, понятийная дифференцированность, рефлексивность - импульсивность, когнитивная сложность - простота и др.²⁵. Они очень разнородны по способу диагностики, теоретической интерпретации и широте влияния на поведение человека.

Хотя понятие когнитивного стиля и инструмент для его измерения были заимствованы нашими исследователями у зарубежных коллег, в отечественной психологии наблюдается стремление к самостоятельному осмыслению данного понятия и его места в структуре личности. Так, И.В. Равич-Щербо определение когнитивного стиля задает через одну из основных психологических категорий - категорию индивидуальности: «Когнитивные стили - устойчивые

²³ Толочек В.А. Стили деятельности: модель стилей с изменчивыми условиями деятельности. - М., - 1992. - 77 с.

²⁴ Стиль человека: психологический анализ / Под. ред. А.В. Либина. - М., - 1998.

²⁵ Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. - Ростов н/Д, - 1994. - 156 с.

индивидуальные особенности познавательных стратегий, формальная характеристика индивидуальности»²⁶.

Несмотря на большое количество работ, посвященных когнитивному стилю, в психологии нет единого определения этого понятия. В узких, собственно когнитивных его трактовках когнитивный стиль характеризует используемые индивидом способы решения задач²⁷. Исследования такого рода идут в русле исследований интеллекта, где решается непростой вопрос о соотношении продуктивных и стилевых его аспектов²⁸. В широком смысле когнитивный стиль характеризует устойчивые индивидуальные различия в организации процессов отбора и переработки человеком информации. Тогда он изучается в связи с другими индивидуально-психологическими характеристиками, с чертами личности. Более того, в ранних когнитивных теориях личности объяснение личностным чертам и своеобразию индивидуального поведения искали именно в особенностях восприятия и понимания человеком происходящего. Тогда и стало популярным жесткое различие содержательных и структурных аспектов познавательной сферы - что человек думает и как он думает. Содержательные переменные - это представления и убеждения субъекта (включая установки, ценности). Структурные переменные - это система правил, которые отвечают за организацию (отбор, комбинирование, связывание) имеющихся представлений²⁹.

В исследованиях М. Викат и В. Колга когнитивные стили рассматриваются через отражение пространственно-

²⁶ Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. Пер. с нем. / Под ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, – 1987. – 173 с.

²⁷ Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М., – 2002.

²⁸ Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. – Киев УМК ВО, – 1990. – 75 с.

²⁹ Kagan J., Moss H.A. Siegel I.E. Psychological significance of Styles of thinking // J.G. Wrigght, J. Kagan (Eds.). Basic cognitive processes in children. Monograph Soc. Res. Child. Devel., – 1963. – Vol. 28(2); Witkin H.A. Stability of cognitive style from childhood to young adulthood / H.A. Witkin, D.R. Goodenough // Journal of Personality and Social Psychology. – 1967. Vol. 7. – P. 291–300.

временных характеристик среды и предполагается, что они содержат как сознательные, так и бессознательные наслоения. При этом авторы подчеркивают ряд различий между стилями типа полезависимости - полнезависимости, рефлексивности - импульсивности и стилями, изучаемыми в рамках Менингеровской школы и называемыми когнитивными контролями. По мнению В.А. Колга³⁰, в когнитивных стилях представлена в большей степени когнитивная функция психического (отражать постоянное в изменяющемся мире); в когнитивном контроле - регулятивная функция (быть в соответствии с изменяющимся миром)³¹.

Рассматривая когнитивный стиль в контексте системно-деятельностного подхода к исследованию личности, отмечается, что когнитивный стиль можно отнести к биологическим свойствам индивида, безличным предпосылкам развития личности. Когнитивный стиль здесь - средство, используемое личностью для разрешения проблем в соответствии с ее ценностно-смысловыми установками. Войдут же или не войдут индивидуальные предпосылки когнитивного стиля в формируемый в онтогенезе стиль индивидуальности, зависит от того, соответствуют ли они заданным и присваиваемым в процессе интериоризации социотипическим шаблонам данной культуры³².

Когнитивный стиль рассматривается здесь как средство, используемое личностью для разрешения проблем в соответствии с ее ценностно-смысловыми установками.

В.А. Алахвердов, отталкиваясь от понятий когнитивной психологии, определяет когнитивный стиль как совокупность критериев предпочтения личности для построения своего

³⁰ Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: Дисс. ... канд. психол. наук. - Л., - 1976. - 164 с.

³¹ Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. - Ростов н/Д, - 1994. - С. 27.

³² Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. - М., - 1990. С. 28.

образа мира³³. В.М. Смирнов с позиций дифференциальной психологии считает, что когнитивный стиль - это «зафиксированный на некотором типе когнитивных задач относительно устойчивый, выработанный индивидом способ организации внимания, не жестко обусловленный темпераментом»³⁴.

В литературе можно встретить ряд терминов, которые, на первый взгляд, дублируют друг друга: когнитивный стиль, когнитивная схема, когнитивная карта³⁵, стиль межличностного оценивания, социально-перцептивный стиль, стиль познания³⁶, модель интеллекта, стиль деятельности.

По мнению М.А. Холодной, ориентация на изучение когнитивных стилей, по привела к принципиальной смене ряда позиций относительно понимания природы индивидуальных интеллектуальных различий: «если в традиционном исследовании конвергентных интеллектуальных способностей испытуемый заведомо превращался в некий объект, которым достаточно жестко манипулировали извне, то в стилевом исследовании испытуемый выступал в качестве субъекта, имевшего возможность продемонстрировать присущие ему способы восприятия и интерпретации экспериментальной ситуации»³⁷. Автор предложила свою концепцию психологического статуса когнитивного стиля³⁸. По мнению автора, разные когнитивные стили характеризуют разные аспекты

³³ Алахвердов В.М. Когнитивные стили в контурах процесса познания // Когнитивные стили. Тез. научн. семинара / Под. ред. В.А. Колга. – Таллин. – 1986. – С. 17–20.

³⁴ Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Москва–Томск, – 1997. – С. 27.

³⁵ Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб., – 2004.

³⁶ Конопкин О.А. и др. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. – № 5. – 1989. – С. 18–26.

³⁷ Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Москва–Томск, – 1997. – С. 232.

³⁸ Холодная М.А. О соотношении стилевых и продуктивных аспектов интеллектуальной деятельности // Когнитивные стили. Тез. научн. сем. / Под ред. В. Колга. Таллин, – 1986. – С.59–64.

индивидуального ментального пространства отражения; развернутости его границ (референтами которого являются когнитивные стили импульсивность - рефлексивность, узость - широта сканирования видимого поля), степень его проницаемости и гибкости (толерантность к нереалистическому опыту, жесткий - гибкий познавательный контроль), структурированность этого ментального пространства (полезависимость - полenezависимость), разведенность в нем разнообобщенных категориальных уровней (узкий - широкий диапазон эквивалентности, широта категории, когнитивная простота - сложность). Ментальная репрезентация в рамках данной концепции выступает как актуальный умственный образ того или иного события (субъективная форма «видения» происходящего), а ментальный опыт - как активная и гибкая система психических механизмов, которая может быть описана в терминах процессов, идущих «внутри» ментальных структур, ментального пространства и ментальных репрезентаций.

Высокий интеллектуальный потенциал предполагает иной тип организации когнитивных процессов. Высокоинтеллектуальные люди, по ее мнению, имеют не столько более сформированные механизмы переработки информации, сколько более совершенные механизмы регуляции наличных интеллектуальных ресурсов. В составе метакогнитивного опыта выделяется четыре типа ментальных структур, обеспечивающих различные формы саморегуляции интеллектуальной активности: произвольный интеллектуальный контроль, непроизвольный интеллектуальный контроль, произвольный метакогнитивный контроль, метакогнитивную осведомленность, открытую познавательную позицию. Когнитивные стили характеризуют сформированность механизмов метакогнитивной регуляции интеллектуальной деятельности. Определенные параметры когнитивного стиля - это проявление действия особых ментальных структур, сформированность которых обуславливает возможность непроизвольного контроля процессов переработки информации и обнаруживает себя в индивидуальных

различиях стилевых характеристик интеллектуальной деятельности³⁹.

Согласно когнитивистскому подходу⁴⁰, человек рассматривался как познающая система, а протекающие в этой системе процессы интерпретировались по аналогии с переработкой информации компьютером. Таким образом, в когнитивной психологии ограничения, наложенные на психические возможности человека, накладываются на тот или иной блок в структуре переработки информации. В соответствии с данной позицией, когнитивный стиль выступает как композиция ограничений, специфическая для каждого человека, которая почти не влияет на эффективность деятельности, а лишь определяет способ достижения результата. Поэтому в когнитивной психологии ограничения принимаются как структурно заданные, неизбежные и не выводимые из каких-либо теоретических рассуждений и обнаружить их можно лишь опытным путем.

При анализе подходов к изучению когнитивных стилей условно выделяется две линии анализа конструкта «когнитивный стиль» - американская и европейская⁴¹. Американские работы чаще оставались в рамках установления корреляций когнитивного стиля с другими факторами, в то время как европейская традиция характеризовалась большим вниманием к раскрытию базисных принципов, стоящих за эмпирическими параметрами когнитивного стиля, т.е. к содержательному анализу механизмов регуляции стилей познания и действия.

Основная часть первых эмпирических работ состояла в том, чтобы показать, что предлагаемая человеку стимульная

³⁹ Холодная М.А. О соотношении стилевых и продуктивных аспектов интеллектуальной деятельности // Когнитивные стили. Тез. научн. сем. / Под ред. В. Колга. Таллин, – 1986. – С.59–64.

⁴⁰ Алахвердов В.М. Когнитивные стили в контурах процесса познания // Когнитивные стили. Тез. научн. семинара / Под. ред. В.А. Колга.– Таллин. – 1986. – С. 17.

⁴¹ Корнилова Т.В., Парамей Г.В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя // Вопросы психологии .– 1989. – № 6.– С. 140–147.

информация обогащается «прибавкой» со стороны личностных предпочтений субъекта при выдвижении познавательных гипотез. Иными словами, процесс познания представлял детерминированным преобладающими у субъекта видами познавательного контроля, связанного с актуальной мотивацией и сложившимися когнитивными схемами.

Вместе с тем, по мнению авторов, есть и общие моменты в обеих традициях, а именно понимание когнитивного стиля личности как конструкта, который подразумевает взаимодействие когнитивной и личностной составляющих при разрешении субъектом ситуаций неопределенности и интерпретацию личностного фактора как включенности познавательных структур в личностные структуры, а также индивидуальную устойчивость когнитивных стилей в качестве способов познания и действия.

Проводя аналитический обзор исследований познавательных стилей в американской психологии, А.В. Соловьев обращает внимание на их общие теоретические и методологические особенности. По мнению автора, они заключаются в операционалистском подходе - выделении стилей эмпирически. Этот подход предполагал рассмотрение структуры личности в виде набора отдельных свойств. При этом личностное свойство понималось как континуум, на котором каждый индивид может быть представлен точкой. Основной задачей было показать наличие значительных индивидуальных различий и их устойчивость.

Познавательные стили представляли с этой позиции как параметры индивидуальных различий в познавательной деятельности, характеризующие особенности восприятия и мышления отдельных индивидов, устойчиво проявляющиеся в различных ситуациях при решении разных задач и выявляемые при помощи батареи тестов. Различные проявления одного познавательного стиля являлись эмпирической демонстрацией того, что измеряемое свойство представляет собой фундаментальную личностную характеристику.

Как правило, в эмпирических работах ставилась проблема выделения параметров стилевых различий в соответствии с разными критериями и на разных основаниях. При этом было обнаружено, что сравнительно несложные методические процедуры позволяют фиксировать индивидуально-своеобразные варианты в протекании различных познавательных процессов и выделить их полярные проявления. В итоге исследований такого рода к категории когнитивных стилей исследователи стали относить весьма разнородные параметры индивидуальных различий. Различные когнитивные стили выделялись в зависимости от того, брались ли за основу типологии особенности восприятия, образования понятий, классификации, принятия решения или проблемного мышления.

Для описания индивидуальных особенностей восприятия в когнитивной психологии было введено понятие «принципы регуляции»⁴². Эти принципы: коартированная и гибкой регуляции, сильного и слабого фокусирования, нивелировки и заострения, полезависимости и полenezависимости. Необходимо отметить, что все они тесно связаны с выраженностью «аналитичности - синтетичности» в мышлении. В частности, коартированное - суженное восприятие, рассматривалось как направленное преимущественно на отдельные стимулы, а в случае конфликта внешних и внутренних стимулов обращенное главным образом на внешние признаки. Нивелирующее восприятие рассматривалось как «целостное» и чаще наблюдалось у «полезависимых» людей. «Заострение» же оказывалось связано скорее с «аналитическим» восприятием и обычно сочеталось с «полenezависимостью». С мерами «полезависимости» или «расчлененности поля» связывались индивидуальные особенности восприятия и аналитического мышления.

В результате интенсивных исследований был накоплен богатейший эмпирический материал о всевозможных связях

⁴² Klein G. Perception, Motives and Personality. N.Y., – 1970.

отдельных когнитивных стилей с другими параметрами индивидуальных различий. Значительное количество работ было посвящено связи когнитивного стиля с личностными свойствами, креативностью, интеллектуальными способностями и т. п.

Зарубежный когнитивно-стилевой подход акцентирует, в основном, процессуальный, формально-динамический характер систем операций, образующих когнитивный стиль, его обусловленность преимущественно индивидуальными свойствами, вне связи с предметным содержанием перерабатываемой информации и продуктивностью деятельности⁴³. Это обстоятельство являлось предметом критического анализа многих отечественных исследователей, в частности, В.А. Колга, А.В. Соловьев, М.С. Егорова, А.И. Палей и других.

Одним из направлений современных исследований когнитивного стиля в отечественной психологии стало установление его связей с индивидуальным стилем деятельности. Индивидуальный стиль деятельности традиционно понимался как процессуальная характеристика субъекта, адаптивная по отношению к объективным требованиям, так как конечный результат целостной деятельности оказывался независимым от стиливых различий.

В.С. Мерлин указывал, что наиболее острый вопрос исследования когнитивного стиля - является ли он особым стиливым свойством индивидуальности или же это стиль деятельности. По мнению В.С. Мерлина, индивидуальный стиль занимает промежуточное положение между свойствами способностей и темперамента. Эта мысль была высказана задолго до работ Дюссельдорфской школы, в рамках исследований которой были выявлены существенные связи между способами познания и факторами способностей. Когнитивный стиль с данной позиции по существу должен

⁴³ Скотникова И.Г. Экспериментальное исследование устойчивости-изменчивости когнитивных стилей // Индивидуальность как субъект и объект современной жизни / Ред. Мажар Н.Е., Селиванов В.В. – Смоленск: СГУ, – 1996. – С. 137–139.

выполнять определенную компенсаторную функцию, благодаря которой достигается одинаковая продуктивность деятельности у личностей с противоположными стилями.

В категории «индивидуальный стиль деятельности» в большей мере представлен содержательный аспект, а именно детерминация стиля предметным содержанием, целью и условиями деятельности. Параметры деятельности определяют специфичность когнитивной организации субъекта⁴⁴.

Когнитивный стиль рассматривается как симптомокомплекс различных перцептивных свойств, органически связанных друг с другом... когнитивный стиль в таком случае отвечает основным критериям индивидуального стиля деятельности, определяемого в школе В.С. Мерлина как операциональная стратегия деятельности. В наибольшей степени связи между когнитивным стилем и индивидуальным стилем деятельности могут быть раскрыты в характеристиках общения⁴⁵. В качестве аргумента выступали обнаруженные связи между экстраверсией, полнезависимостью и синтетичностью и интроверсией, полезависимостью и аналитичностью, то есть комплексами свойств, типичными для людей с противоположными индивидуальными стилями. Таким образом, когнитивный стиль характеризует качественную сторону приспособления к деятельности, зависит от сформированности перцептивных способностей.

А.Г. Асмоловым⁴⁶ была предложена собственная концепция когнитивного стиля, согласно которой различные социотипические шаблоны, стереотипы выступают в качестве материала, используемого субъектом при изобретении

⁴⁴ Скотникова И.Г. Экспериментальное исследование устойчивости–изменчивости когнитивных стилей // Индивидуальность как субъект и объект современной жизни / Ред. Мажар Н.Е., Селиванов В.В. – Смоленск: СГУ, – 1996. – С. 137–139.

⁴⁵ Маствилискер Э.И. О месте когнитивного стиля в структуре индивидуальности / Когнитивные стили. Тез. научн. сем./ Под ред. В.А. Колга. – Таллин, – 1986. - 242 с.

⁴⁶ Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М., – 1990.

когнитивного стиля личности, а также формировании таких структурных компонентов когнитивных стилей, как операциональные установки личности. С точки зрения автора, когнитивный стиль относится к инструментальным проявлениям индивидуальности, т.е. представляет собой «средство», «психологическое орудие» (Л.С. Выготский). Человек выбирает тот или иной стиль в зависимости от того, соответствует ли он ценностно-смысловым установкам деятельности и ее целям. Саморазвитие индивидуальности выступает в ряде случаев как особая игра стилями. Сам факт существования феномена подобной игры стилями наглядно свидетельствует об ограниченности сведения когнитивного стиля индивидуальности к «безличным» предпосылкам этого стиля - социальным стереотипам или же природным качествам индивида.

Ряд авторов⁴⁷ отмечают: «...той сферой, в которой происходит развитие человека, является сфера когнитивных процессов, от которых уже зависят его поступки».

Когнитивный стиль представляет устойчивые индивидуальные приемы оперирования информацией, в основе которых лежит определенная степень дифференцированности восприятия и субъективная оценочная шкала, формирующаяся на уровне психического отражения⁴⁸. Разность восприятия фиксируется на всех уровнях психического процесса и определяет особенности деятельности, а параметры когнитивного стиля определяются масштабом шкалы.

Когнитивный стиль в ряде работ предстает как интегратор определенной сферы индивидуальности, которая характеризует способ когнитивной деятельности; в этом случае когнитивный стиль трактуется как индивидуально-своеобразная система предпочтений по отношению к

⁴⁷ Диалектическая психология / А.К. Белолуцкая и др. / Под ред. Е.Е. Крашенинникова. – Уфа, – 2005. – С.68.

⁴⁸ Томская Р.Г. Сравнительное исследование восприятия слов, изображения и мелодики у якутов и русских // Психологический журнал.– 1995. – т.16, – № 1. – С.159–163.

качественному операциональному составу когнитивных актов и используется понятие познавательного стиля - как особенностей мышления и познавательной структуры (в качестве определенной внутренней организации психических процессов, которая обнаруживается в характерном стиле мышления): познавательная структура представляется связующим звеном между получаемой субъектом информацией и выносимыми им суждениями, и входит как важнейшая составная часть в общую структуру личности, а познавательный стиль - ни что иное как проявление в сфере познания более общих закономерностей личностной организации⁴⁹.

Сопоставление различных когнитивных стилей в более широком контексте, между познанием и личностью, привело к выводу, что они не являются абсолютно независимыми. Это позволило исследовать предположение о том, что отдельные познавательные стили представляют различные стороны более общей организации познавательной деятельности человека⁵⁰.

В.А. Колга указывал, что в способах и стиле деятельности отражаются не абсолютные значения психологических параметров, а их соотношения, следовательно, более общие инвариантные свойства индивидуальности. Автором была предпринята попытка сведения разнородных стилевых параметров вокруг характеристик «аналитичности - синтетичности». Основанием для эксперимента служили многочисленные корреляционные связи различных стилевых параметров с показателями стиля «понятийная дифференциация» (другое название - «диапазон эквивалентности»). Общим знаменателем рассматриваемых инструментальных характеристик выступала мера аналитичности - синтетичности при формировании

⁴⁹ Палей А.И. Модальностная структура эмоциональности и когнитивный стиль // Вопросы психологии, - 1982. - № 4. - С. 118-126.

⁵⁰ Соловьев А.В. Исследование познавательных стилей в американской психологии // Зарубежные исследования по психологии познания. Сб. аналитических обзоров. - М., - 1977.- С.235-255.

обобщений. Исследователь подчеркнул общность психологической природы целого ряда стилевых параметров, которые достаточно определенно выражают своеобразие операции обобщения. К таковым, по его мнению, можно отнести: широту - узость диапазона эквивалентности, широту - узость предпочитаемой категории, низкую - высокую степень понятийной дифференцированности.

Эти представления выражаются в предлагаемой В.А. Колга классификации стилевых параметров. В предлагаемой автором модели в концентрированном виде выражена биполярность когнитивных стилей, их «сквозной» характер (т.е. то, что они проявляются одинаково (без изменений) на всех уровнях психического отражения).

Такой «сквозной» характер стилевых проявлений оспаривался отдельными исследователями (Г. Виткин, З.А. Зайчик, Д. Гуденау, А.В. Либих, С.Э. Парилис). По их мнению, когнитивный стиль может по-разному проявляться в зависимости от познавательной задачи, уровня развития познавательных процессов личности. То есть, подход, предложенный В.А. Колга, вступает в противоречие с концепцией мобильности (Г. Виткин, Д. Гуденау), согласно которой индивиды, развивающиеся в рамках одного стиля, могут выработать качества, присущие людям с другим стилем. В соответствие с этой концепцией существуют личности, у которых основная форма когнитивно стилевого поведения может быть гораздо мобильнее, чем у других. Лица, способные переходить от одного стиля к другому (вернее к элементам другого) имеют преимущества перед другими субъектами. Достижение мобильности и составляет предмет обучения и воспитания в русле когнитивного функционирования.

Статус когнитивных стилей среди других индивидуальных особенностей подчеркивают следующие положения⁵¹:

⁵¹ Протасов В.В. Проявление когнитивного стиля личности в особенностях решения мыслительных задач: Дисс. ... канд. психол. наук. – Барнаул – 2000. – 164 с.

➤ когнитивный стиль является процессуальной характеристикой интеллектуальной деятельности, определяющей способ получения интеллектуального продукта;

➤ когнитивный стиль - биполярное измерение, т.е. он может быть описан за счет обращения к крайним формам познавательного реагирования;

➤ когнитивный стиль является устойчивой характеристикой субъекта, проявляющейся на различных уровнях познавательного функционирования;

➤ к стилевым феноменам неприменимы оценочные суждения, поскольку стиль не определяет качество интеллектуального продукта.

Один из самых удивительных результатов в области исследований когнитивных стилей заключается в факте существования многочисленных и разнообразных связей стилевых параметров с личностными свойствами. Частные индивидуальные различия в познавательной деятельности (скорость нахождения простой детали в сложной фигуре, величина интерференции словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций, опора на узкие или широкие категории при понимании происходящего и т.д.) оказываются связанными с широким спектром самых разных психологических характеристик индивидуальности, начиная с сенсомоторики и заканчивая механизмами психологических защит⁵².

Рассмотрим связь стилевых параметров с особенностями функционирования центральной нервной системы. Проблема соотносительности когнитивных стилей с нейрофизиологическими особенностями индивидуальности активно разрабатывается в русле нейропсихологии индивидуальных различий, кроме того, продолжается изучение связи межполушарной асимметрии мозга с особенностями психических процессов, в том числе и с особенностями эмоциональной сферы. Установлено, что у

⁵² Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб., – 2004.

здоровых испытуемых имеется определенная зависимость между характеристиками эмоционально-личностной сферы и типом межполушарной организации мозга.

Особое направление в исследованиях эмоций составляют работы, в которых используются психофизиологические методы анализа - методы оценки спектров ЭЭГ, пространственно-временной синхронизации биопотенциалов, вызванных ответов, сверхмедленных потенциалов. Переживание эмоциогенной ситуации сопровождается локальными изменениями в суммарной энергии ритмов, регистрируемых в левых и правых долях мозга. Переживание страха и неудовольствия сопровождается изменениями биоритмов в правом полушарии, гнева - в левом.

Вопрос о принципах переработки информации полушариями мозга является основным в проблеме межполушарной асимметрии и весьма существенным в нейропсихологической диагностике. Латерализация мозга накладывает свой отпечаток на все высшие психические процессы человека и отражается на индивидуальных свойствах личности в связи с доминированием определенного полушария. Модель мира в большей мере строится по законам доминирующего полушария. Каждое полушарие вносит свой вклад в восприятие, память, эмоции, язык, мышление и сознание человека. Традиционные обучающие методики направлены в основном на развитие левого полушария, что приводит к затормаживанию «правосторонних» процессов. При всей гибкости и многообразии процессов логической категоризации, которые обеспечиваются левым полушарием, происходит образование понятийных структур, которые уже не имеют характерной для первичных правополушарных образований непосредственной связи с реальностью и поэтому сами по себе, т.е. без достаточной коррекции со стороны обратных связей от

внешней среды не обеспечивают нахождение адекватных и практически ценных решений⁵³.

Нейрофизиологические и нейролингвистические исследования функциональной мозговой деятельности, выросшие на культурно-исторической теории развития высших психических функций Л.С. Выготского, учении И.П. Павлова, трудах А.Р. Лурия, работах Б.Г. Ананьева, дают нам уникальный научный материал для более глубокого понимания природы индивидуальных личностных особенностей.

Одним из первых отечественных исследователей, кто обратил внимание на особенность когнитивных стилей определять не только способы деятельности, но и ее успешность, был В.А. Колга. Проведенный им анализ проблемы соотношения когнитивного стиля и продуктивности деятельности показал, что еще до середины 1980-х годов в отечественной литературе бытовала традиционная точка зрения на когнитивный стиль как сугубо формально-динамические особенности познавательных процессов, практически не влияющие на их результативность. Из этого следовали представления о малой ценности изучения и диагностики когнитивного стиля для повышения эффективности познавательной деятельности. Переход же к более тонкому процессуальному анализу деятельности выявил содержательные аспекты когнитивного стиля и показал, что стиль может быть нейтрален относительно конечной эффективности деятельности, но может влиять на результаты ее отдельных этапов, компонентов и видов⁵⁴.

Соотношение процессуальных и результативных аспектов различно для разных когнитивных стилей. Наибольшая положительная взаимосвязь с успешностью многих видов познавательной деятельности отмечается не

⁵³ Грановская Р.М. и др. Интуиция и искусственный интеллект. ЛГУ, – 1991, – С.14.

⁵⁴ Колга В.А. Дифференциально–психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: Дисс. ... канд. психол. наук. – Л., – 1976. – 164 с.

только для полнезависимости, но также для рефлексивности и импульсивности, менее однозначная взаимосвязь - для когнитивной сложности и диапазона эквивалентности⁵⁵. Даже в тех случаях, когда субъекты с разными показателями когнитивного стиля достигают одинаковой продуктивности целостной деятельности, она обеспечивается разной ценой - разными психическими затратами. Так, когнитивно - простые эффективнее в наглядно-образных задачах интерперсонального отражения, а когнитивно-сложные - собственно в общении, но одновременно они более тревожны (за счет склонности к аналитичному и углубленному познанию других, что повышает психические затраты). В результате общий уровень социально-личностной эффективности у тех и других примерно одинаков, но такая констатация малосодержательна в силу качественно различного психологического обеспечения этого уровня. То, что лицам с соответствующим данной деятельности когнитивного стиля дается без напряжения, требует от тех, чей стиль неадекватен ей, существенно больших усилий - и в результате ведет к более быстрому утомлению и истощаемости. Это свидетельствует в пользу практической значимости учета когнитивного стиля для определения цены эффективности деятельности⁵⁶.

В.А. Колга экспериментально изучив вопрос о соотношении особенностей когнитивного стиля с одной стороны, и обучаемости и школьной успеваемости, с другой, выявил, что высокая понятийная дифференцированность может сочетаться как с пониженной школьной успеваемостью, так и с высоким уровнем интеллекта и высокой успешностью по гуманитарным предметам. В отношении обучаемости обнаружилось, что высокая понятийная дифференцированность способствует выявлению специфичности предлагаемой задачи, а низкая понятийная

⁵⁵ Стиль человека: психологический анализ / Под. ред. А.В. Либина. – М., – 1998.

⁵⁶ Когнитивные стили: Тезисы научно–практического семинара / Под ред. В. Колга. Таллинн, – 1986.

дифференцированность - большей широте переноса знаний. Автор показал, что наибольшая обучаемость и школьная успеваемость наблюдается при соразмерности процессов обобщения и анализа. «Синтетичность» познавательных процессов способствует переносу умения решать сходные задачи, а «аналитичность» способствует решению разнотипных задач⁵⁷.

Сопоставив параметр когнитивного стиля «импульсивность - рефлексивность» с уровнем интеллекта, Д.В. Сочивко приходит к выводу, что проявления импульсивности - рефлексивности зависит как от условий деятельности, так и от уровня интеллекта, причем с последним время ответа связано нелинейно. Характер этой нелинейности определен полом испытуемого и условиями деятельности. Будет ли ребенок вести себя импульсивно или рефлексивно зависит от того, в каких условиях он осуществляет свою деятельность, от его пола и интеллекта. И, наоборот, в одинаковых условиях девочки и мальчики будут вести себя по-разному (с точки зрения импульсивности) в зависимости от их интеллекта. С точки зрения его временных характеристик существенными детерминантами развития стиля являются пол и условия интеллектуального развития. В одинаковых условиях мальчики и девочки одинакового по уровню интеллекта формируют различные когнитивные стили⁵⁸.

Значимая положительная связь между академической успешностью и полнезависимостью, а также между успешностью и понятийной дифференцированностью обнаружена в результате исследования И.В. Абакумовой и И.П. Шкуратовой. Е.С. Алешина, также как и Д.В. Сочивко, свидетельствует о связи стилевого параметра «импульсивность - рефлексивность» с успешностью

⁵⁷ Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: Дисс. ... канд. психол. наук. - Л., - 1976. - 164 с.

⁵⁸ Сочивко Д.В. Исследование индивидуальных стилей познавательной деятельности студентов. Дисс. ...канд. психол. наук. - Л., - 1984. - С. 24.

обучения. Импульсивным свойственно быстрое принятие решения без его достаточного обоснования. Для рефлексивных характерно тщательное обдумывание своих ответов, принятие осторожных, точных решений. Автор отмечает, что учащиеся, совершившие меньшее количество ошибок имеют более высокие показатели успешности. Причем, факторы возраста и обучения способствуют снижению импульсивности⁵⁹.

Результаты исследований показали, что импульсивные лица дают более быстрые и чаще уверенные ответы, чем рефлексивные: лица с импульсивным когнитивным стилем обнаруживают меньшую эффективность по сравнению с рефлексивными в ряде перцептивных, мнемических и мыслительных задач. Более того, использование психофизического аппарата исследования оказалось информативным для понимания психологической природы импульсивности - рефлексивности. Стиль «рефлексивность-импульсивность» проявляется в степени поспешности и правильности-ошибочности ответов и действий человека и потому справедливо рассматривается в литературе как характеристика не только когнитивных процессов, но и процессов принятия решения⁶⁰.

Ряд исследований свидетельствуют о наличии феномена когнитивно-стилевой мобильности: полюса когнитивного стиля расщепляются на два субполюса: мобильные и фиксированные. Полученные некоторыми исследователями данные утверждают, что мобильность стилового поведения улучшает интеллектуальную продуктивность⁶¹. Кроме того, отмечается, что стиль может быть мобильным в области его показателей, близких к полюсам, соответствующим высокому уровню, и жестким или стабильным - в области, близкой к

⁵⁹ Когнитивные стили: Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колга. Таллинн, – 1986.

⁶⁰ Серкин В.П. Методы психосемантики. – М., – 2004. С.50.

⁶¹ Щербакова Н.В. Психолингвистический подход к выявлению когнитивных стилей политических лидеров: Дисс. ... канд. психол. наук, – СПб, – 2005. С. 30.

низкоуровневым полюсам. Так, Виткин Г. описывает способность полнезависимых при необходимости использовать стратегии, свойственные полезависимым, тогда как последние не имеют когнитивных ресурсов для перехода на «полнезависимые» стратегии. Стратегии лиц, характеризующихся экстремальными значениями полнезависимости, когнитивной сложности, узкого диапазона эквивалентности - при изменении задачи менее мобильны и адаптивны, чем у тех, у кого индексы когнитивного стиля более умеренны, но приближаются к этим полюсам.

Полнезависимые разделяются на две группы: одни устойчиво демонстрируют полнезависимый способ поведения в любых ситуациях, тогда как другие склонны переходить на полезависимый способ поведения в зависимости от обстоятельств и своих внутренних состояний. Первый тип людей получил название «фиксированных полнезависимых», второй - «мобильных полнезависимых» мобильность является свойством только лишь испытуемых с высокими показателями психологической дифференциации, то есть испытуемых с полнезависимым стилем, тогда как полезависимые испытуемые не способны к переходу на прямо противоположный способ поведения. «Фиксированные полнезависимые», т.е. стабильные, более склонны к психопатологии в силу меньшей гибкости поведения. Полнезависимые лица более креативны как группа в целом, но более креативными среди них являются «мобильные полнезависимые»⁶².

На основе эмпирического исследования связи академической успешности студентов с их когнитивным стилем исследователи приходят к выводу, что наибольшую успешность демонстрируют полнезависимые студенты с мобильным стилем (т.е. умеющие действовать и в манере полезависимых). Их успешность объясняется большей вариативностью поведения и потенциальной адаптивностью к

⁶² Witkin H.A. Cognitive Styles: Essence and Origins. Field Dependence and Field Independence / H.A. Witkin, D.R. Goodenough. New York, – 1982.

широкому кругу задач⁶³. Вместе с тем, относительно масса данных указывает, что когнитивные стили более индивидуально устойчивы, чем изменчивы, что характеризует их как свойства индивидуальности.

Исследованиями различных авторов (Yando, Kagan, 1970; Kernner, Neimark, 1984; Селиванов, 1998; Шкуратова, 1998) были отмечены некоторые не согласующиеся друг с другом факты, которые М.А. Холодная назвала эффектами. Среди них - эффект мобильности когнитивных стилей (при использовании различных методик, диагностирующих один и тот же стиль, испытуемый может перейти с одного полюса на другой; присущий испытуемому когнитивный стиль может меняться под влиянием ситуации, инструкции, обучения, психотерапевтических процедур) и эффект крайних значений когнитивных стилей (рост степени выраженности определенного стилевого свойства обычно «схватывает» определенные психологические закономерности). Например, чем выше полнезависимость, тем выше показатели эффективности запоминания, тем более выражен внутренний локус контроля и т. п. С другой стороны, существует некоторый предел выраженности стилевого свойства, после которого эти зависимости либо уменьшаются, либо оборачиваются своей противоположностью⁶⁴.

Лица, имеющие крайнюю степень выраженности любого из когнитивных стилей менее адаптивны, чем те, кто располагается в среднем диапазоне. Самыми адаптивными являются люди с мобильным когнитивным стилем, т.е. умеющие произвольно менять настройки своего когнитивного аппарата, исходя из требований ситуации. Формирование когнитивного стиля (на примере полнезависимости-полнезависимости) проходит три стадии: стиль не выражен и нет явного предпочтения одной из двух стратегий поведения; стиль ярко выражен и укоренен; стиль мобилен; мобильность

⁶³ Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. – Ростов н/Д, – 1994. – 156 с.

⁶⁴ Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб., – 2004. С. 162.

является свидетельством высокой зрелости когнитивных структур личности⁶⁵, а регуляторная функция когнитивного стиля в мыслительной деятельности проявляется через когнитивную мобильность, отражаясь в ряде показателей эффективности решения мыслительных задач, связанных с гибкостью и экономичностью мыслительного поиска⁶⁶. В этой связи важной целью школьного обучения некоторые авторы считают формирование у учащихся когнитивно-стилевой мобильности⁶⁷.

Изучая стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения, авторы приходят к выводу о том, что эффективное совладающее поведение отличается качеством когнитивно-стилевой мобильности, то есть возможностью варьирования стратегий совладания в зависимости от интерпретации субъектом трудной жизненной ситуации. Эти возможности выше у лиц с более высокими показателями интеллектуальной продуктивности, а мобильность совладающего поведения, в свою очередь, обусловлена сформированностью механизма произвольного интеллектуального контроля⁶⁸.

⁶⁵ Шкуратова И.П. Исследование особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности. дисс. ... канд. психол. наук. – М., – 1983.– С. 256.

⁶⁶ Протасов В.В. Проявление когнитивного стиля личности в особенностях решения мыслительных задач: дисс. ... канд. психол. наук. – Барнаул – 2000. –С. 141.

⁶⁷ Лузаков А.А. Личность как субъект категоризации в межличностном познании: взаимодействие когнитивных и ценностно-мотивационных структур: дисс. ... докт. психол. наук. – Краснодар, – 2008. С. 84.

⁶⁸ Алексапольский А.А. Силевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: дисс. ... канд. психол. наук. М., – 2008. – 147 с.

Глава III. ВИДЫ И ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ

В психологии наиболее принята и распространена следующая классификация видов мышления:

- ❖ наглядно-действенное;
- ❖ наглядно-образное;
- ❖ словесно-логическое;
- ❖ абстрактно-логическое.

Наглядно-действенное мышление - вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов в процессе действий с ними. Это мышление есть наиболее элементарный вид мышления, возникающий в практической деятельности и являющийся основой для формирования более сложных видов мышления. Основная характеристика наглядно-действенного мышления определяется возможностью наблюдать реальные объекты и познавать отношения между ними в реальном преобразовании ситуации. Практические познавательные предметные действия являются основой любых более поздних форм мышления.

Наглядно-образное мышление - вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы. При наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется в плане образа или представления. Субъект оперирует наглядными изображениями объектов через их образные представления. При этом образ предмета позволяет объединить набор разнородных практических операций в целостную картину. Овладение наглядно-образными представлениями расширяет сферу действия практического мышления.

В простейшей форме наглядно-образное мышление возникает преимущественно у дошкольников, т.е. в возрасте четырех-семи лет. Связь мышления с практическими действиями у них хотя и сохраняется, но не является такой тесной, прямой и непосредственной, как раньше. В ходе анализа и синтеза познаваемого объекта ребенок необязательно и далеко не всегда должен потрогать руками

заинтересовавший его предмет. Во многих случаях не требуется систематического практического манипулирования (действия) с объектом, но во всех случаях необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять этот объект. Иначе говоря, дошкольники мыслят лишь наглядными образами и еще не владеют понятиями (в строгом смысле).

Словесно-логическое мышление - вид мышления, осуществляемый с помощью логических операций с понятиями. При словесно-логическом мышлении оперируя логическими понятиями, субъект может познавать существенные закономерности и ненаблюдаемые взаимосвязи исследуемой реальности. Развитие словесно-логического мышления перестраивает и упорядочивает мир образных представлений и практических действий.

Абстрактно-логическое (отвлеченное) мышление - вид мышления, основанный на выделении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных.

Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и абстрактно-логическое мышление являются последовательными этапами развития мышления в филогенезе и в онтогенезе. В настоящее время в психологии убедительно показано, что эти четыре вида мышления сосуществуют у взрослого человека и функционируют при решении различных задач. Все виды мышления тесно взаимосвязаны. При решении задач словесные рассуждения опираются на яркие образы. В то же время решение даже самой простой, самой конкретной задачи требует словесных обобщений. Поэтому описанные виды мышления нельзя оценивать как более или менее ценные. Абстрактно-логическое или словесно-логическое мышление не могут быть «идеалом» мышления вообще, конечной точкой интеллектуального развития. Так дальнейшее совершенствование мышления связывается в психологии с расширением и конкретизацией сфер приложения усвоенных мыслительных норм и техник.

Кроме того, выделение видов мышления можно производить по различным основаниям. Так, опираясь на различные источники, касающиеся изучения мышления, можно выделить следующие виды мышления.

По характеру решаемых задач различают **теоретическое** и **практическое мышление**.

Теоретическое мышление - мышление на основе теоретических рассуждений и умозаключений.

Практическое мышление - мышление на основе суждений и умозаключений, основанных на решении практических задач. Теоретическое мышление - это познание законов и правил. Основная задача практического мышления - разработка средств практического преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта, схемы. Практическое мышление было изучено Б.М. Тепловым. Им установлено, что важной особенностью практического мышления является то, что оно развертывается в условиях жесткого дефицита времени и актуального риска. В практических ситуациях очень ограничены возможности для проверки гипотез. Все это делает практическое мышление в определенном отношении более сложным, чем мышление теоретическое.

По степени развернутости мышления во времени различают **интуитивное** и **дискурсивное**, или аналитическое мышление.

Дискурсивное (аналитическое) мышление - мышление, опосредованное логикой рассуждений, а не восприятия. Аналитическое мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, представлено в сознании самого мыслящего человека.

Интуитивное мышление - мышление на основе непосредственных чувственных восприятий и непосредственного отражения воздействий предметов и явлений объективного мира. Интуитивное мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным. Обычно используют три критерия для различения

дискурсивного и интуитивного мышления: временной (время протекания процесса); структурный (членение на этапы); уровень осознанности (представленность в сознании самого мыслящего).

По степени новизны и оригинальности различают репродуктивное и продуктивное мышление по их функциональному назначению.

- *Репродуктивное мышление* - мышление на основе образов и представлений, почерпнутых из каких-то определенных источников.
- *Продуктивное мышление* - мышление на основе творческого воображения.

В своей деятельности люди сталкиваются с такими объектами, которые имеют целостно-системный характер. Для ориентации в таких объектах человеку необходимо уметь выделить в них внешнее и внутреннее содержание, их внутреннюю сущность и ее внешние проявления. В этой связи по типу познания выделяют ***теоретическое*** и ***эмпирическое мышление***.

Теоретическое мышление – мышление, направленное на познание внутреннего содержания и сущности сложных системных объектов. Основным мыслительным действием, связанным с таким познанием, является анализ. Анализ целостного системного объекта обнаруживает в нем некоторую простую связь (или отношение), выступающую в роли генетически исходной основы для всех его частных проявлений. Эта исходная связь служит всеобщим или существенным источником становления целостного системного объекта. Задача теоретического мышления состоит в обнаружении этой исходной существенной связи, при последующем ее выделении, т.е. абстрагировании, и, в дальнейшем, сведении к этой исходной связи всех возможных частных проявлений системного объекта, т.е. производство действия обобщения.

Эмпирическое мышление – мышление, направленное на познание внешних проявлений рассматриваемых предметов и явлений. Основными операциями

эмпирического мышления является сравнение и классификация, которые связаны с действиями абстрагирования и обобщения одинаковых свойств, предметов и явлений. Познавательным продуктом осуществления этих действий являются общие представления (или эмпирические понятия) об этих предметах и явлениях. Эмпирическое мышление выполняет весьма важные и необходимые функции в повседневной жизни людей, а также в науках, находящихся на начальных этапах своего развития.

По функциональному назначению различают **критическое** и **творческое** мышление.

Критическое мышление направлено на выявление недостатков в суждениях других людей.

Творческое мышление связано с открытием принципиально нового знания, с генерацией собственных оригинальных идей, а не с оцениванием чужих мыслей. Противоположны условия их реализации: порождение новых творческих идей должно быть полностью свободно от всякой критики, внешних и внутренних запретов; критический отбор и оценка этих идей, напротив, требует строгости к себе и другим, не допускает завышенной оценки собственных идей. В практике существуют попытки объединения преимуществ каждого из этих видов. Например, в известных методиках управления мыслительным процессом и повышения его эффективности («мозговой штурм») творческое и критическое мышление как разные режимы сознательной работы используются на разных этапах решения одних и тех же прикладных задач.

Одно из традиционных различий мышления по типам основано на анализе содержания используемых средств мышления - наглядных или вербальных. В этой связи выделяют **наглядное** и **вербальное мышление**.

Наглядное мышление – мышление на основе образов и представлений предметов.

Вербальное мышление – мышление, оперирующее отвлеченными знаковыми структурами. Установлено, что

для полноценной мыслительной работы одним людям необходимо видеть или представлять предметы, другие предпочитают оперировать отвлеченными знаковыми структурами. В психологии полагают, что наглядный и вербальный виды мышления являются «антагонистами»: носителям первого бывают труднодоступны даже простые задачи, представленные в знаковой форме; носителям второго нелегко даются задачи, требующие оперирования наглядными образами.

Глава IV. РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ В ФИЛОГЕНЕЗЕ И ОНТОГЕНЕЗЕ

Филогенетический аспект (или филогенез мышления) предполагает изучение того, как мышление человека развивалось и совершенствовалось в истории человечества.

Эволюционно-биологическими аспектами психики занимается зоопсихология. Однако многие изучаемые ею вопросы связаны с фундаментальными методологическими проблемами общей психологии, к числу которых относится проблема мышления.

Для того, чтобы понять специфику и природу развития мышления, ответить на вопрос, как и почему возникло и развивалось мышление, необходимо рассмотреть биологическую эволюцию возникновения психики вообще.

Углубление в филогенетическую историю психики неизбежно приводит к вопросу о ее объективном критерии. Т.е., наблюдая за животными, мы не можем понять их, что они переживают, что было в их биологическом прошлом и т.д. Единственно правильный путь на этом пути понимания – это найти такой объективный критерий, т.е. такой внешне наблюдаемый и регистрируемый признак, который позволяет утверждать, что у данного организма есть психика.

Понятно, что если будут найдены такие свойства внешнего поведения животного, которые связаны с психикой

и именно с ней, то можно будет приблизительно сказать, где находится граница, которая разделяет непсихические (допсихические) и психические формы существования материи.

Психологической науке известно достаточное количество гипотез относительно выделения этого объективного критерия психики. Однако среди таких гипотез есть одна, которая получила наибольшее развитие и признание. Она принадлежит А.Н. Леонтьеву. В ней в качестве объективного критерия психики предлагается рассматривать способность живых организмов реагировать на биологически нейтральные воздействия.

Отражение биологически нейтральных свойств оказывается неразрывно связанным с качественно иной формой активности живых существ – поведением. До того процессы жизнедеятельности сводились к усвоению питательных веществ, выделению, росту, размножению и т.п. Теперь появляется как бы вставленная активность. Она «вставлена» между актуальной ситуацией и биологически витальным актом – обменом веществ. Смысл этой активности состоит в том, чтобы обеспечить биологический результат там, где условия не позволяют реализоваться ему непосредственно, сразу.

Теперь нужно ввести два фундаментальных понятия, которые связаны с предложенным критерием: это понятия «раздражимость» и «чувствительность».

Раздражимость – это способность живых организмов реагировать на биологически значимые воздействия. Корни растения раздражимы по отношению к питательным веществам, которые содержатся в почве: при соприкосновении с раствором этих веществ они начинают их всасывать.

Чувствительность – это способность организмов отражать воздействия, биологически нейтральные, но объективно связанные с биологическими свойствами.

Когда речь идет о чувствительности, «отражение», согласно гипотезе А.Н. Леонтьева, имеет два аспекта:

объективный и субъективный. В объективном смысле «отражать» - значит реагировать. Субъективный аспект выражается во внутреннем переживании, ощущении данного агента. Раздражимость же субъективного аспекта не имеет.

Все сказанное выше подготавливает ответ на вопрос, почему в ходе биологической эволюции возникла психика? Потому что психика обеспечивает более эффективное приспособление к среде. На смертельную опасность безопаснее для жизни реагировать не после нее, а заранее, предвкушая ее, тем самым обеспечивать безопасность своему организму.

По существу, возникновение и развитие психики в животном мире подчинялось действию общего закона эволюции, согласно которому закреплялось то, что было биологически полезным.

Итак, психика возникла потому, что она оказалась могучим средством приспособления животных к окружающей среде.

Отвечая на вопрос, как появилась психика, можно отметить, что согласно предположению А.Н. Леонтьева, толчком к появлению психического отражения (чувствительности) мог послужить переход от жизни в однородной, гомогенной среде к среде дискретных, вещно-оформленных объектов.

Таким образом, чувствительность, вероятно, появилась на базе раздражимости. Вместе с тем она означала качественно новый тип отражения. Дело не только в появлении ее субъективного компонента: вместе с ней впервые появилась способность организма отражать объективные связи между свойствами среды.

Далее А.Н. Леонтьев выделяет в эволюционном развитии психики три стадии:

- стадию сенсорной элементарной психики;
- стадию перцептивной психики;
- стадию интеллекта.

Онтогенетический аспект (онтогенез мышления) включает исследование процесса и выделение этапов

развития мышления на протяжении жизни одного человека, с рождения до старости.

В психологической науке выделяются различные взгляды ученых на понимание онтогенетического развития мышления. К ним можно отнести: взгляды Ж. Пиаже, теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, подход Л.С. Выготского, информационную теорию интеллектуально-когнитивного развития Клара и Уоллеса.

Один из наиболее известных психологов современности, швейцарский ученый Ж. Пиаже предложил теорию развития интеллекта в детстве, которая оказала большое влияние на современное понимание онтогенетического развития мышления. В теоретическом плане он придерживался мысли о практическом, деятельностном происхождении основных интеллектуальных операций.

Теория развития мышления ребенка, предложенная Ж. Пиаже, получила название «операциональной» (от слова «операция»). Операция, по Пиаже, представляет собой «внутреннее действие», продукт преобразования («интериоризации») внешнего, предметного действия, скоординированного с другими действиями в единую систему, основным свойством которой является обратимость (для каждой операции существует симметричная и противоположная операция).

В развитии операционального интеллекта у детей Ж. Пиаже выделяет следующие четыре стадии:

1. Стадия сенсомоторного интеллекта, охватывающая период жизни ребенка от рождения до примерно двух лет. Она характеризуется развитием способности воспринимать и познавать окружающие ребенка предметы в их достаточно устойчивых свойствах и признаках.

2. Стадия операционального мышления, включает его развитие в возрасте от двух до семи лет. На этой стадии у ребенка складывается речь, начинается активный процесс

интериоризации внешних действий с предметами, формируются наглядные представления.

3. Стадия конкретных операций с предметами. Она характерна для детей в возрасте от 7-8 до 11-12 лет. Здесь умственные операции становятся обратимыми.

4. Стадия формальных операций. Ее в своем развитии достигают дети в среднем возрасте: от 11-12 до 14-15 лет. Данная стадия характеризуется способностью ребенка выполнять операции в уме, пользуясь логическими рассуждениями и понятиями. Внутренние умственные операции превращаются на этой стадии в структурно организованное целое.

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина

В нашей стране наиболее широкое практическое применение в обучении мыслительным действиям получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, разработанная П.Я. Гальпериным. В основу данной теории было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Ранее это положение получило разработку во французской психологической школе (А. Валлон) и в трудах Ж. Пиаже. На нем основывали свои теоретические и экспериментальные работы Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец и многие другие.

П.Я. Гальперин внес в соответствующую область исследований новые идеи. Им была разработана теория формирования мышления, получившая название концепции планомерного формирования умственных действий. Гальперин выделил этапы интериоризации внешних действий, определил условия, обеспечивающие их наиболее полный и эффективный перевод во внутренние действия с заранее заданными свойствами.

Процесс переноса внешнего действия во внутрь, по П.Я. Гальперину, совершается поэтапно, проходя строго определенные стадии. На каждом этапе происходит преобразование заданного действия по ряду параметров. В этой теории утверждается, что полноценное действие, т.е. действие высшего интеллектуального уровня, не может сложиться без опоры на предшествующие способы выполнения того же самого действия, в конечном счете – на его исходную, практическую, наглядно-действенную, наиболее полную и развернутую форму.

Четыре параметра, по которым преобразуется действие при его переходе извне внутрь, суть следующие: уровень выполнения, мера обобщения, полнота фактически выполняемых операций и мера освоения. По первому из указанных параметров действие может находиться на трех подуровнях: действие с материальными предметами, действие в плане громкой речи и действие в уме. Три остальных параметра характеризуют качество сформированного на определенном уровне действия: обобщенность, сокращенность и освоенность.

Процесс формирования умственных действий, по П.Я. Гальперину, представляется следующим образом.

I. Выявление ориентировочной основы действия. На этом этапе происходит ориентация в задании. Первоначально выделяется то, что само бросается в глаза. Осуществляется ознакомление с составом будущего действия в практическом плане, а также с требованиями (образцами), которым оно в конечном счете должно будет соответствовать. Это ознакомление есть ориентировочная основа будущего действия.

II. Происходит формирование действия в материальном виде. Осуществляется выполнение заданного действия во внешней форме в практическом плане с реальными предметами или их заменителями. Освоение этого внешнего действия идет по всем основным параметрам с определенным типом ориентировки на каждом.

На этом этапе обучающийся умственным действиям получает полную систему указаний и систему внешних признаков, на которые ему надо ориентироваться. Действие автоматизируется, делается целесообразным, возможен его перенос на аналогичные задания.

III. Действие формируется в громкой речи. Важное значение приобретает не только знание условий, но и понимание их. Осуществляется выполнение действия без непосредственной опоры на внешние предметы или их заменители. Перенесение действия из внешнего плана в план громкой речи. Перенесение действия в речевой план, по мнению П.Я. Гальперина, означает не только выражение действия в речи, но, прежде всего, речевое выполнение предметного действия.

IV. Этап формирования действий во внешней речи про себя. Здесь осуществляется перенесение громкоречевого действия во внутренний план. Становится свободное проговаривание действия целиком «про себя».

V. Формирование действий во внутренней речи. Происходит выполнение действия в плане внутренней речи с соответствующими его преобразованиями и сокращениями, с уходом действия, его процесса и деталей выполнения из сферы сознательного контроля и переходом на уровень интеллектуальных умений и навыков.

Переход от первого из этих этапов ко всем последующим представляет собой последовательную интериоризацию действий. Это переход «из вне во внутрь».

Подход Л.С. Выготского

Особое место в исследованиях, посвященных развитию мышления, принадлежит изучению процесса формирования понятий. Он представляет собой высший уровень сформированности речевого мышления, а также и высший уровень функционирования как речи, так и мышления, если их рассматривать в отдельности.

С рождения ребенку не даны понятия, и этот факт в современной психологии считается общепризнанным. Как же

формируются и развиваются понятия? Данный процесс представляет собой усвоение человеком того содержания, которое заложено в понятии. Развитие понятия состоит в изменении его объема и содержания, в расширении и углублении сферы применения данного понятия.

Образование понятий – результат длительной, сложной и активной умственной, коммуникативной и практической деятельности людей, процесса их мышления. Образование понятий у индивида своими корнями уходит в глубокое детство. Л.С. Выготский (1896-1934) был одним из первых ученых психологов, кто детально исследовал этот процесс. Он экспериментально установил ряд ступеней и этапов, через которые проходит образование понятий у детей.

Первый этап. Образование неформленного, неупорядоченного множества отдельных предметов, их синкретического сцепления, обозначаемого одним словом. Эта ступень в свою очередь распадается на три этапа: выбор и объединение предметов наугад, выбор на основе пространственного расположения предметов и приведение к одному значению всех, ранее объединенных предметов.

Второй этап. Образование понятий-комплексов на основе некоторых объективных признаков. Комплексы такого рода имеют четыре вида: ассоциативный (любая внешне замеченная связь берется как достаточное основание для отнесения предметов к одному классу), коллекционный (взаимное дополнение и объединение предметов на основе частного функционального признака), цепной (переход в объединении от одного признака к другому, так что одни предметы объединяются на основе одних, а другие – совершенно иных признаков, причем все они входят в одну и ту же группу), псевдопонятие (внешне – понятие, внутренне – комплекс).

Третий этап. Образование настоящих понятий. Здесь предполагаются умения ребенка выделить, абстрагировать элементы, а затем интегрировать их в целостное понятие вне зависимости от предметов, которым они принадлежат. Эта ступень включает следующие стадии: стадия потенциальных

понятий, на которой ребенок выделяет группу предметов по одному общему признаку; стадия истинных понятий, когда абстрагируется ряд необходимых и достаточных признаков для определения понятия, а затем они синтезируются и включаются в соответствующее определение.

Синкретическое мышление и мышление в понятиях-комплексах характерны для детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. К мышлению в настоящих понятиях ребенок приходит только в подростковом возрасте под влиянием обучения теоретическим основам разных наук.

Особенности и специфика развития мышления в онтогенезе

Экспериментальные исследования и наблюдения в области возрастной и педагогической психологии позволяют охарактеризовать некоторые особенности развития мышления в определенном возрасте.

Младенческий возраст. Так, к концу первого года ребенок начинает познавать мир человеческих предметов и осваивать правила действий с ними. Разнообразные действия приводят его к открытию все новых и новых свойств окружающих его объектов. Ориентируясь в окружающей действительности, он интересуется не только тем, «что это такое», но и тем, «что с этим можно делать».

Восприятие и действие - та основа, которая позволяет судить о первоначальных формах наглядно-действенного мышления в младенческом возрасте. В течение года усложняются познавательные задачи, которые способен решить ребенок, сначала только в плане восприятия, затем используя двигательную активность. Добиваясь успеха, ребенок действует методом проб и ошибок. Скажем, отыскивая спрятанную под подушкой игрушку, он сначала переворачивает все подушки, попадающиеся ему на глаза. Подчеркнем еще раз, что ребенок начинает познавать мир на этом возрастном этапе в наглядно-действенном плане, внутренний план будет сформирован значительно позже.

Раннее детство. Мышление в этот возрастной период принято называть наглядно-действенным. Это аналог «сенсомоторного интеллекта» Ж. Пиаже. Как видно из самого названия, оно основывается на восприятии и действиях, осуществляемых ребенком. И хотя примерно в двухлетнем возрасте у ребенка появляется внутренний план действий, на протяжении всего раннего детства важной основой и источником интеллектуального развития остается предметная деятельность. «Мыслить для ребенка раннего возраста - значит разбираться в данных аффективно окрашенных связях и предпринимать своеобразные, соответствующие этой внешней воспринимаемой ситуации действия» (Л.С. Выготский).

Мышление первоначально проявляется в самом процессе практической деятельности. И лишь затем, на последних этапах этого возрастного развития в деятельности ребенка прослеживается активное вмешательство мышления, организующего целенаправленные действия.

Мышление развивается в процессе практической деятельности и из практической деятельности, поэтому оно отстает от нее по общему уровню развития и по составу операций.

Дошкольный возраст. Основная линия развития мышления в этом возрасте - переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода - к словесному мышлению. Основным видом мышления тем не менее является наглядно-образное, что соответствует репрезентативному интеллекту (мышлению в представлениях) в терминологии Ж. Пиаже.

Дошкольник образно мыслит, он еще не приобрел взрослой логики рассуждений. Несмотря на своеобразную детскую логику, дошкольники могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи. Верные ответы от них можно получить при определенных условиях. Прежде всего, ребенку нужно успеть запомнить саму задачу. Кроме того, условия задачи он должен представить себе, а для этого - понять их.

В дошкольном возрасте в связи с интенсивным развитием речи усваиваются понятия. Л.С. Выготский различал «житейские понятия», которые вызывают систему наглядно-действенных связей, и «научные понятия», которые вводят предмет в систему вербально-логических определений. Житейские, или эмпирические понятия фиксируют нечто одинаковое в каждом отдельном предмете класса на основе сравнения. А научные, или теоретические, понятия отражают объективную связь всеобщего и единичного, отражают переход, отождествление различного в едином, происходящий в самой действительности. Хотя понятия остаются у детей на житейском уровне, содержание понятия начинает все больше соответствовать тому, что в это понятие вкладывает большинство взрослых. Дети часто производят неправомерные обобщения, недостаточно учитывая особенности предметов и явлений, ориентируясь на яркие внешние признаки (маленький предмет - значит, легкий; большой - значит, тяжелый; если тяжелый, то в воде утонет, и т.д.).

К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение ее важно для дальнейшего развития мышления и интеллекта.

Младший школьный возраст. В этом возрасте мышление становится доминирующей функцией. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции. Однако это еще не формально-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.

Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Хотя у большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

В процессе обучения у младших школьников на основе житейских понятий формируются научные понятия. Оказывая крайне важное влияние на становление словесно-логического мышления, они, тем не менее, не возникают на «пустом месте». Для того чтобы их усвоить, дети должны иметь достаточно развитые житейские понятия. Овладевая логикой науки, ребенок устанавливает соотношения между понятиями, осознает содержание обобщенных понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вбирает его в себя. Научное понятие в процессе усвоения проходит путь от обобщения к конкретным объектам.

Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного, или теоретического мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние существенные свойства и отношения.

Отрочество. Отношение реального и возможного, отношение между «есть» и «может быть» – вот та интеллектуальная инновация, которая, согласно классическим исследованиям Ж. Пиаже и его школы, становится доступной детям после 11-12 лет. Многочисленные критики Пиаже пытались показать, что возраст 11-12 лет является весьма условным и может быть сдвинут в любую сторону, что переход на новый интеллектуальный уровень совершается не рывком, а проходит целый ряд промежуточных стадий. Но никто не оспаривал сам факт того, что на границе младшего школьного и подросткового возраста в интеллектуальной жизни человека появляется новое качество. Подросток начинает анализ вставшей перед ним задачи с попытки выяснить возможные отношения, применимые к имеющимся в его распоряжении данным, а потом пытается путем

сочетания эксперимента и логического анализа установить, какие из возможных отношений здесь реально имеются.

Фундаментальная переориентация мышления с познания того, как устроена реальность, на поиск потенциальных возможностей, лежащих за непосредственной данностью, именуется переходом к гипотетико-дедуктивному мышлению.

Новые гипотетико-дедуктивные средства постижения мира резко раздвигают границы внутренней жизни подростка: его мир наполняется идеальными конструкциями, гипотезами о себе, окружающих, человечестве в целом. Эти гипотезы далеко выходят за границы наличных взаимоотношений и непосредственно наблюдаемых свойств людей (себя в том числе) и становятся основой экспериментального опробования собственных потенциальных возможностей.

Гипотетико-дедуктивное мышление основывается на развитии комбинаторики и пропозициональных операций. Первый шаг когнитивной перестройки характеризуется тем, что мышление становится менее предметным и наглядным. Если на стадии конкретных операций ребенок сортирует предметы только по признаку тождества или сходства, теперь становится возможной классификация неоднородных объектов в соответствии с произвольно выбранными критериями высшего порядка. Анализируются новые сочетания предметов или категорий, отвлеченные высказывания или идеи сопоставляются друг с другом самыми разнообразными способами. Мышление выходит за рамки наблюдаемой и ограниченной действительности и оперирует произвольным числом каких угодно комбинаций. Комбинируя предметы, теперь можно систематически познавать мир, обнаруживать возможные в нем изменения, хотя подростки пока еще не способны выразить формулами скрывающиеся за этим математические закономерности. Однако сам принцип такого описания уже найден и осознан.

Пропозициональные операции - умственные действия, осуществляемые, в отличие от конкретных операций, не с предметными представлениями, а с отвлеченными понятиями.

Они охватывают суждения, которые комбинируются с точки зрения их соответствия или несоответствия предложенной ситуации (истинности или неистинности). Это не просто новый способ увязывать факты, а логическая система, которая гораздо богаче конкретных операций. Проявляется возможность анализировать любую ситуацию независимо от реальных обстоятельств; подростки впервые обретают способность систематически строить и проверять гипотезы. Одновременно идет дальнейшее развитие конкретных мыслительных операций. Абстрактные понятия (типа объема, веса, силы и т.д.) теперь обрабатываются в уме независимо от конкретных обстоятельств. Становится возможной рефлексия по поводу собственных мыслей. На ней основаны умозаключения, уже не нуждающиеся в проверке на практике, поскольку в них соблюдены формальные законы логики. Мышление начинает подчиняться формальной логике.

Таким образом, между 11 и 15-м годами жизни в когнитивной области происходят существенные структурные изменения, выражающиеся в переходе к абстрактному и формальному мышлению. Они завершают линию развития, начавшуюся в младенчестве формированием сенсомоторных структур и продолжающуюся в детстве вплоть до предпубертатного периода, становлением конкретных умственных операций.

Глава V. СМЫСЛОВОЕ НАПОЛНЕНИЕ МЫШЛЕНИЯ. ОСМЫСЛИВАНИЕ

Мысль и смысл - взаимообусловленные явления в структуре единого процесса мышления.

Положение, высказанное А.Н. Леонтьевым по поводу смысла не теряет своей актуальности: «Проблему смысла надлежит ставить исторически. Понятие смысла означает отношение, возникшее вместе с возникновением той формы

жизни, которая необходимо связана с психическим отражением действительности, т. е. с психикой... осмысленная деятельность ...и есть деятельность психическая, ... исходная установка мышления (ситуация, когда мышление необходимо, когда ощущением и представлением не обойдешься) – это необходимость воспроизвести в сознании возможность предмета, то, что сейчас не существует, в ощущениях не дано, что может существовать в неких идеальных, изобретенных ситуациях»⁶⁹.

Мышление задействовано как возможность подъема над ситуацией и как особое отношение к предмету, когда в мысли человек отделяется от предмета мышления и мысль не совпадает с последним. Но именно не совпадающий с мыслью предмет становится предметом размышления, а поэтому и соответствующего отношения.

«Первобытный человек начинал мыслить, мучительно соотнося «предмет идеализированный» (предполагаемый топор), еще совсем туманный, неопределенный, еще тождественный представлению, с предметом реальным, внешним (обломки камня), перепроверяя эти предметы друг другом. В несовпадении этих двух предметов, в зазоре между ними, в необходимости и невозможности их совпадения и помещается зерно мысли, произрастает мышление...»⁷⁰. Соответствующий же уровень мышления, в формируемой новой по своей сущности активности – деятельности, в активных действиях и в результате объективно выстраивающихся в последней отношений, становился реально действующей силой в развитии.

В рамках различных представлений и понятий выстраиваются соответствующие теории формирования и развития мышления человека (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Ж. Пиаже), раскрываются механизмы его формирования, уровни и стадии развития в онтогенезе,

⁶⁹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл: Академия, 2004. С.232.

⁷⁰ Библер В.С. Мышление как творчество / В.С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. С. 368.

выстраиваются характеристики его определения на высоком научном уровне. Однако отмечаемое исследователями сохранение проблемности мышления в значительной степени обусловливается еще во многом скрытыми условиями и характером его формирования. «Сознание предполагает возможность индивида выделить себя из природы и осознать свое отношение к природе, к другим людям и к самому себе. Оно зарождается в процессах материальной деятельности, изменяющей природу, и материального общения между людьми, ... такое осознание осуществляется как мыслительный процесс, в котором не только осознается отношение к природе, к другим людям и к себе, но и формируются цели и задачи, осмысливаются действия и направленность деятельности и на воспроизводство, и на выстраивание новых структур неприродного – социального – мира. Сознание при этом, «будучи предпосылкой деятельности», выступает вместе с тем как «ее результат», и «сознание и деятельность человека образуют подлинное единство»⁷¹. Конструируя мысль, не совпадающую с реальным практическим действием, но задающую цель действия, проектируемую в мысли, человек выступает как реальный субъект действия, воспроизводя его в своей реальной деятельности, полагающей соответствующий процесс мышления в ее осуществлении. Развертывающийся процесс мышления полагает действенность мысли и формирование смысла деятельности, поэтому рождение смысла в мышлении. Рождение же смысла обуславливает развертывание, в свою очередь, процесса мышления на новом его уровне осуществления. При этом образы и нормы мышления осуществляются по законам осуществления деятельности.

Мысль рождается в сложном процессе мыследеятельности, развертываемой в пространственно-временном выполнении, и в этом плане мышление несет в себе все характеристики деятельности. Но мышление

⁷¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. С. 28.

задается, управляется мыслью, закрепляет и фиксирует предмет «как нечто с мыслью (идеализированным предметом) не совпадающее» (В.С. Библер), но «не совпадающий с мыслью предмет есть предмет размышления» и в этом плане отношения (моего) к нему, но в результате обращения к предмету мысли (объективно включающей его в отношение). И именно схватывание предмета мыслью вводит его в процесс мышления, а поэтому в поиск его значения и смысла, полагающих реальное отношение (субъекта) к нему, оптимизируя отношение как важнейшее условие реализации социального движения. Выступая как социальное явление, мышление несет мощный потенциал коллективности, выстраивая значения предметов, обуславливающих коллективные связи и смыслы.

Мышление исторично и развивается, усложняется в процессе расширения знаний и углубления сознания и самосознания человека как действенного субъекта. С сознанием (которое, согласно Л.С. Выготскому⁷², имеет *смысловое строение*) и с мышлением неразрывно связан смысл, объективно полагающий выявление сущностных характеристик явлений и процессов. Смысл во все большей степени раскрывается в своей значимости в развитии человека, в структурировании процесса социального движения «Отметим, – писал В.В. Налимов, – что природа смысла оказалась недостаточно раскрытой в парадигме нашей культуры», «в рамках формальной семантики все же не удалось создать теорию смысла при широкой постановке этой задачи»⁷³. В.В. Налимов, придавая особое значение феномену смысла, писал: «Нам представляется, что смыслам надо придать право на самостоятельное существование. Это своя, особая реальность», «само сознание представляется нам

⁷² Выготский Л.С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1982. – Т.2.

⁷³ Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Прометей : МГПИ им. Ленина, 1989. С. 115.

скорее всего, как некий механизм – процесс, оперирующий смыслами»⁷⁴.

Смысл связан с содержанием человеческой мысли. Крупные смысловые образования (фразы, тексты, теории, романы, технические описания и т.п.), образуют как правило, сложный смысл. Смысл наделен свойством ценности, что отмечают культурологи, исследующие роль базисных ценностей в культуре (прежде всего моральных, таких, как добро, зло, справедливость, совесть, счастье, свобода, ответственность и т.п.), политологи, изучающие ценности либерализма, консерватизма, патриархальности и патернализма, социологи, интересующиеся отношением людей к ценностям повседневной жизни (заработку, семейным нормам, собственности, ксенофобии и толерантности). Особенно много сторонников ценностного истолкования смысла мы находим среди ученых, разрабатывающих теорию деятельности, поскольку в центре этой теории стоят вопросы мотивации деятельности и ее целесообразности.

Действительно, существуют разные установки в смыслотворчестве, различающиеся своими мотивами и целями: в познавательной деятельности, коммуникативной, художественной, проективной (инженерная деятельность, техническое творчество), правовой, политической, религиозной, воспитательной, образовательной, производственной, коммерческой. Все эти виды деятельности пронизаны смыслами, которые различаются не только своим содержанием, но и целями, входят в разные смысловые пространства, ориентируются на различные нормы смыслотворчества.

Теория речевых актов изначально трактует коммуникативный процесс как деятельность. Речевой акт, согласно этой теории, является действием, включающим общие структурные элементы любой деятельности: мотивы,

⁷⁴ Налимов В. В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В. В. Налимов. – М.: Прометей : МГПИ им. Ленина, 1989. С. 224.

намерения, цели, планирование результата, выбор стратегии его достижения, взвешивание возникающих в выборе альтернатив. Все эти конституирующие элементы деятельности наполнены смыслом, т.е. осмысливаются субъектом, и вместе с тем должны быть согласованы, коррелированы друг с другом (эффект перетекания смысла). Эти элементы придают всей деятельности целостно-осмысленный характер⁷⁵.

Понятие смысла не является простым и однозначным. До сих пор продолжаются дискуссии на тему, что такое смысл и как он образуется. Пожалуй, наибольшая определенность в толковании смысла достигнута в логико-семантических исследованиях. Но именно на эту трактовку ведется атака некоторыми представителями психологии и культурологии, которые считают логико-семантические требования к смыслам слишком жесткими и не учитывающими всех нюансов смысла, проявляющихся в контексте человеческой жизнедеятельности и культуры.

В центре распространенных дискуссий о смысле располагается триада понятий: значимость, смысл, ценность.

В психологии обычно отождествляют смысл с любой значимостью явления или события в человеческой жизни⁷⁶. Культурологи склонны относить к смыслам доминантные ценности культуры (добро, зло, вера, справедливость, свобода и т.п.). Иногда в эту триаду вклинивается и четвертый термин «значение», также весьма многозначный и неопределенный.

Смысл всегда связан с мыслью. Осмысление – путь к получению смысла. Когда мы что-то говорим, то смысл и есть мысль, скрывающаяся за знаковым выражением. Эта мысль всегда характеризует предмет мысли, именно в этом плане смысл связывает человека с миром. Через осмысление

⁷⁵ Кравец А.С. Логика смысла // Вестн. ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. № 2.

⁷⁶ Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / учебное пособие. Москва: Смысл, 2007. Сер. Фундаментальная психология (3-е издание, дополненное) - 510 с.

явлений и процессов внешнего мира и событий собственной жизни формируется смысл этих явлений, процессов, событий.

Всякая мысль есть характеристика явлений и событий. Смысл имеет место быть во всем, что мы утверждаем или отрицаем, о чем мы каким-либо образом высказались.

Смысл – это инвариантное содержание мысли о положении дел, которое можно утверждать или отрицать, по поводу которого можно сомневаться и вопрошать. Это мыслимое «положение дел» может быть желаемым или нежелательным, возможным или необходимым, существующим или проектируемым, сопровождаться как позитивной коннотацией, так и негативной. По существу, смысл есть любое осмысленное положение дел в мире, даже фантастическое. смыслы и ценности не противостоят друг другу.

Так, на первый взгляд кажется, что отнесение какого-либо растения к классу сорняков является его объективным свойством. Утверждая, что крапива – это сорняк, мы выразили некоторый смысл, но он не является, объективированным. Ведь люди относят к классу сорняков растения, с которыми они борются на своих огородах и если кто-то вдруг задумал выращивать в своем саду крапиву, то для него она уже не сорняк, а культивируемое растение. Следовательно, в характеристике «сорняк» выражается ценностное отношение человека к растениям.

Любая характеристика предмета отвечает на некоторый вопрос: что, где, когда, почему, какой, сколько, зачем, для чего, ради чего? М. Бахтин дал очень хорошее определение смыслу: «Смыслом я называю, – писал наш выдающийся литературовед, – ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла»⁷⁷. Эти вопросы можно ставить в разных отношениях, ориентируясь на раскрытие как имманентных свойств объекта (т.е. отвечая на вопрос: что сие есть?), так и на раскрытие его значимости для человека (т.е. отвечая на вопрос: что сие значит для меня?).

⁷⁷ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 350.

Первый вопрос ориентирует нас на раскрытие объективированного смысла, а второй – на раскрытие ценностной характеристики предмета для человека. Но любой ответ, как на первый, так и на второй вопрос, будет смыслом. Смыслотворчество всегда есть решение какой-то проблемы. Разрешение подобных проблем осуществляется путем интеллектуальных усилий, актов активности сознания.

Таким образом, между смыслами и ценностями есть много общего, но есть и существенные различия. Общее выражается в том, что и то и другое выражает некоторое отношение человека к миру. Через смыслы и ценности человек вовлекает мир в сферу своего сознания, переводит в план своей жизнедеятельности, активности. Но у этих человеческих феноменов – разные функциональные установки.

Смыслотворчество направлено как на осмысление мира, так и на свою собственную деятельность, а также на осмысление своей жизни, своего внутреннего «Я». Осмысление, продуцирование смыслов, смысловая рефлексия представляют наиболее существенную черту человеческого рода, знаменующую прорыв человека за пределы животного мира. Наиболее важной функцией смыслотворчества является перевод данного в чувстве мира в формы мышления. Элементарной базовой единицей смысла является мысль, в которой предмет характеризуется через свое свойство. Однако смыслотворчество не ограничивается простой предикацией предмета. Как только мысль сформулирована, возникают богатейшие возможности для работы человеческого интеллекта – для углубления смысла через его анализ, для связывания с другими смыслами (синтез), а также для выводов одних смыслов из других.

Нельзя фетишизировать смысл, приписывая ему самостоятельную активность и превращая в самодовлеющую сущность. Во главе смысла всегда стоит мыслящий субъект, творец смысла. Смыслы лежат и в основе еще одной чисто человеческой способности – общения людей. Общение и есть обмен человеческими смыслами. Люди понимают друг друга

благодаря обмену этими смыслами, транслируемыми с помощью языка.

Смыслы лежат и в основе еще одной чисто человеческой способности – общения людей. Общение и есть обмен человеческими смыслами. Люди понимают друг друга благодаря обмену этими смыслами, транслируемыми с помощью языка.

Осмысливать все – свою встречу с миром, его мировые загадки, место в обществе, жизненное предназначение, свои действия и поступки других людей, свои желания сообщить что-то другому, достижения мировой культуры и науки, ставить вопросы и давать на них ответы, рассчитывать, взвешивать альтернативы при наших выборах в социальном мире, рассуждать, доказывать – и это далеко не полный перечень многообразных функций смыслотворчества, т.е. производства и конституирования смыслов.

Ценностная установка не менее важна для человека и столь же универсальна, как и установка на конституирование смыслов. Ценностная установка направлена на оценивание мира человеком, она реализуется под знаком раскрытия значимости каких-либо вещей и событий для человека или общества. Вопросы «для чего?», «зачем?», «что это мне сулит?», «вредно или полезно для меня?», «соответствует ли моим устремлениям и жизненным целям?», «что я могу себе позволить?», «на что надеюсь?», «во что верю?» и т.п. лежат в основе моего ценностного отношения к внешнему или внутреннему миру. Ценностное отношение к миру всегда предпосылается социальной деятельности людей и лежит в основе ее мотивации. Оно манифестируется в особых оценочных предикатах, которые мы приписываем вещам, как существующим, так и создаваемым, например это полезно, это совершенно, это прекрасно, это эффективно, это необходимо мне.

Осмысление, конституирующее в конечном результате смысл, и оценивание, формирующее ценность чего-либо в жизни и деятельности человека связаны между собой.

В основе любого процесса конституирования смысла в

повседневной жизни, научной и художественной деятельности лежит ценностный выбор, оценивание как ответ на вопросы: зачем, для чего я это делаю? С другой стороны, всякая ценность для человека становится осознанной, эксплицированной, взвешенной только благодаря ее осмыслению, выражению в форме некоторой мысли об этой ценности. Сфера конституирования смысла лежит в плоскости сознания. Смысл как мысль о мире является порождением сознания.

По сути, принцип отражения гласит: все, что есть в сознании, есть и в мире, одно соотносится с другим на основе взаимно однозначного соответствия друг с другом, поэтому смыслы существуют в самом мире и отражаются нашим сознанием в форме мысли. Именно на подобной позиции стоит Д.А. Леонтьев. Он вводит представление об онтологических смыслах (значимостях), существующих, по его выражению, в жизненном мире, и о феноменологических смыслах как отражениях первых в сознании человека.

Всякая мысль, формируемая с помощью языка, опирается на смыслы лексем (единиц смысла), которые расчленяют мир в сознании человека. Эти лексемы формировались исторически, опосредуя повседневный опыт народа.

В образовании смыслов задействовано прежде всего сознание. Смысл мы не находим предзаданным в мире, а создаем путем мыслительной работы. Переводя мир в план сознания, мы получаем определенную свободу в конструировании смыслов.

Трактовку смысла как положения дел следует, конечно, всегда понимать как мыслимое положение дел. Но не все, что мыслится, существует в самом мире. Научные смыслы (которые также можно трактовать как положения дел в мире) всегда формируются с помощью абстракций, формализации, идеализации, обобщений.

Например, математические построения, - это изобретения человеческого разума, которые, конечно, имеют отношение к реальности, но не существуют в самой

реальности.

Трактовка смыслов как принадлежащих самому миру возникает, в частности, из абсолютизации установки на их отражение, которое не в примитивном, а в своем диалектическом значении, признающем творческую активность субъекта в образовании смыслов, присуще познавательным интенциям. Только в мышлении как познавательном процессе возникает интенция на соответствие конструируемых субъектом научных смыслов самой реальности.

Смыслы отличаются друг от друга установками, глубиной, степенью научности: смыслы сущего, смыслы будущего, должного, желаемого, смыслы-фантазии, смыслы-утопии и т.п. Все эти смыслы конструируются человеческим разумом, творчески мыслящим человеком и человечеством.

В основе духовных ценностей также лежат смыслы (научные, религиозные, философские, художественные и т.д.), порожденные творческим разумом. Но поскольку эти смыслы представляют определенную ценность для других (помимо их творца) людей, они манифестируются и опредмечиваются в некоторой предметной форме, прежде всего в языке. Определенный и отчужденный от творца смысл, конечно, существует уже не в сознании творца, а в предметности сущего – в материале, в языке. Но этот смысл доходит до адресата (потребителя духовных ценностей) только тогда, когда тот распредмечивает его, присваивает его своим сознанием. Таким образом, духовная ценность обретает подлинное бытие только в сознании ее творца или потребителя – ученика, верующего, интерпретатора.

Смысл обладает объективно-субъективной природой, он представляет собой осмысленную рефлексию субъекта по отношению к миру, и результатом этой рефлексии в сознании субъекта является своеобразная склейка содержания смысла с миром (с референтом, референтной ситуацией, положением дел). В ценностях эта склейка субъективной значимости чего-либо для человека со свойствами самого объекта достигает еще большей силы и неотторжимости одного от другого.

Именно благодаря этой склейке (осуществляемой сознанием) возникает превратное, иллюзорное мнение, что ценностные признаки присущи вещи самой по себе, без участия человека, который способен лишь осознать их.

Обратимся вначале к некоторым природным объектам. Так, нефть, являясь природным продуктом, безусловно, признается ценностью в обществе. Что делает ее в глазах общества ценностью? С одной стороны, это ее высокая теплотворная способность при сгорании. Ценность всегда основывается на каких-то имманентных свойствах вещи. С другой стороны, нефть становится ценностью в обществе благодаря ее использованию в качестве источника тепловой энергии. Именно возможность практического использования нефти, т.е. определенная позиция общественного субъекта, предопределяет отношение к нефти как к общественному богатству, т.е. как к ценности. Если вдруг обнаружатся (уже сейчас обнаруживаются) вредные последствия использования нефти в качестве топлива, возможно, общество потеряет к ней всякий практический интерес, и тогда она перестанет быть ценностью.

Сказанное относится также ко всем полезным ископаемым. И вода, и воздух, и некоторые разновидности флоры и фауны также признаются общественным мнением ценностью благодаря их использованию в жизнедеятельности человека. В таких случаях говорят, что все перечисленные вещи имеют полезные для человека свойства.

Именно полезность (как оценка) становится критерием для признания какой-либо природной вещи ценностью. Таким образом, человеческий разум (обыденный или научный) сначала должен обнаружить в вещах те объективные свойства, которые могут быть использованы обществом на практике или в жизнедеятельности человека, затем тот же разум должен найти способ практического применения этих вещей, и тогда они получают признание в обществе в качестве ценностей. Следовательно, ценность – это определенная позиция человека по отношению к вещи, связанная, безусловно, с наличием в ней определенных полезных (или

вредных) свойств. Вне этой осмысленной позиции вещь остается вещью мира, но не является ценностью.

Так, кремний содержится в песке и в некоторых рудах. Известно, что кремний используется в полупроводниковой промышленности. Благодаря технологиям обработки кремнийсодержащих руд имеющийся в них кремний признается ценностью, а кремний, содержащийся в песке пустыни Сахары, не является таковой.

Таким образом, именно человеческое осознанное отношение ведет к признанию того или иного продукта природы ценностью. Когда люди сопрягают с некоторой природной вещью понятие ценности (это и есть склейка), они проецируют на нее свои возможности использования ее в человеческой практике или жизнедеятельности.

Изготовление любого предмета мотивировано вопросом «для чего?», и основано на целесообразной и осмысленной деятельности. Смыслы, как когнитивные, так и ценностные, предшествуют производству вещи и в конечном счете воплощаются в ее материальном устройстве, характеристических параметрах (скорости, прочности, мощности, управляемости и т.д.).

Любой предмет культуры воплощает в себе не один, а множество смыслов, как когнитивных, так и ценностных. Язык, представляющий собой единство материальной формы (знака) и идеального смысла, является универсальным транслятором смыслов, объединяющим автора и читателя, говорящего и слушающего, общественное и индивидуальное сознание. Язык является общезначимой коммуникативной системой, функция которой в том и состоит, чтобы транслировать в своих предметных формах (знаках) смыслы.

Итак, смыслы, как когнитивные, так и ценностные, рождаются в разуме человека, но они способны через различные формы деятельности отчуждаться от сознания адресанта и опредмечиваться в вещах.

Когда мы говорим о чем-либо, характеризуем что-либо, думаем о чем-то, планируем что-нибудь, то термин «смысл» выражает осмысленность всех этих мыслительных действий.

Термин же «ценность» мы употребляем для выражения значимости чего-либо для человека или общества. Осмысленная ценность есть тоже смысл, являющийся рефлексией в сознании какой-либо значимости.

Мышление – особая способность человека, в отличие от всего другого живого, мыслить, представляющая особый психический процесс – мыследеятельность, выступающая в качестве особого проявления последней, мысль как форма осуществления и проявления мыследеятельности. Смысл - продукт и условие активного осуществления мыследеятельности.

Глава VI. ФЕНОМЕН ВЗАИМОСВЯЗИ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ И АРГУМЕНТАЦИИ

6.1. АРГУМЕНТАЦИЯ

Как любая коммуникативная деятельность, аргументация возникла и развивается обществом в целях взаимного обмена информацией, служащей для взаимопонимания и согласованного действия людей в различных областях человеческой деятельности. Общенаучное содержание понятия «аргументация» обозначает логико-коммуникативный процесс, служащий обоснованию определенной точки зрения с целью ее восприятия, понимания и принятия индивидуальным или коллективным реципиентом.

Феномен аргументации как механизма речевого воздействия на адресата в достаточной степени изучен с позиций правильности или ошибочности построения умозаключений в ходе рассуждения, риторических приемов построения речи и структурной организации компонентов аргументации. Разработке общих вопросов аргументации посвящены многочисленные работы ученых, начиная с

античности и по настоящее время (Аристотель, Квинтилиан, Ch. Larson, В.Е. Gronbeck, Frans H. van Eemeren, X. Перельман и Л. Ольбрехтс-Титека и др.). Вступая в дискурс, реципиент подсознательно избирает релевантную для него систему аргументов. Ядро когнитивного стиля - это своего рода «фильтр», посредством которого человек воспринимает информацию. Это именно то, что он видит в первую очередь в тексте или сообщении любого рода. На вербальном плане это проявляется в активном использовании понятийного аппарата, а так же семантических, стилистических и прочих особенностях языкового фонда личности.

Наряду с этим большой интерес представляет проблема аргументации, используемой представителями одной из наиболее активных составляющих общества – студентами. В частности, важным представляется вопрос взаимосвязи лингвистических аргументов и когнитивного стиля студентов. Создание диалоговых ситуаций посредством организации аргументативного дискурса в его различных вариантах, способствует индивидуализации вузовского обучения и придает ему смыслообразующий характер, обеспечивая активизацию личностного развития и самоактуализацию студентов. Аргументативный дискурс как форма учебного взаимодействия, сотрудничества студентов и педагогов, реализует одновременно коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность средств аргументации⁷⁸.

Аргументация - своеобразный механизм взаимодействия личности и мышления, формирующая такие модели поведения, которые позволяют человеку осуществлять эффективное функционирование в социуме. Общенаучное содержание понятия «аргументация» обозначает логико-коммуникативный процесс, служащий обоснованию определенной точки зрения с целью ее восприятия, понимания и принятия индивидуальным или коллективным реципиентом. При изучении аргументации

⁷⁸ Васильев Л.Г. Аргументативные аспекты понимания. - М.: ИП РАН, - 1994. - 222 с.

акцент смещается на различные ее характеристики в зависимости от концепций, методологии и науки: на фактуальные (информация о фактах, используемых в качестве аргументов), риторические (формы и стили речевого и эмоционального воздействия), аксиологические (ценностный подбор аргументов), этические (нравственная приемлемость и дозволенность аргументов), логические (последовательность и взаимная непротиворечивость аргументов, их организация в дедуктивный вывод), лингвистические (языковые аргументы в психолингвистике) и ряд других.

Среди объектов изучения аргументации интерес представляют персонификация и языковые показатели аргументов. Так, Батов В.И., исследуя различные психологические характеристики политиков России, исходит из допущения о том, что своеобразие речи человека, неосознаваемое использование им конкретных грамматических структур несет определенную информацию о психологическом типе и текущем состоянии говорящего⁷⁹.

Когнитивная парадигма рассматривает аргументацию в широком контексте деятельности человека, определяемой его ценностными предпочтениями, и интерпретирует процесс аргументации как составную часть процесса принятия решений. Психолингвистические исследования представляют перспективное направление развития когнитивной парадигмы. Опираясь на способы репрезентации информации в различных кодах, психолингвистические работы исследуют сенсорно-перцептивные и словесно-логические способы опредмечивания, имея в основе универсальные когнитивные структуры. К числу важных проблем, решаемых в рамках этого направления, принадлежит реализация языкового сознания или воплощение личности в аргументативном дискурсе.

⁷⁹ Нарциссова С.Ю. Психология аргументации правовых решений и мнений о взаимодействии в киберпространстве: монография / С.Ю. Нарциссова. - 2-е изд., доп. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2016. – 250 с.

Понятием *когнитивный стиль*⁸⁰ традиционно обозначаются доступные наблюдению особенности способа познания, а также индивидуальное своеобразие процессов получения, переработки и интерпретации, а когнитивными структурами - гипотетические элементы познавательного аппарата субъекта, от особенностей устройства которых зависит стиль и эффективность познавательной деятельности. Аргументатор, наполняя текст конкретной семантической значимостью, пытается донести какую-то информацию до реципиента. Однако это не свидетельствует о том, что отдельные когнитивно-стилевые характеристики субъектов взаимодействия пересекутся в плоскости общего информационного поля. Пытаясь донести нужную информацию до адресата, адресант должен учитывать не только специфику языка, носителем которого является последний, но и его особенности, в том числе, особенности его стиля мышления. При кодификации текста происходит его субъективация. При этом очевидно, что на саму субъективацию влияет не только образование, уровень интеллекта, особенности характера, менталитет, но и стиль мышления личности. В определенной группе людей одного пола и национальности, принадлежащих к одной и той же возрастной категории, социальной и профессиональной сфере, отдельные индивиды, тем не менее, по-разному отреагируют на текст. Адресант должен говорить на языке адресата, и в широком смысле этот факт давно не является открытием, иначе цель, в конечном счете, может быть не достигнута.

⁸⁰ Нарциссова С.Ю., Носков Ю.М., Крупенников Н.А., Матвиенко С.В., Кондратьев В.С. Мышление как фактор развития личности: моделирование когнитивно-стилевых особенностей аргументации // Национальная безопасность / nota bene. - 2013. - №5. - С. 124 – 148; Нарциссова С.Ю. Феномен когнитивного стиля в психологии // Наука и современность. – Новосибирск: Издательство НГТУ, - 2011. - С. 77-83.

6.2. МОДЕЛИРОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АРГУМЕНТАЦИИ В КОГНИТИВНО-СТИЛЕВОМ ПОДХОДЕ

Понятие «модель» (от лат. *modulus* - мера, образец) употребляется в различных сферах человеческого бытия, а потому имеет различные смысловые акценты: образец, эталон, стандарт для тиражирования, массового изготовления; тип, марка, конструкция; схематическое воспроизводство предмета, будущего изделия; устройство, воспроизводящее строение и имитирующее действие; натура; фотомодель; мыслимый условный образ в виде описания схемы, плана, графика объекта, процесса или явления. Иногда в определениях модели выделяют «информационную модель»⁸¹, модель в языкознании⁸², математические модели и т.д. В самом широком смысле модель - это любой образ, аналог (мысленный или условный, изображение, описание, схема), который используется как условный образ, сконструированный для упрощения исследования.

Следуя методологии системного подхода, для психологии и педагогики как ранее, так и в настоящее время особенно востребовано построение моделей личности и поведения. Так, основоположником транзактного анализа, Эриком Берном предлагается обратить внимание на такие модели поведения как родительская, модель поведения взрослого и ребенка; И.В. Абакумова предлагает интегративную модель смыслообразования; встречается математическое моделирование образовательного процесса⁸³. Представляя модель позиционного обучения студентов, Н.Е. Веракса отмечает: «...система не дается изолированно. Обычно понятия «погружены» в некоторое содержание или

⁸¹ Модель // Словарь новых слов русского языка (Середина 50-х - середина 80-х годов) / Под ред. Н.З. Котеловой. - СПб., 1995.

⁸² Модель // Терра-Лексикон: иллюстрированный энциклопедический словарь. - М.: Терра, 1998. - С.362.

⁸³ Абакумова И.В. Смыслообразование в учебном процессе: дис. ... докт. психол. наук. - Ростов н/Д, - 2003.

текст, который не исчерпывается только названием указанных понятий. Это содержание и представляет то пространство, в котором предъявляются понятия; оно отличается от пространства, например, текстов обыденной речи своей логикой, содержанием и принципами построения»⁸⁴.

Разработка методики диагностики когнитивно-стилевых особенностей аргументации предполагала создание общей концептуальной модели когнитивно-стилевых аспектов аргументации и опиралась на системный подход^{85,86,87}. Поэтому, прежде чем рассматривать взаимосвязь когнитивного стиля с особенностями аргументации, остановимся на подходе, без которого трудно представить разработку любой концептуальной модели в психологии - системном подходе, заложенном классиком отечественной психологии Б.Ф. Ломовым. Система - это множество связанных между собой объектов, обладающих в своей совокупности особой функцией по отношению к какому-либо постороннему объекту.

Система представляет собой всегда относительное понятие, имеющее смысл по отношению к внешнему объекту. В то же время, по отношению к какому-либо другому внешнему объекту совокупность объектов, ранее определенная как система, может не иметь системообразующего признака и, следовательно, не являться системой. Или же напротив, эта совокупность, имеющая общую связь с другими объектами может соответствовать элементу системы более высокого уровня организации.

⁸⁴ Веракса Н.Е. Модель позиционного обучения студентов // «Вопросы психологии». – 1994. – №3. – С. 124.

⁸⁵ Анцыферова Л.И. Системный подход в психологии личности // Принцип системности в психологических исследованиях. – М., – 1990. – С. 61–78.

⁸⁶ Ломов Б.Ф. Системность в психологии. М. НОУ ВПО МПСИ, - 2011. - 424 с.; Ломов Б.Ф. О системной детерминации психических явлений и поведения // Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. с. 70.

⁸⁷ Принцип системности в психологических исследованиях / Под. ред. Д.Н. Завалишиной. – М.: Наука, 1990. С. 12.; Рыжов Б.Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. – М.: МГПУ. 2010, том 1, № 1 С.5-43.

Анализ формальных характеристик систем начинается с описания статических характеристик, не учитывающих изменений состояния системы во времени. Любая система может иметь ряд статических характеристик, в том числе первичных характеристик, под которыми следует понимать ее объем, или количество составляющих элементов, и сложность системы, соответствующая сумме всех имеющихся связей между ее элементами.

Сегодня, по-видимому, трудно не согласиться с Б.Ф. Ломовым, утверждавшим в своей последней книге «Методологические и теоретические проблемы психологии» что, перспективы психологии как фундаментальной науки зависят от дальнейшего развития системного подхода и сближения разных типов познавательного инструментария, приводящих к взаимопревращению методов одного рода в методы другого и их взаимному обогащению⁸⁸. Но можно предположить, что эволюция системных взглядов в психологии подразумевает не простое использование последней по дате создания формулы энтропии, разработанной в физике или математике, а формирование собственной, психологической метрики системных описаний и переосмысление с ее учетом многих привычных психологических стереотипов.

Для характеристики системных связей Б.Н. Рыжовым было предложено уточнение различий между прямыми и обратными, а также непосредственными и опосредованными связями. Прямой или обратный вид связи задается только направлением действия данной связи (рис. 1). Однако организация этих связей может быть различна. В одном случае эти связи образуются без помощи промежуточных элементов, получая название непосредственных. В другом случае (рис. 1) взаимодействие между двумя элементами системы осуществляется благодаря опосредованным связям,

⁸⁸ Рыжов Б.Н. Системные основания психологии (продолжение) // Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2011. – № 3 (II). – 144 с. С.5.

состоящим из цепочки промежуточных элементов и связей между ними.

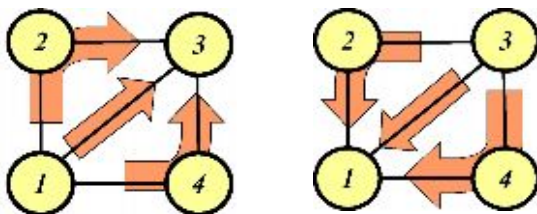


Рис. 1. Схема организации связи между элементами 1 и 3 (Рыжов Б.Н.)

Для психологии общая способность к установлению существенных связей в регулируемых системах предстает как один из важнейший показателей и наиболее заметная характеристика человеческого ума. При этом, немаловажным является обстоятельство, насколько велика исходная система, в которой устанавливается новая связь. Значимость или ценность одинакового изменения энтропии будет тем выше, чем больше по объему исходная система.

С системных позиций психика предстает как внутренняя, субъективная, информационная по своей сущности система, элементами которой являются различные информационные образования и блоки — от самых простых ощущений до самых сложных образов, понятий и представлений. Пользуясь предложенной в когнитивной психологии компьютерной метафорой, психика — это весь внутренний «софт» субъекта, включая «драйверы», «утилиты», «программную среду» и все богатство загруженных к данному моменту «программ» и «документов», морфологическое описание систем, особенно систем психологических, всегда сопряжено с рядом условностей, поскольку все реально существующие системы с момента своего возникновения находятся в состоянии постоянного изменения, непрерывно утрачивая одни свойства и приобретая другие. Описание деятельности системы, видов и уровней ее функционирования, составляет предмет

функционального описания, важнейшей частью которого является анализ динамических характеристик системы»⁸⁹.

Подобной динамической системой является когнитивный стиль человека, а также характеристики аргументации. Взаимосвязи когнитивного стиля с особенностями аргументации посвящена наша статья.

Мышление личности, рассматриваемое в когнитивно-стилевой модели, мы представляем в виде хранилища когнитивных стилей, подобно цветным карандашам в коробке и сравниваем его с многогранником (рис. 2.)



Рис. 2. Сравнительная модель когнитивного стиля человека – многогранник

Когнитивный стиль - мультиполярное образование, имеющее набор биполярных конструкторов, где противоположные стороны – полюса когнитивного стиля (например, конкретная концептуализация – абстрактная концептуализация, полезависимость – полenezависимость, когнитивная простота – когнитивная сложность, импульсивность – рефлексивность, широта - узость сканирования, сглаживание - заострение, аналитичность – синтетичность и др.), причем, количество сторон однозначно не определено и варьирует в зависимости от концепции исследователя.

⁸⁹ Рыжов Б.Н. Системные основания психологии (продолжение) // Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2011. – № 3 (II). – 144 с. С.5.

Когнитивные стили не изолированы один от другого, имеют взаимосвязи между собой, функционируют одновременно, не нарушая целостности мышления, как и вращение сторон сравнительной модели приводит к полицветовой гамме и не нарушает целостности структуры додекаэдра, так и личность способна не только поочередно обращаться к разным «карандашам», субъект «смешивает цвета, используя всю палитру красок», часто одновременно используя разные оттенки при познании сложных объектов окружающего мира. Ряд авторов (И.П. Шкуратова, М.А. Холодная, А.А. Алексапольский, В.В. Протасов, Г. Виткин и др.) отмечают эффект когнитивно-стилевой мобильности: лица, имеющие крайнюю степень выраженности любого из когнитивных стилей менее адаптивны, чем те, кто располагается в среднем диапазоне. Самыми адаптивными являются люди с мобильным когнитивным стилем, т.е. умеющие произвольно менять настройки своего когнитивного аппарата, исходя из требований ситуации. Формирование когнитивного стиля проходит, согласно И.П. Шкуратовой, три стадии: стиль не выражен и нет явного предпочтения одной из двух стратегий поведения; стиль ярко выражен и укоренен; стиль мобилен, что является свидетельством зрелости когнитивных структур личности⁹⁰.

Рассмотрим разработанную нами когнитивно-стилевую модель аргументации (рис. 3), которая позволяет уравновесить представления о взаимном влиянии коммуникативных и когнитивных структур в процессе субъект-субъектного взаимодействия.

⁹⁰ Witkin H.A. Cognitive Styles: Essence and Origins. Field Dependence and Field Independence / H.A. Witkin, D.R. Goodenough. New York, 1982.



Условные обозначения

А + Б - когнитивно-стилевые аспекты аргументации

1. 2. 3. 4 - этапы аргументации

←←←←← - сферы влияния когнитивного стиля

Рис.3. Концептуальная модель когнитивно-стилевой детерминации аргументации

В данной модели в качестве основных когнитивно-стилевых аспектов аргументации выступают убеждающее воздействие и построение доказательства. Убеждающее воздействие представляет собой форму воздействия на адресата, имеющую речевую либо эмоционально-

экспрессивную форму выражения и апеллирующую к личностным ценностям и установкам субъекта. Построение доказательства - логический блок аргументации, подразумевающий опору на проверенные данные и факты, установление причинно-следственных связей, а, следовательно, апелляцию к мыслительным способностям адресата. В качестве дополнительных когнитивно-стилевых аспектов аргументации выступают персонификация и языковые показатели аргумента.

Рассматривая построенную модель, необходимо отметить, что когнитивный стиль влияет на этапы аргументации: определение целей аргументации, оценку условий аргументации, процесс аргументации и оценку успешности аргументации. Можно предположить, что лица когнитивного стиля с полюсом импульсивность не будут ставить отдаленные цели, а когнитивно-сложные не всегда будут иметь «прозрачные» цели, скорее их аргументативные тактики будут напоминать надситуативную активность. Полезависимые реже будут ставить цель склонить оппонента к кардинальной смене мнения.

Первый этап в данной модели – определение целей аргументации. Целью аргументации может быть привлечение сторонников к тому или иному мнению; достижение компромисса; создание имиджа или образа выступающего; убеждение собравшихся, что один соперник сильнее другого; осуществление совместного поиска объективной истины; привлечение сторонников к той или иной личности, безотносительно к ее взглядам; приведение оппонента в замешательство требованием быстрого конкретного ответа и др.

Второй этап в данной модели – оценка условий аргументации: наличие времени для воздействия; возможности доходчивого построения сообщения; наличие обратной связи; уместности воздействия на адресата под углом зрения конкретных намерений; наличие доброжелательности или положительного социально обусловленного отношения адресата к действиям

аргументатора; оценка степени расхождения сообщения аргументатора с позицией адресата воздействия; оценка знаний о говорящем еще до начала речи; оценка симметричных и несимметричных взаимоотношений; постоянных и переменных ролей и т.д. Так, например, некоторые роли предполагают равный (контрактный) сбалансированный обмен информацией, например, в случае, адвокат – подзащитный. Неравные (ассиметричные) отношения, являющиеся отношениями подчиненности или дополнительности, возникают в ролевых парах прокурор – обвиняемый, судья – подсудимый. Специалист в любой из таких ситуаций занимает доминирующее положение, и этот факт оказывает прямое влияние на аргументацию. Одним из условий аргументации может быть недостаток знаний оппонента, тогда в процесс аргументации может быть введено заведомо абсурдное утверждение, ответственность за которое приписывается возможному или реальному оппоненту. Степень абсурдности в этом случае не велика, чтобы сохранялось хотя бы внешнее правдоподобие, но в то же время она и не должна быть особенно мала, иначе трудно будет показать ограниченность менталитета оппонента.

Третий этап в нашей модели – непосредственный процесс аргументации.

На третьем этапе процесса аргументации как раз и проявляются лингвистические аргументы (языковые показатели аргумента), составившие предмет нашего исследования.

Персонифицирование – это самоидентификация реципиента с предлагаемой его вниманию ситуацией, выраженной вербально, это проецирование личностного «я» и позиционирование на разных уровнях текста, это не только стилистическая особенность текста, но и своего рода инструмент в тактической модели аргументации.

Использование языковых показателей аргумента людьми с различными когнитивными стилями подразумевает преимущественное употребление определенных лексических единиц. Эти лексические единицы – показатели аргумента,

классифицированные лингвистической теорией аргументации А.Н. Баранова⁹¹. В разрядах классификации согласно данной теории, учитываются отношения: аргумент и его источник; аргумент и тезис; аргумент и действительность; аргумент и истинность; аргумент и правило аргументирования.

Под *лингвистическим аргументом* мы понимаем аргумент, имеющий вербальную характеристику, выраженный определенной словоформой и входящий в один из классов языковых аргументативных показателей.

Концептуальная модель когнитивно-стилевой детерминации аргументации показывает место лингвистического аргумента (языкового показателя аргументации), а также отражает взаимосвязь между этапами аргументации.

6.3. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭМПИРИКО-СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ: ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Выборку исследования составили 782 испытуемых - студенты, обучающиеся по специальностям: «психология», «социально-культурный сервис и туризм», «менеджмент организаций», «управление инновациями», «автосервис», «юриспруденция», «экономика» и «управление персоналом» различных вузов в возрасте от 18 до 42 лет.

Данное исследование предполагало эмпирическое выявление взаимосвязей между когнитивными стилями респондентов-испытуемых и лингвистическими аргументами. В нашем исследовании мы подвергли эмпирическому изучению следующие когнитивные стили: импульсивность-рефлективность, конкретная-абстрактная концептуализация, полезависимость-полenezависимость, когнитивная

⁹¹ Баранов А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): Дисс. ... докт. филол. наук. - М.:1990, - 378 с.

сложность-простота⁹².

Когнитивные стили испытуемых выявлялись на первоначальном этапе. Для этого использовались стандартизированные широко известные методики: «Фигуры К. Готтшальдта» – измерение когнитивного стиля полезависимость-полenezависимость, «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана – регистрация когнитивного стиля импульсивность-рефлексивность, «Репертуарный тест ролевых конструкций» Дж. Келли когнитивная простота-сложность, «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена – конкретная-абстрактная концептуализация.

Психолингвистическое исследование заключалось в предъявлении испытуемым ряда вопросов по текстам, с последующим контент-анализом и подсчетом в текстах-ответах испытуемых языковых показателей аргументов в соответствии с классификацией языковых показателей аргументов А.Н. Баранова.

Общая гипотеза эмпирического исследования (*специфика взаимосвязи между когнитивным стилем и аргументацией состоит в преимущественном использовании определенных лингвистических аргументов людьми с различными когнитивными стилями и особенностях персонификации*) была разделена на ряд дополнительных.

Для проверки гипотез применялся программный пакет IBM SPSS Statistics и Microsoft Excel, с использованием дисперсионного анализа и обращением к процедуре t-критерия для независимых выборок⁹³.

Рассмотрим некоторые частные гипотезы подробнее.

Первая группа гипотез связана с влиянием уровня

⁹² Нарциссова С.Ю. Методика диагностики когнитивно-стилевых особенностей аргументации: сущность, этапы проведения, результаты // Наука и современность - 2011: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, - 2011. - С. 309-314.

⁹³ Айвазян С.А., Мхитарян В.С. Теория вероятностей и прикладная статистика. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 656 с.

когнитивной сложности на следующие характеристики аргументации:

- z_1 - частоту обращения к процессу аргументации,
- z_2 - частоту ирреальной аргументации,
- z_3 - частоту ссылок на очевидность,
- z_4 - частоту аргументации с обращением к адресату.

Каждая из характеристик принимает целочисленные значения. Частотные характеристики использования различных видов аргументации приведены в таблицах 1-4.

Таблица 1

Частота обращения к процессу аргументации

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	449	57,4	57,4	57,4
1	254	32,5	32,5	89,9
2	61	7,8	7,8	97,7
3	18	2,3	2,3	100,0
Total	782	100,0	100,0	

Таблица 2

Частота использования ирреальной аргументации

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	504	64,5	64,5	64,5
1	191	24,4	24,4	88,9
2	76	9,7	9,7	98,6
3	11	1,4	1,4	100,0
Total	782	100,0	100,0	

Таблица 3

Частота ссылок на очевидность

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	514	65,7	65,7	65,7
1	225	28,8	28,8	94,5
2	40	5,1	5,1	99,6
3	3	,4	,4	100,0
Total	782	100,0	100,0	

Таблица 4

Частота апелляции к адресату

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	485	62,0	62,0	62,0
1	270	34,5	34,5	96,5
2	26	3,3	3,3	99,9
3	1	,1	,1	100,0
Total	782	100,0	100,0	

Гипотеза 1. С увеличением степени когнитивной сложности существенно повышается частота обращения к процессу аргументации.

Взаимосвязь когнитивной сложности с числом обращений к процессу аргументации может быть отражена путем расчета среднего значения коэффициента когнитивной простоты для каждого числа обращений к процессу аргументации. На рис. 4 по оси абсцисс отложено число

обращений к процессу аргументации, а по оси ординат - среднее значение коэффициента когнитивной простоты.

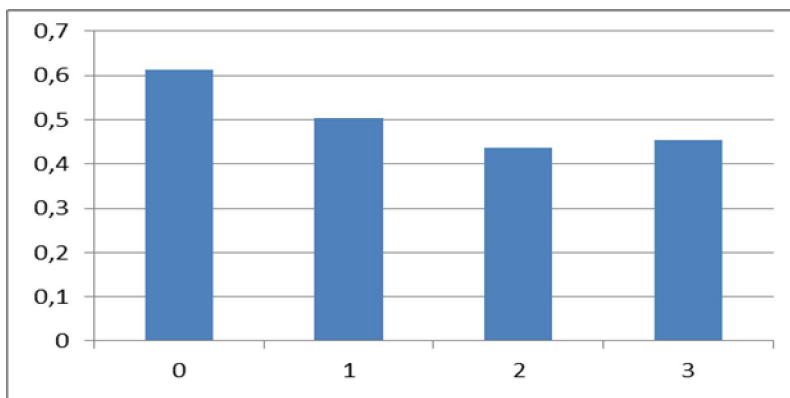


Рис. 4. Взаимосвязь когнитивной сложности с числом обращения к процессу аргументации

Характеристики средних значений и разброса относительно этих средних отражены в таблице 5.

*Таблица 5
Характеристики когнитивной простоты групп с различным числом обращений к процессу аргументации*

№	Число обращений к процессу аргументации	Среднее значение	N	Стандартные отклонения
1	0	,614221	449	,0912324
2	1	,504482	254	,0912433
3	2	,437931	61	,0530671
4	3	,455094	18	,0520799
5	Всего	,561162	782	,1088829

Наибольший контраст наблюдается при переходе от

группы, не использующей обращения к процессу аргументации, к группе, обращающейся к ней однократно. Различия средних значений индикатора когнитивной простоты превышает их стандартные ошибки в каждой из групп. В группах с двукратным и трехкратным обращением к процессу аргументации стандартная ошибка более чем в два раза превышает различия средних значений. Это свидетельствует о том, что более важным является сам факт обращения к процессу аргументации, чем ее интенсивность.

Результаты дисперсионного анализа (см. табл. 6) показывают, что внутригрупповые различия статистически значимы на уровне значимости, меньшем 0,0005, что подтверждает наличие зависимости частоты обращения к процессу аргументации от степени когнитивной сложности.

Таблица 6. Результаты дисперсионного анализа

		Сумма квадратов	ст. св.	Средний квадрат	F	Знач.
Когнитивная сложность * Обращение к процессу аргументации	Между группами	3,209	3	1,070	137,543	,000
	Внутри групп	6,050	778	,008		
	Всего	9,259	781			

Для дополнительной проверки данной гипотезы № 1 построим регрессионную модель зависимости числа обращений к процессу аргументации от индикатора когнитивной простоты. Распределение объясняющей переменной и ее основные характеристики для проведенных 782 наблюдений представлены на рис. 5.

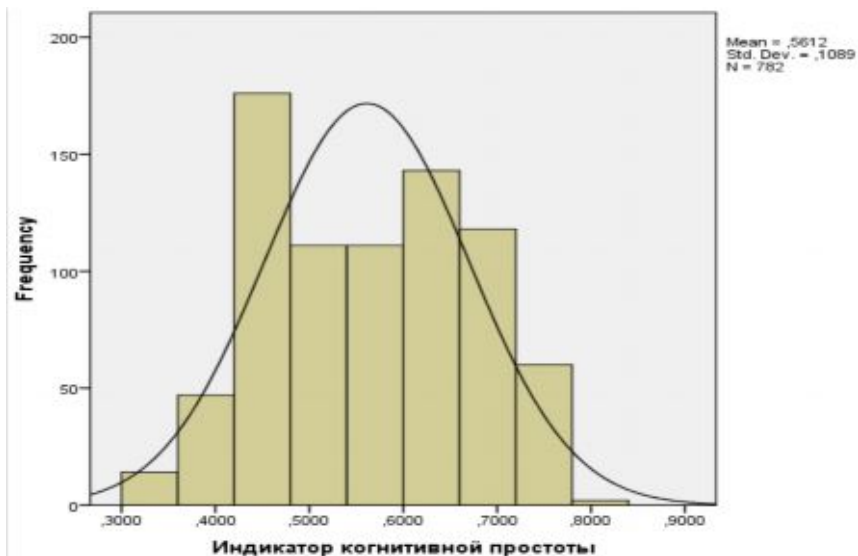


Рис. 5. Гистограмма распределения индикатора когнитивной простоты

Визуальное сравнение гистограммы с кривой плотности гауссова распределения свидетельствует о приемлемой близости распределения анализируемого индикатора (когнитивной простоты) к нормальному. Очевидно, что с уменьшением значения данного индикатора степень когнитивной сложности возрастает.

В результате оценивания параметров модели методом наименьших квадратов получено уравнение регрессии

$$\hat{z}_1 = 2,681 - 3,797x_1, \quad R^2 = 0,315,$$

(0,115) (0,200)

где R^2 - коэффициент детерминации показывает долю дисперсии зависимой переменной Z_1 (частоты использования

испытуемыми соответствующей аргументации), обусловленную вариацией уровня когнитивной простоты X_1 .

Под коэффициентами приведены значения выборочных средних квадратических отклонений. Высокое значение модуля t-статистики для коэффициента при регрессоре $t_1 = 3,797/0,200 = -18,98$ свидетельствует о значимом влиянии регрессора на зависимую переменную, что подтверждает изначальное предположение о повышении частоты обращения к процессу аргументации с ростом когнитивной сложности.

Гипотеза 2. С увеличением степени когнитивной сложности повышается частота использования ирреальной аргументации.

Для проверки данной гипотезы о зависимости интенсивности использования ирреальной аргументации, характеризуемой частотой обращения к соответствующему виду аргументов Z_2 , от уровня когнитивной сложности, описываемого обратной характеристикой – уровнем когнитивной простоты X_1 , была построена линейная регрессионная модель

$$\widehat{Z}_2 = 0,606 - 0,094x_1, R^2 = 0,392$$

(0,004) (0,004)

Высокая значимость выборочного коэффициента при регрессоре с практически полной достоверностью отрицает возможность равенства нулю его истинного значения. Таким образом, с учетом знака коэффициента получено подтверждение рабочей гипотезы о повышении частоты обращения к ирреальным аргументам с ростом когнитивной сложности.

Гипотеза 3. Со снижением степени когнитивной сложности чаще применяется аргументация со ссылками на очевидность.

С целью проверки данной гипотезы была построена соответствующая регрессионная модель зависимости частоты ссылок на очевидность Z_3 от индикатора когнитивной простоты x_1

$$\widehat{z}_3 = -0,912 + 2,341 x_1, R^2 = 0,177,$$

(0,103) (0,180)

Знак коэффициента при регрессоре и высокое значение t-статистики $t_{1n} = 13,367$ дают подтверждение рабочей гипотезы, получаемое, как и во всех таких случаях, методом от противного.

Гипотеза 4. Со снижением степени когнитивной сложности чаще применяется аргументация с апелляцией к адресату.

Модель для проверки гипотезы о том, что с увеличением степени когнитивной простоты X_1 значимо повышается частота аргументации с апелляцией к адресату Z_4 , имеет вид

$$\widehat{z}_4 = -0,838 + 2,234 x_1, R^2 = 0,186.$$

(0,096) (0,167)

Характеристики данной модели свидетельствуют в пользу проверяемого предположения. Относительно невысокие значения коэффициента детерминации в построенных в регрессионных моделях обусловлены влиянием на обращение к тому или иному виду аргументов большого числа различных факторов, определяющих

личностные особенности, в том числе и трудно регистрируемых. Когнитивная простота (сложность) является одним из важных факторов, и решенная задача состояла в том, чтобы показать существенность именно его влияния на характеристики аргументации.

Углубленный анализ влияния когнитивной простоты (сложности) на характеристики аргументации требует повышенного внимания к распределению характеристик респондентов по данному фактору. Распределение респондентов по непрерывной характеристике – уровню когнитивной простоты (сложности) X_1 – является бимодальным, что свидетельствует о наличии в общей совокупности двух дискретных страт, существенно отличающихся друг от друга. Предположение нормальности распределения каждой из страт модель общего распределения может быть представлена в следующем виде:

$$f(x_1) = \sum_{j=1}^2 q_j f_j = \sum_{j=1}^2 q_j \frac{1}{\sqrt{2\pi}\sigma_j} \exp\left(-\frac{(x_1 - \mu_j)^2}{2\sigma_j^2}\right)$$

где q_j - доля (вес) страты в общей совокупности ($q_1 + q_2 = 1$),

$$f_j = \frac{1}{\sqrt{2\pi}\sigma_j} \exp\left(-\frac{(x_1 - \mu_j)^2}{2\sigma_j^2}\right) \text{ плотность}$$

вероятности j -й страты.

μ_j, σ_j - математическое ожидание и среднее квадратическое отклонение индикатора когнитивной простоты для j -й страты.

С целью декомпозиции^{94,95} этого распределения была осуществлена оценка параметров страт методом максимального правдоподобия. Результаты оценивания приведены в таблице 7.

Таблица 7

Значения параметров модели смеси распределений респондентов по уровню когнитивной простоты

Страта (j)	Среднее значение (μ_j) уровня когнитивной простоты	Стандартное отклонение (σ_j) уровня когнитивной простоты	Доля страты (q_j) в общем распределении
Когнитивно сложные (j=1)	0,466	0,057	0,481
Когнитивно простые (j=2)	0,649	0,061	0,519

⁹⁴ Сиротин В.П., Архипова М.Ю. Декомпозиция распределений в моделировании социально-экономических процессов: монография / Сиротин В.П., Архипова М.Ю.; М-во образования и науки РФ, Московский гос. ун-т экономики, статистики и информатики. Москва, 2011;

Мхитарян В.С., Сиротин В.П. Применение многомерных статистических методов в экономике и оценке качества // Вопросы статистики. 2011. № 1. С. 65-66.

⁹⁵ Архипова М.Ю., Дуброва Т.А., Миронкина Ю.Н., Сиротин В.П. Анализ данных: учебник. Москва, Издательство Юрайт 2017. – 490 с.

На рис. 6 представлена теоретическая модель распределения по уровню когнитивной простоты с выделением страт когнитивно простых и когнитивно сложных респондентов.

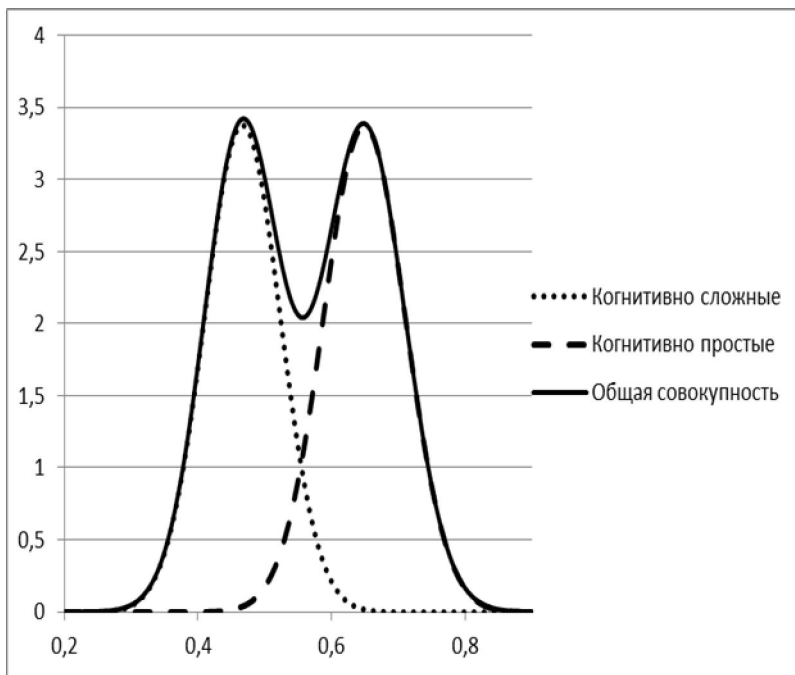


Рис. 6. Модель распределения по уровню когнитивной простоты и ее декомпозиция

Об адекватности полученной модели распределения свидетельствует ее соответствие эмпирическому, полученному путем непараметрической оценки^{96, 97} плотности

⁹⁶ Гохберг Л.М., Мхитарян В.С., Пономаренко А.Н., Сиротин В.П. Статистика в государственном университете - высшей школе экономики: развитие образовательного и научного направлений // Вопросы статистики. 2008. № 10. С. 74-80.

с использованием гауссового ядра и шириной активного участка сглаживания 0,022 (рис. 7).

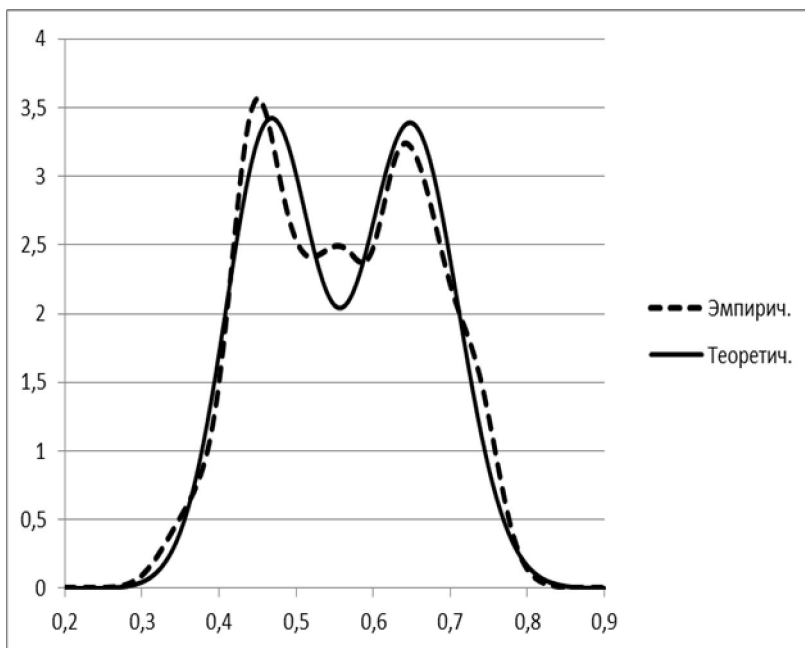


Рис. 7. Теоретическое распределение респондентов по уровню когнитивной простоты и ядерная оценка плотности эмпирического распределения с гауссовым ядром и шириной активного участка сглаживания 0,022

Для проверки гипотез 1-4 целесообразно построить портреты данных стран^{98,99} по частоте использования различных видов аргументации.

⁹⁷ Сиротин В.П., Плотникова М.В. Моделирование распространения наркомании и ее последствий в регионах России // Экономика региона. 2009. № 4. С. 186-192.

⁹⁸ Мхитарян В.С., Сиротин В.П. Применение многомерных статистических методов в экономике и оценке качества // Вопросы статистики. 2011. № 1. С. 65-66.

При строгом решающем правиле граница разделения групп когнитивно-сложных и когнитивно-простых определяются как абсциссы точек пересечения взвешенных плотностей вероятности соседних групп. Так как группы существенно пересекаются, целесообразно применить вариант мягкой классификации на основе расчета функции принадлежности каждого из респондентов к каждой из страт (рис. 8), где по оси абсцисс отложено значение уровня когнитивной простоты x_1 , а по оси ординат – значения функций принадлежности респондентов m_j ($0 \leq m_j \leq 1$) к стратам когнитивно сложных ($j=1$) и когнитивно простых ($j=2$):

$$m_j = \frac{q_j f_j(x)}{q_1 f_1(x) + q_2 f_2(x)}$$

⁹⁹ Мхитарян В.С., Архипова М.Ю., Сиротин В.П. Эконометрика. Учебное пособие / Москва, - 2012. 224 с.

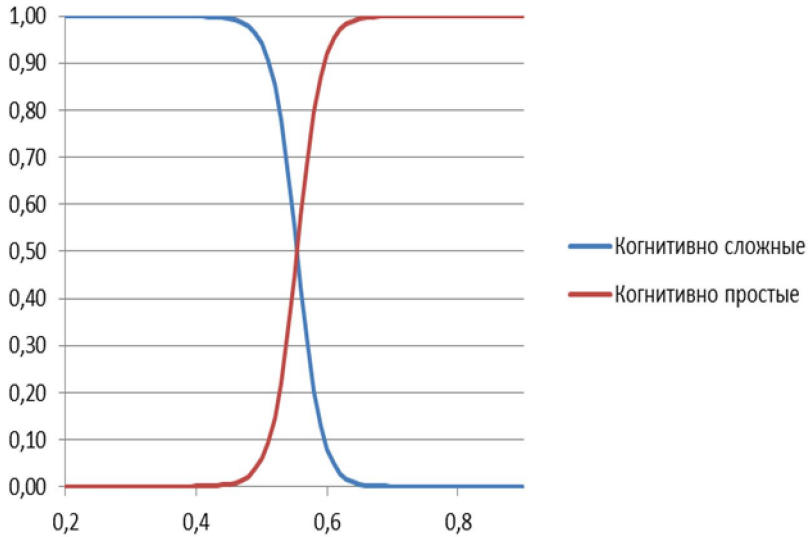


Рис. 8. Функции принадлежности к стратам когнитивно сложных и когнитивно простых в зависимости от уровня когнитивной простоты

Число z_i^j обращений респондентов j -й страты к i -у виду аргументации ($i=1,2,3,4$) в варианте мягкой классификации можно рассчитать путем весового суммирования числа обращений каждого из 782 респондентов с весами, равными значениям функций принадлежности m_{lj} l – го респондента к j -й страте:

числа обращений l -го респондента к i -у виду аргументации z_{il}

$$z_i^j = \sum_l^{782} z_{il} m_{lj}$$

Таблица 8

Число обращений к процессу аргументации когнитивно простых респондентов

	Частота	Процент обращений	Накопленный процент
Число обращений	0	326	80,5
	1	76	99,3
	2	2	99,8
	3	1	100
	Всего	406	100,0

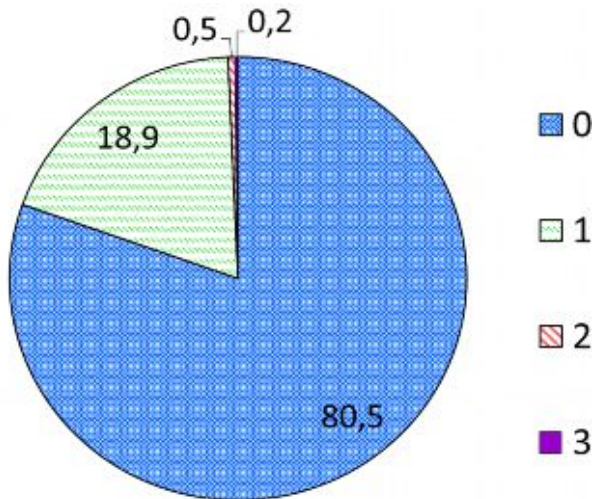


Рис. 9. Структура обращений к процессу аргументации когнитивно простых респондентов (где 0,1,2,3 – число обращений к виду аргумента)

Таблица 9

Число обращений к процессу аргументации когнитивно сложных респондентов

		Частота	Процент обращений	Накопленный процент
Число обращений	0	123	32,6	32,6
	1	178	47,2	79,7
	2	59	15,7	95,4
	3	17	4,6	100
	Всего	376	100,0	

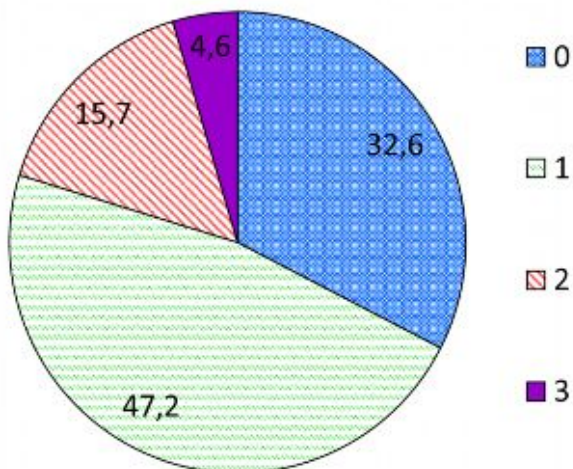


Рис. 10. Структура обращений к процессу аргументации когнитивно сложных респондентов (где 0,1,2,3 – число обращений к виду аргумента)

Таблица 10

Использование ирреальной аргументации когнитивно простыми респондентами

		Частота	Процент обращений	Накопленный процент
Число обращений	0	373	92,0	92,0
	1	29	7,3	99,2
	2	3	,7	100,0
	3		,0	100,0
	Всего	406	100,0	

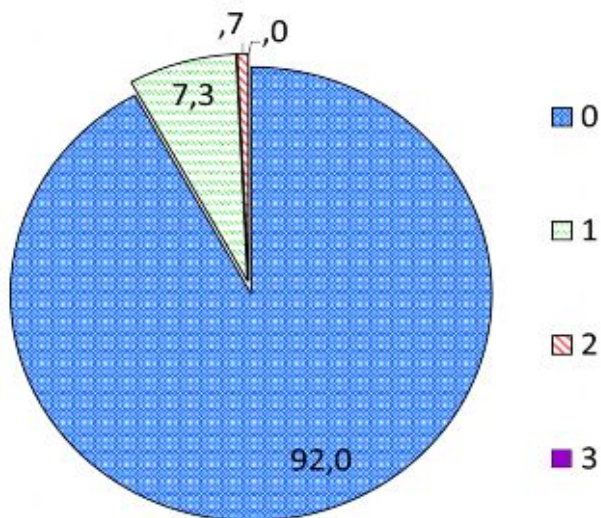


Рис. 11. Структура использования ирреальной аргументации когнитивно простыми респондентами (где 0,1,2,3 – число обращений к виду аргумента)

Таблица 11

Использование ирреальной аргументации когнитивно сложными респондентами

	Частота	Процент обращений	Накопленный процент
Число обращений	0	131	34,8
	1	162	77,7
	2	73	97,1
	3	11	100,0
	Всего	376	100,0

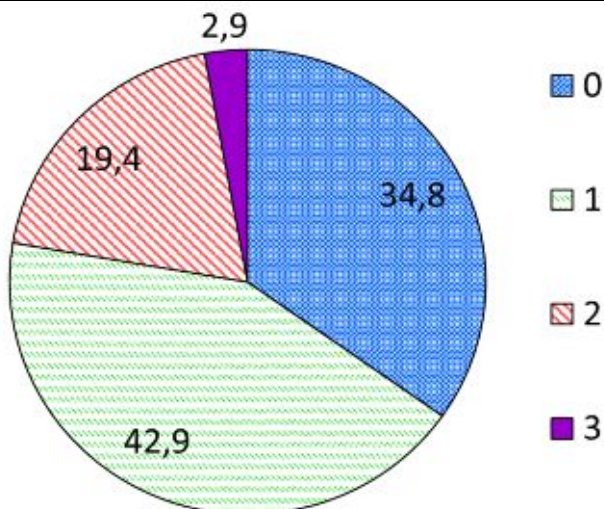


Рис. 12. Структура использования ирреальной аргументации когнитивно сложными респондентами (где 0,1,2,3 – число обращений к виду аргумента)

Таблица 12

Использование ссылок на очевидность когнитивно простыми респондентами

		Частота	Процент обращений	Накопленный процент
Число обращений	0	203	50,1	50,1
	1	163	40,2	90,2
	2	37	9	99,3
	3	3	0,7	100
	Всего	406	100	

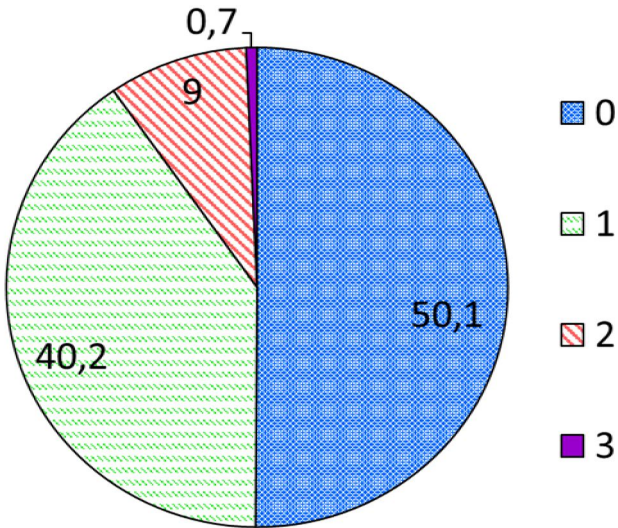


Рис. 13. Структура использования ссылок на очевидность когнитивно простыми респондентами (где 0,1,2,3 – число обращений к виду аргумента)

Таблица 13

Использование ссылок на очевидность когнитивно сложными
респондентами

		Частота	Процент обращений	Накопленный процент
Число обращений	0	311	82,6	82,6
	1	62	16,5	99,1
	2	3	0,9	100
	3	0	0	100
	Всего	376	100	

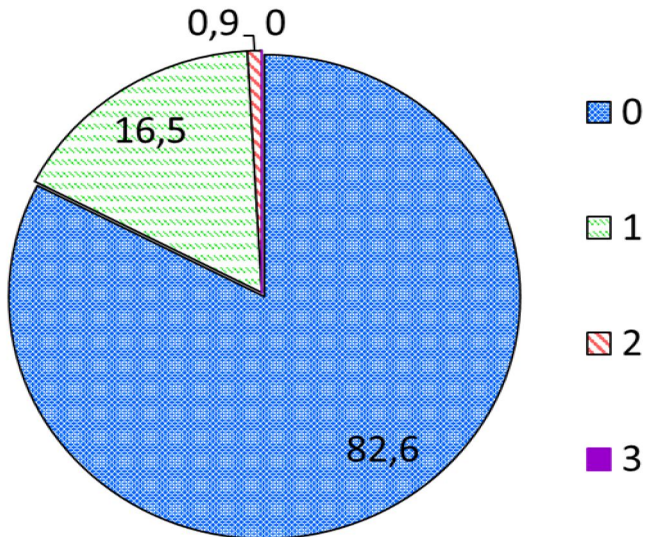


Рис. 14. Структура использования ссылок на очевидность когнитивно сложными респондентами (где 0,1,2,3 – число обращений к виду аргумента)

Таблица 14
Использование апелляции к адресату когнитивно простыми респондентами

		Частота	Процент обращений	Накопленный процент
Число обращений	0	180	44,5	44,5
	1	202	49,9	94,3
	2	22	5,4	99,8
	3	1	0,2	100
	Всего	406	100	

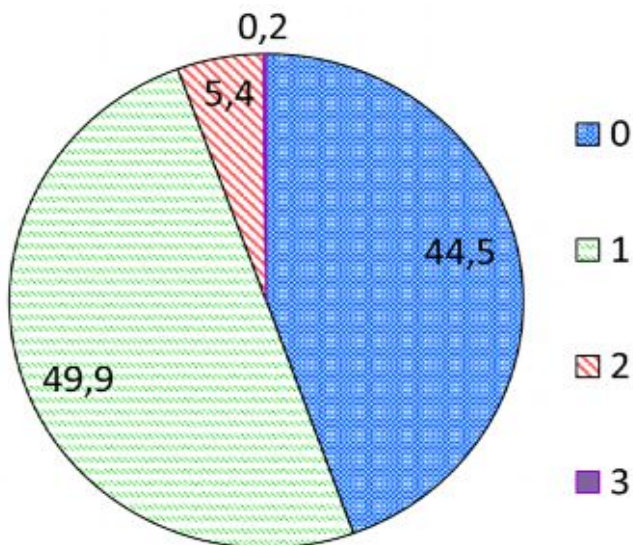


Рис. 15. Использование апелляции к адресату когнитивно простыми респондентами (где 0,1,2, 3 – число обращений к виду аргумента)

Таблица 15

Использование апелляции к адресату когнитивно сложными респондентами

	Частота	Процент обращений	Накопленный процент
Число обращений	0	305	81
	1	68	98,9
	2	4	100
	Всего	376	100

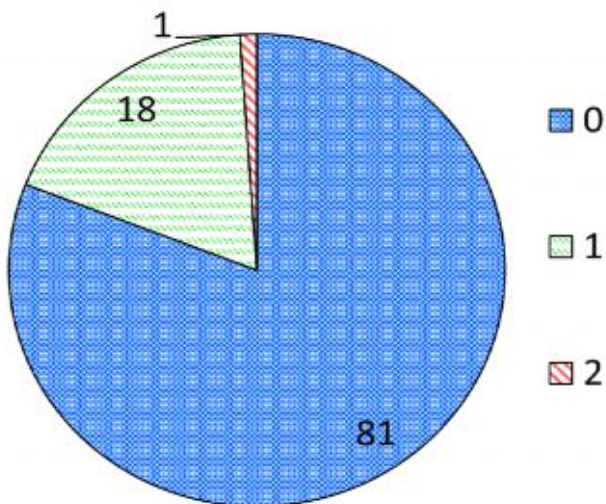


Рис. 16. Использование апелляции к адресату когнитивно сложными респондентами (где 0,1,2 – число обращений к виду аргумента)

Следующая группа гипотез связана с отличием процессов аргументации лиц с выраженными противоположными когнитивными параметрами «импульсивность» и «рефлексивность». Предполагается более частая аргументация со ссылками на очевидность и меньшая частота использования ирреальной аргументации и аргументации с обращением к процессу аргументации у лиц с выраженным параметром «импульсивность», по сравнению с лицами, у которых выражен параметр «рефлексивность». Кроме того, у первой совокупности предполагается более выраженная персонификация.

Для проверки данных утверждений по имеющейся выборке была использована процедура сравнения генеральных средних двух совокупностей с проявленными характеристиками соответственно импульсивности и рефлексивности.

Среди 782 испытуемых с проявленной характеристикой импульсивности оказалось 180 человек, или 23,0%, с характеристикой рефлексивности – 240 человек, или 30,7%. Результаты тестирования приведены в таблице 16.

Таблица 16

Результаты тестирования гипотез о равенстве генеральных средних в группах с выраженными характеристиками «импульсивность» и «рефлексивность»

Переменные	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Частота ссылок на очевидность	19,100	,000	11,392	418	,000	,613	,054	,507	,718
			10,849	304,489	,000	,613	,056	,501	,724
Частота использования ирреальной аргументации	46,932	,000	-5,156	418	,000	-,382	,074	-,528	-,236
			-5,383	417,791	,000	-,382	,071	-,521	-,242
Частота обращения к процессу аргументации	47,315	,000	-6,046	418	,000	-,450	,074	-,596	-,304
			-6,318	417,676	,000	-,450	,071	-,590	-,310
Персонификация	171,365	,000	14,298	418	,000	1,039	,073	,896	1,182
			13,089	242,810	,000	1,039	,079	,883	1,195

Для каждой переменной в первой строке представлены результаты в предположение равенства генеральных

дисперсий в двух совокупностях и результаты тестирования данной гипотезы. В каждом случае это предположение отвергается, поэтому выводы следует делать на основе данных второй строки, где даны результаты тестирования, свободного от предположения о равенстве генеральных дисперсий. Результаты сравнения генеральных средних подтверждают каждую из рабочих гипотез рассматриваемой группы.

Третья группа рабочих гипотез относится к анализу влияния вида концептуализации на характеристики аргументации. Предполагалось, что при преобладании в когнитивном стиле «конкретная – абстрактная концептуализация» полюса «конкретной концептуализации» возрастает использование ссылок на источник сведений, ссылок на очевидность и повышается персонификация, а также снижается частота ирреальной аргументации.

Особенностью тестовой процедуры об одинаковой частоте ссылок на источник в группах с абстрактным и конкретным видом концептуализации в данном случае является возможность применения теста в модификации, предполагающей равенство дисперсий, вследствие несущественного различия дисперсий на уровне значимости 0,01. В любом случае тестирование равенства генеральных средних дает одинаковый высоко значимый результат – отклонение этого предположения с выводом о большей частоте ссылок на источник в группе с конкретной концептуализацией, о чем можно судить по знаку разности выборочных средних. Аналогичный вывод можно сделать и относительно частоты ссылок на очевидность и персонификации. В то же время при значимом отличии частоты использования ирреальной аргументации в различных группах, этот тип аргументации чаще используется лицам с концептуализацией абстрактного типа.

Таблица 17

Результаты тестирования гипотез о равенстве генеральных средних в группах с конкретным и абстрактным типом концептуализации

Переменные	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Частота ссылок на источник	2,697	,101	5,712	378	,000	,341	,060	,224	,459
			5,653	327,383	,000	,341	,060	,223	,460
Частота ссылок на очевидность	259,938	,000	8,817	378	,000	,496	,056	,385	,606
			9,878	317,108	,000	,496	,050	,397	,594
Частота использования ирреальной аргументации	215,505	,000	-21,017	378	,000	-1,182	,056	-1,293	-1,071
			-18,524	188,111	,000	-1,182	,064	-1,308	-1,056
Персонификация	185,336	,000	10,312	378	,000	,794	,077	,642	,945
			11,765	283,309	,000	,794	,067	,661	,926

Сравнение генеральных средних применимо и для проверки существенности различий в аргументации мужской

и женской выборки. Его результаты представлены в таблице 18.

Таблица 18
Результаты тестирования гипотезы об отсутствии гендерных различий в аргументации

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Частота ссылок на источник	1,820	,178	1,179	780	,239	,049	,041	-,032	,130
			1,180	779,999	,238	,049	,041	-,032	,129
Частота ссылок на очевидность	3,974	,047	-1,798	780	,073	-,078	,043	-,163	,007
			-1,799	779,850	,072	-,078	,043	-,163	,007
Частота использования ирреальной аргументации	1,587	,208	2,106	780	,036	,109	,052	,007	,211
			2,106	779,068	,036	,109	,052	,007	,211
Частота апелляции к адресату	,610	,435	-1,091	780	,276	-,044	,040	-,123	,035
			-1,091	778,968	,276	-,044	,040	-,123	,035
Частота обращения к процессу аргументации	3,719	,054	2,225	780	,026	,117	,053	,014	,220
			2,221	766,224	,027	,117	,053	,014	,220
Персонификация	6,684	,010	-1,561	780	,119	-,089	,057	-,201	,023
			-1,564	777,147	,118	-,089	,057	-,201	,023
Экземплификация	,321	,571	1,855	780	,064	,099	,053	-,006	,203
			1,853	770,982	,064	,099	,053	-,006	,203

На уровне значимости 0,01 предположение об отсутствии гендерных различий в аргументации по каждому ее виду согласуется с результатами наблюдений 384 женщин и 398 мужчин. Это является свидетельством в пользу рабочей гипотезы об отсутствии гендерных различий в аргументации. Если несколько снизить уровень уверенности в правильности отклонения выдвинутого предположения об отсутствии гендерных различий можно говорить о различии в аргументации только в использовании ирреальных аргументов и обращения к процессу аргументации, к которым женщины прибегают чаще с вероятностью правильности данного утверждения 0,95, однако с вероятностью 0,99 этого утверждать нельзя.

Анализ различий в лингвистических показателях по специальностям целесообразно произвести на основе средних значений этих показателей по группам. Каждая специальность в достаточной мере представлена в выборке, об этом можно судить по численности групп N. Специфичной является кодировка переменной «Импульсивность», где значение «0» присваивалось при выраженной импульсивности, «2» - при выраженной рефлексивности, «1» - нейтральности (см. таблицу 19).

Таблица 19

Средние значения лингвистических показателей по специальностям

Специальность	N	Z ₁	Z ₂	Z ₃	Импульсивность	Экземплифик.	Персонифик.
Автосервис	53	,28	,19	,53	1,08	,47	,43
Менеджмент организации	188	,52	,38	,43	,95	,76	,60
Психология	103	,52	,50	,32	1,25	,71	,45
Социология	76	,30	,20	,42	1,14	,59	,33
Управление инновациями	56	,50	,48	,41	,86	,59	,36
Управление персоналом	45	1,07	1,11	,24	1,11	1,07	,47
Экономика	69	,86	,86	,46	1,00	,90	,64
Юриспруденция	192	,55	,48	,39	1,17	,85	,57
Итого	782	,55	,48	,40	1,08	,76	,51

Наиболее склонны прибегать к аргументации с использованием ирреальных аргументов и обращению к процессу аргументации студенты профиля «Экономика» и «Управление персоналом».

Персонификация более всего выражена у студентов профилей «экономика» и «менеджмент организации», в наименьшей степени - у студентов профиля «социология» и «управление инновациями».

Наиболее импульсивными являются студенты профиля «Управление инновациями», рефлексивными – «психология».

Более представлены экземплификаторы у студентов профиля «Управление персоналом».

Ссылки на очевидность более представлены у студентов профиля «Автосервис», менее – «Управление персоналом» и «Психология».

Итак, структуры использования лингвистических аргументов испытуемыми с различными когнитивными стилями (сводная диаграмма) приведены на рис. 17.

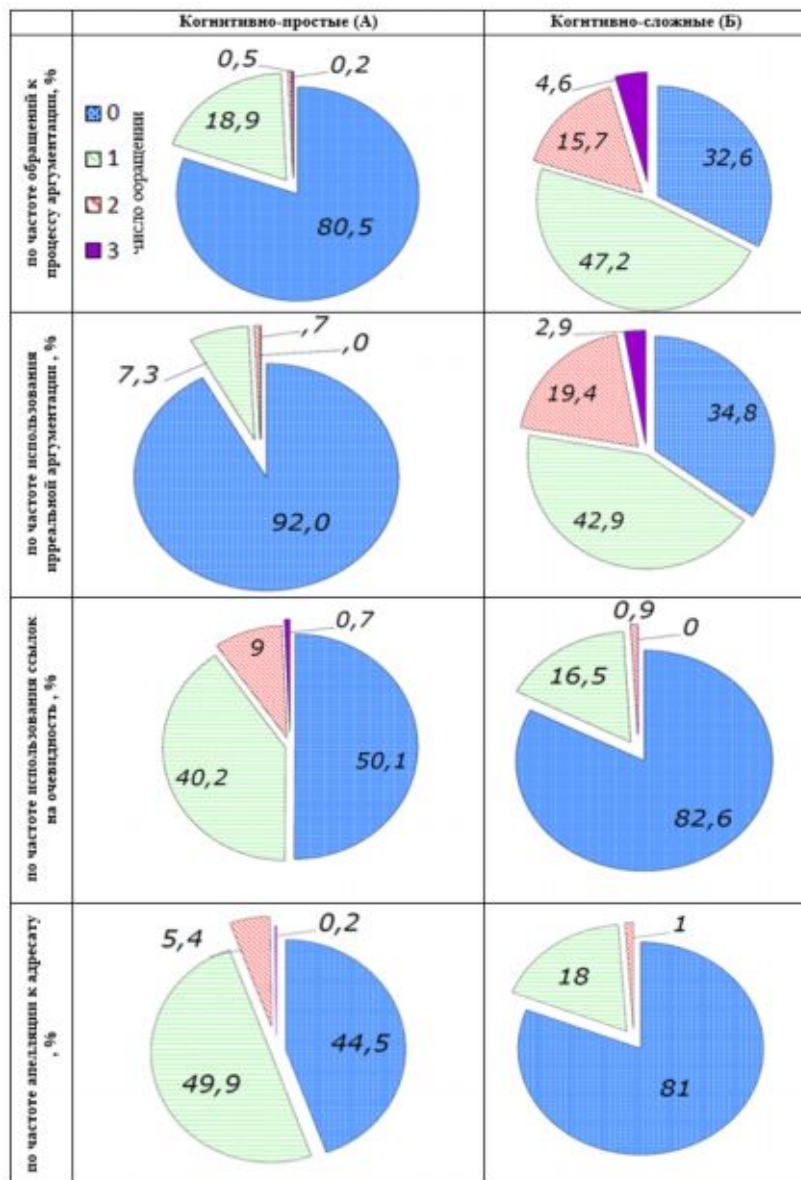


Рис 17.. Структуры использования лингвистических аргументов испытуемыми-обладателями различных когнитивных стилей: когнитивно простыми (А) и сложными (Б)

Итак, математическое моделирование результатов исследования подтверждает данное нами определение аргументации как коммуникативной речевой деятельности, имеющей в качестве когнитивно-стилевых различий выбор лингвистических аргументов. Эмпирически мы доказали, что использование тех или иных лингвистических аргументов позволяют достаточно четко различить полюса когнитивных стилей. В тоже время, мы не должны забывать о том, что когнитивный стиль с его индивидуальным своеобразием процессов получения, переработки и интерпретации информации, предрасполагает к определенному типу поведения. Моделируя те или другие показатели (психолингвистические аргументы), мы можем в некоторой степени предсказывать вербальную стратегию человека. Одним из перспективных направлений развития когнитивной парадигмы является психолингвистика, которая опирается на способы репрезентации информации в различных кодах, включая сенсорно-перцептивные и словесно-логические способы опредмечивания, имеющие в основе универсальные когнитивные структуры. К числу важных проблем, решаемых в рамках этого направления, принадлежит реализация языкового сознания или воплощение личности в аргументативном дискурсе.

Глава VII. ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И ЕГО РАЗВИТИЕ В УСТНОМ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Творческое мышление является основной движущей силой развития личности, так как с него начинается любая деятельность. «Руки послушны голове, они исполнители ее повелений»¹⁰⁰, - этим подчеркивается руководящая роль мышления в деятельности индивида. Человек, лишенный возможности творчески мыслить, познавать, теряет ощущение своей индивидуальности. Человек - это единственное живое существо, обладающее уникальной способностью творчески мыслить и действовать.

«Теоретическая деятельность человека базируется на внутренне присущем материи свойстве самоорганизовываться...интенсивность и формы проявления творческой активности субъекта определяются характером и степенью воздействия внешних факторов различной природы. Наиболее существенными представляются виртуальная и действительная формы творческого процесса»¹⁰¹.

Под виртуальной понимается форма продуктивной идеальной умственной деятельности, которая протекает как на сознательном, так и неосознаваемом уровнях психического. К действительной форме относят любое проявление творческой активности в виде реальных действий субъекта. Виртуальная форма творческой деятельности не поддается контролю. Для самого же субъекта обе формы проявления творческой активности неразрывно связаны между собой и существуют в диалектическом единстве. Это две равноправные, необходимые и взаимообусловленные формы реализации творческой деятельности человека.

¹⁰⁰ Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). - М.: Издательство Московского университета, 1984. - 345 с.

¹⁰¹ Яковлев В.А. Диалектика творческого процесса в науке. М.: Изд-во Московского университета, 1989. - 128 с.

Творческая мысль - это пронизательность, прозрение, миг вдохновения, которое открывает верное решение. Развитие творческого мышления предполагает активизацию мыслительных процессов личности. Психической основой творчества, по мнению М.Я. Виленского и С.Н. Зайцевой¹⁰², является дивергентное мышление, то есть способность, с помощью которой человек может управлять своим мышлением в нескольких направлениях одновременно. С одной стороны, оно позволяет ему «обозревать» сразу несколько связей рассматриваемого явления, а с другой, - находить и открывать совершенно новые связи.

Творческая деятельность, кроме мышления, включает и другие психические явления: сознание, интуицию, воображение, мотивы, эмоции, память, волю, способности, отражение и др. Отражение и творчество - взаимодополняющие характеристики человеческого сознания, которые играют одинаково важную роль в социокультурной деятельности¹⁰³.

На творчество как новый, оригинальный, объективно и социально значимый продукт труда указывают С.Л. Рубинштейн, Ж. Адамар, Т.М. Амабиле, Ф. Баррон, Э. де Боно, Е.П. Торранс, Я.А. Пономарев, Е.Л. Яковлева, М.Г. Ярошевский и др.

Творческое действие специфично, конкретно, индивидуализированно. Каждый индивид является в чем-то оригинальным и творческим в конкретном своем проявлении, и именно в этом и состоит значение индивидуальности. Когда устранены причины, закрепощающие и сдерживающие проявление творчества, то каждый сможет найти свою собственную возможность для позитивной, конструктивной работы в какой-либо сфере деятельности.

Творческая деятельность, активность имманентно присущи человеку, требуется лишь помочь ему найти и раскрыть себя в той сфере, в которой он сможет проявить

¹⁰² Виленский, М.Я. Педагогические основы формирования опыта творческой деятельности будущего учителя: учеб. пособие / М.Я. Виленский, С.Н. Зайцева. - М., 1993.

¹⁰³ Яковлев В.А. Диалектика творческого процесса в науке. -М., 1979.

себя наиболее ярко, с максимальной пользой как для себя, так и для общества.

Творчество может быть субъективным, то есть новым только для самого субъекта: это может быть новое знание, открытие неизвестных связей между предметами и явлениями, изменение и расширение ранее сложившихся парадигм, умение связать несвязуемое и т.д., что является в свою очередь сущностью самого творчества. Творчеству можно и нужно обучать, создав для этого необходимые условия.

Способность к творчеству потенциально содержится во всех ситуациях жизни для всех людей и профессий. Творчество может быть рассмотрено как потенциал, с помощью которого специалист развивает себя, активно влияет на будущие изменения и формирует свое профессиональное мастерство.

При изучении творчества одним из предметов исследования является творческая среда. Если среда - это совокупность окружающих социально-экономических, природных и бытовых условий, в которых протекает человеческая деятельность, то под творческой средой следует понимать лишь сумму внешних по отношению к творцу условий, в которых возможно осуществление творческого процесса, без учета психологических качеств личности. Понятие творческой среды сродни понятию акмеологических условий, под которыми понимают все значимые обстоятельства, от которых зависит успех деятельности. К ним относятся как состояние общества и условия воспитания и образования, так и личностные свойства субъекта деятельности (его задатки и способности, компетентность и др.).

Применительно к образовательному процессу вопрос состоит в том, чтобы определить, какие именно психолого-педагогические условия способствуют раскрытию творческой индивидуальности будущих специалистов, развитию их творческого мышления.

Поскольку в повседневной жизни зачастую

подавляются творческие способности, для формирования творческого мышления необходима специально организованная среда. В соответствии с характеристиками творческого мышления, такая среда должна обладать высокой степенью неопределенности, потенциальной многовариативностью и богатством возможностей. Однако обеспечить наличие благоприятных для развития творческого потенциала условий еще не достаточно, необходимо не допустить вступление в действие факторов, подавляющих творческую инициативу, активность личности студентов.

При организации процесса формирования творческого мышления следует определить и благоприятные, и негативные условия и нейтрализовать последние. Важнейшая роль педагога в образовательном процессе заключается в том, чтобы снизить влияние творчески подавляющих факторов на развитие личности.

Творческое мышление, являясь важнейшим профессиональным качеством специалиста, формируется в рамках его целостного личностного развития под воздействием многих условий в процессе профессиональной деятельности и подготовки к ней. Это обуславливает необходимость специальной организации образовательного процесса, в котором бы не подавлялась инициатива учащихся, формировалась уверенность в своих силах и возможностях, стимулировалась самостоятельность, развивалось воображение.

Одни ученые пользуются только понятием условия, другие используют понятие факторов, однако, по сути, речь идет об одном и том же. Так, Е.И. Рогов, говоря о педагогической деятельности, называет три фактора личностного развития педагога: личная активность педагога, его профессиональная деятельность и объект деятельности.

Развитию творческого мышления благоприятствуют следующие личностные черты: уверенность в своих силах; доминирование эмоций радости, некоторая агрессивность и склонность к риску; отсутствие конформности; богатое по содержанию подсознание; любовь к фантазированию и

построению планов на будущее и т.п.

Личностное развитие опосредуется в профессиональной деятельности, которая преобразует проявление личностных особенностей в конкретном направлении. В ходе этой деятельности осуществляется преобразование мира, создание ценностей и, в свою очередь, совершенствуется личность специалиста благодаря накоплению профессионального опыта.

Третий фактор - объект профессиональной деятельности - важен с точки зрения взаимодействия с ним. В любой профессии, связанной с работой с людьми, объект деятельности одновременно выступает и как активный субъект, непосредственно (или опосредованно) влияющий на профессиональное становление специалиста - хотя бы в силу того, что деятельность невозможна без общения.

Остановимся на условиях, мешающих развитию творческих способностей и творческого мышления. Это важно, поскольку благоприятные и препятствующие условия не составляют некие взаимоисключающие, антагонистические совокупности.

В числе ситуативных отрицательных факторов:

- лимит времени - творческое мышление, творческая деятельность не терпит ни смысловых, ни временных ограничений. Следовательно, при организации учебного процесса необходимо тщательно подходить как к распределению времени, предназначенного на выполнение заданий, так и содержанию, объему заданий.

- состояние стресса, состояние повышенной тревожности, слишком сильная или слишком слабая мотивация, страх и повышенная самооценка;

- желание быстро найти решение - зачастую скорость достигается за счет качества, когда возникает искушение решить хоть как-нибудь, главное - быстро;

- наличие фиксированной установки на конкретный способ решения - можно назвать это «пространственным ограничением», что недопустимо, поскольку творческое мышление рассматривается и с точки зрения новизны

продукта, и с точки зрения новизны процесса мыслительной деятельности;

- способ предъявления условий задачи, провоцирующий неверный путь решения;

- неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами.

К принципам снижения творческо-подавляющего эффекта в обучении относятся¹⁰⁴:

- формировать чувствительность к противоречиям, поскольку они лежат в основе всякого развития;

- не подавлять интуицию учащихся, развивать воображение, склонность к фантазированию - фантазирование освобождает мышление, снимает психологические ограничения;

- использовать задачи открытого типа - задачи, которые предполагают несколько вариантов решения, не только создают возможность, но и обуславливают необходимость творческого подхода к решению;

- формировать у учащихся уверенность в своих силах. (использовать приемы поощрения: похвала, демонстративно уважительное отношение к мнению учащихся, подчеркивание их заслуг в решении задачи и т.п.);

- стимулировать самостоятельный выбор целей, задач и средств их решения, т.е., во-первых, активизировать самостоятельность мышления, во-вторых, усиливать мотивацию активной деятельности путем предоставления большей свободы учащимся;

- не допускать формирования конформности мышления, всячески подчеркивать, значимость оригинального решения по сравнению с традиционным, обычным в группе;

- применять проблемные методы обучения, обучать эвристическим методам решения задач, привлекать учащихся

¹⁰⁴ Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности / С.Д. Смирнов. - учеб. пособие - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.

к совместной исследовательской деятельности;

➤ опираться на положительные эмоции и поощрять склонность к риску и стремление быть самим собой, поскольку только свободный человек может творить.

Исследователь развития творческого мышления, Р.Оуч¹⁰⁵, отмечает факторы, мешающие нам «думать не так, как все», (то есть, творчески), и называет их «умственными замками», он описывает систему мер, способствующих «снятию психологических барьеров», «открыванию умственных замков». Как пишет Р. Оуч, основная причина того, что мы думаем вполне определенным образом, чаще всего - привычными, стандартными категориями, заключается в том, что нам просто нет необходимости думать иначе. Большая часть нашей деятельности - рутина, до определенной меры необходимая и оправданная, чтобы жизнь не превратилась в хаос. Однако бывают моменты, когда жизнь требует от нас принятия творческого решения - это ситуации нестандартные, неожиданные, не имеющие прецедентов и мы просто вынуждены самостоятельно искать решения, ответы, выходы из создавшихся положений. В такое время мы и начинаем думать творчески; однако, такие ситуации - явление временное, преходящее. Но, все-таки, если мы способны при необходимости думать нестандартно, почему не делаем это постоянно - ведь жизнь творческого человека гораздо насыщеннее и интереснее, хотя и беспокойнее? Причина в том, что большинство из нас имеют определенные позиции, которые держат наше мышление в общепринятых рамках, ограничивают его, делают «таким, как у всех... нас учат думать таким образом, что настраивают на поиск только одного решения, формируя установку на существование только одного верного ответа»¹⁰⁶.

Таким образом, человек часто не задумывается даже о возможности существования альтернатив и останавливает поиск после нахождения первого варианта ответа; привыкает

¹⁰⁵ Oech R. Awhach on the Side of the Head: How to Unlock your Mind for innovation Menlo Park. Calif. Creativ think, 1983. - XVII. 141.

¹⁰⁶ Там же

к стандартному взгляду на ситуацию, не пытается оценить ее с новой точки зрения, т.о. мышление становится прямолинейным и конвергентным. Чтобы развить гибкость мышления, следует целенаправленно искать другие правильные ответы, решая любую задачу. Это необходимо если не для достижения качественно нового результата, то для поиска новых средств, путей решения. Помочь формированию этого процесса можно с помощью устного учебно-педагогического дискурса в образовательной среде.

Среди технологий обучения, способных обеспечить развитие творческого мышления учащихся в современной образовательной среде, на наш взгляд, ведущее место занимают дискурсивные технологии, подразумевающие, диалогичность процесса обучения, которая может быть реализована в устном учебно-педагогическом дискурсе, содержащем элементы соединения различных точек зрения, взглядов и ценностей.

Устный учебно-педагогический дискурс обеспечивает самоактуализацию субъектного опыта учащихся, самовыражение учащихся. В нем, как технологии обучения изначально заложены ситуации выбора решения, задания на проявления саморефлексии. Посредством учебно-педагогического дискурса учащемуся раскрываются также смыслы собственной деятельности и поведения, и вступают в диалог между собой. Этот диалог вводит нас в проблему сознания и поведения, взглядов и поступков, позиций и действий личности.

Аргументация - целенаправленная деятельность, ориентированная на определенный результат. Как специфическая способность человеческого мышления, аргументация широко исследуется, во-первых, с точки зрения психолингвистической научной парадигмы, а во-вторых, в аспекте когнитивных психологических категорий. Аргументативный процесс представляет собой сложную и многогранную интеллектуальную деятельность¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Ивин А.А. Основы теории аргументации. – М.: Владос, – 1997. – 347 с.

Развитие творческой в устном дискурсе осуществляется через создание диалоговых ситуаций в различных вариантах, обеспечивая активизацию личностного развития и самоактуализацию учащихся. Педагогическое общение в учебно-педагогическом дискурсе есть форма учебного взаимодействия, сотрудничества студентов и педагогов, которое одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, развивает способности к аргументации, используя при этом всю совокупность педагогических средств. Любые общие нормативы, программы реализуются педагогами, и развивающий способности к аргументации эффект обучения связан с личностью преподавателя, который несет в себе определенные знания и культурные образцы, и может воплотить их в стиле учебно-педагогического дискурса, характере его проведения и направленности.

Тип отношения субъектов образовательного процесса является важным условием развития креативности, и может быть задан именно диалоговой позицией педагога, в устном учебно-педагогическом дискурсе, где происходит самораскрытие педагога и учащегося. При разработке такой технологии гуманизации как учебно-педагогический дискурс, акцент с содержания обучения периодически будет смещаться на формирование таких межличностных отношений, которые позволят учащемуся свободно полемицировать с педагогом, развиваясь как личность, формируя свою позицию и находя ответы на поставленные вопросы.

Интерес к учебной деятельности возникает тогда, когда в этой деятельности есть успех. В рамках личностно-ориентированного подхода выполнение этого условия вполне реально, т. к. каждый студент оценивается в соответствии с собственными нормативами. Оценивается не столько репродуктивная деятельность обучающегося, сколько диалоговый опыт. Учитывая теоретические и практические исследования в области психологии и педагогики, парадигма индивидуализации образовательного процесса предполагает, что условием реализации данной стратегии является

осознание педагогом того, что субъект активен и берет из обучающих и воспитывающих воздействий только то, что хочет в соответствии с уже имеющейся иерархией потребностей, мотивов, ценностей.

Учебно-педагогический дискурс мы рассматриваем как технологию образовательного процесса, которая на наш взгляд, несет в себе значительный резерв развития креативности учащегося, в том числе и развития его личностно-смысловой сферы. Устный учебно-педагогический дискурс с его свободой мнений и оценок, предполагает создание определенных межличностных отношений, которые стимулируют развитие и обеспечивают наиболее эффективную самореализацию личности.

Определив, с одной стороны, в качестве стратегической цели всего образовательного процесса развитие учащихся и, с другой стороны, принципы обучения как принципы личностно-смысловой ориентации, - следует критически взглянуть на технологии и содержание учебного и воспитательного процесса. Обусловленные обезличенными образовательными стандартами, обучающие технологии и содержание учебного процесса в реальной практике зачастую лишены творческого компонента. Поэтому, на первый план выступает задача конструирования такой образовательной технологии и такого построения содержания учебного материала, в котором бы сознание учащегося могло найти интересующие его смыслы и соответствующие аргументы. Смыслообразование учащихся оказывается синтезирующим началом развивающейся личности, поскольку именно смыслы являются «ячейками» сознания.

Важным условием развития креативности в обучении является тип отношения субъектов образовательного процесса. Педагог должен принимать студента таким, каков он есть, коррекция отдельных качеств возможна лишь на основе общего положительного отношения к целостной личности человека. Эмпатическое понимание предполагает оценивание педагогом студента не с позиций социально-нормативных требований, а исходя из собственных оценок и

ценностей обучающегося, что предполагает разработку индивидуально ориентированных технологий, их вариативность в зависимости от особенностей субъекта, предпочитаемых им способов переработки материала.

Учебный процесс соответствует учебным планам, которые, в свою очередь, разрабатываются на основе государственных образовательных стандартов и включают базовый и вариативный компоненты. С одной стороны - это шаг к расширению творчески развивающего учебного процесса, с другой стороны - идеи вариативности чаще реализуются с точки зрения выбора изучаемой дисциплины, и реже в соответствии с методом ее изучения. На наш взгляд этот недостаток можно ликвидировать, если учитывать, что каждый учащийся по-своему аргументирует свою позицию, воспринимает и перерабатывает информацию и познает окружающий мир. Проектирование преподавания на основе когнитивно-стилевых особенностей учащегося и учебно-педагогического дискурса как технологии обучения – еще один шаг к внесению творческого потенциала в процесс образования. Незнание педагогом доминирующих у него, а также у студентов, когнитивно-стилевых аспектов аргументации отрицательно сказывается на эффективности предъявления учебного материала студентам, и в итоге, на их развитии, негативно отражается на учебном процессе в целом, способствует дополнительному нервно-психическому напряжению, как со стороны педагога, так и со стороны студентов¹⁰⁸.

В процессе обучения студенты - в зависимости от когнитивного стиля выделяют в проблеме главное или второстепенное, выявляют причинно-следственные связи или сразу интуитивно осуществляют выбор определенной структуры анализа. Параметр «образ мира»,

¹⁰⁸ Нарциссова С.Ю. Личность и мышление: когнитивно-стилевая детерминация аргументации // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, - 2011. - С. 12-18.

характеризующий особенности индивидуального смыслового поля, с помощью которого учащийся отражает окружающий мир, выступает в качестве ориентировочной основы поведения, проявляющегося в различных видах познавательной и творческой деятельности, а также в общении. На полюсе интегральности стиль индивидуальности характеризуется ориентацией на целостное восприятие объекта познания и обобщенный смысл образа мира. На полюсе дифференциальности стиль индивидуальности проявляется в конкретности и ситуативности образа мира, фрагментарном восприятии действительности.

Всякое обращение человека, как к самому себе, так и к другим, объективно направлено на когнитивное сомыслие и содействие. Это означает, что нет ни одной составляющей мышления, которая бы не рождалась, не сохранялась, не развивалась в качестве внутреннего субъективного состояния иначе как в пространстве учебно-педагогического дискурса. Учитывая, что потребность в диалоге и общении в целом, является одной из основных потребностей личности, эффективное развитие мышления необходимо осуществлять, прежде всего, с позиций введения в образовательный процесс элементов учебно-педагогического дискурса. Именно учебно-педагогический дискурс позволит установить комфортные межличностные отношения между участниками образовательного процесса, создать психологический климат, соответствующий основным требованиям личностно-ориентированного обучения.

Учебно-педагогический дискурс как технология, направленная на творческое развитие учащегося, предполагает проблемно-творческий тип отыскания истины, обмен мнениями, инициацию творческой деятельности учащихся, проблемные ситуации, задачи на «смысл», эвристический тип отыскания решения проблем, направленность на ограничение академизма в учебном процессе.

Открывающиеся учащемуся в процессе дискурса смыслы содержания учебного материала, есть не что иное,

как становление в нем системы личностных ценностей, выход за пределы собственного «я». В ситуации непонимания дискурс регулируется как аргументацией преподавателя, так и сосредоточением внутреннего субъектного опыта учащихся на содержании обсуждаемого вопроса. В случае несогласия с мнением других учащихся и в случае измененной собственной позиции, рефлексия учащихся является смысловой, что означает осуществление аргументативного дискурса в сознании каждого учащегося.

Теоретическая готовность педагогов к Развитию творческой студента вуза должна включать знание сущности понятия «индивидуальность», знание об процессуальных особенностях их познавательной, коммуникативной и творческой активности; практическая готовность преподавателей подразумевает наличие у них таких умений, как умение адекватно отразить, интегрировать и стимулировать индивидуальные стратегии студентов, проявляемые в процессе обучения.

Усвояемость любого учебного материала повышается при непосредственной включенности обучаемого в активный процесс овладения изучаемым материалом, который стимулируется применением устного дискурса¹⁰⁹.

Это особенно важно, учитывая современное многообразие учебной литературы и требования к уровню овладения знаниями, когда на учащихся обрушивается поток различных знаков и символов. Не аргументированные необходимостью изучения и личностными потребностями ученика, усвоение таких знаний вызывает трудности обучения, которые впоследствии связываются с особенностями восприятия, переработки и усвоения знаков.

Изучая особенности индивидуализации обучения студентов, О.А. Зимовина выделила ряд принципов образовательного процесса, на которые необходимо

¹⁰⁹ Нарциссова С.Ю. Аргументативный дискурс в обучении (психосемиотический подход) // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Новосибирск: Издательство НГТУ, - 2010. С.67-75.

опираться преподавателю высшей школы¹¹⁰:

- принцип интегративности, предполагающий, что организация учебно-воспитательного процесса должна включать в себя учет всех структурных уровней индивидуальности: социально психологического, психологического, психофизиологического;

- принцип личностного подхода, постулирующий, что личностный уровень индивидуальности является приоритетным и более значимым по отношению к общему и профессиональному развитию личности студента, чем низшие уровни его индивидуальности (психологический и психофизиологический);

- принцип активности, предполагающий, что общим направлением индивидуализации обучения студентов должна стать тенденция перехода от учета индивидуальных особенностей студента преподавателем к саморегуляции им своего индивидуального потенциала и др.

В этих дидактических принципах индивидуализации обучения отражаются потребности личности, социальные и педагогические условия образовательного процесса.

В традиционном обучении, при его объяснительном методе, преподаватель имеет дело с множеством учащихся, у каждого из которых свои когнитивные стили. Учебный процесс входит в трудно решаемое противоречие: изложение материала для всех едино, степень подготовленности учащихся к его восприятию, характер личностного отношения к поступающей информации - у всех различны. В условиях учебно-педагогического дискурса эта информация, рассчитанная на усредненный образ учебной группы, имеет конкретного адресата, поскольку каждый студент аргументирует свою позицию, исходя из собственных взглядов.

Интерпретируя учебно-педагогический дискурс как дидактический механизм развития креативности учащегося,

¹¹⁰ Зимовина О.А. Индивидуализация обучения в вузе с учетом доминирующих когнитивных стилей студентов: Дисс. ... докт. пед. наук. Сочи, – 2001. – 280 с.

важно акцентировать внимание на отборе содержания. Для дискурса в обучении следует взять особый, объективно ценный материал, значимый в глазах учащихся. Таким материалом, в частности, являются организующие идеи и понятия учебного процесса. Как правило, подобный материал исключает упрощенчество в учебном процессе, предполагает серьезное к нему отношение, обеспечивая, таким образом, предпосылки для развертывания диалога. Через небезразличие учащихся к содержанию, к тем жизненным реалиям, которые за ним скрываются, и весь учебно-педагогический дискурс приобретает для них индивидуальный смысл, лично воспринимается как значимый для них процесс. Единицами содержания учебного процесса при таком подходе являются проблемы. В психологическом истолковании проблема - это составная часть бытия или культуры, порождающая вопросы, не имеющие ответа в данных пределах индивидуального сознания человека. Необходимо решить проблему, лишить избранный фрагмент бытия неопределенности посредством диалога, и помочь отыскать в ее решении индивидуальный смысл.

Развитие способностей к аргументации посредством специально организованного дискурса реализует одновременно коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств. Педагогическое общение с использованием диалоговых технологий и знаний когнитивно-стилевых особенностей аргументации характеризуется высокой степенью репрезентативности и оптимизирует образовательный процесс, создает благоприятный психологический климат и отношения между педагогом и студентами¹¹¹.

Учебный материал - та «территория», на которой в дискурсе встречаются преподаватель и учащиеся, где

¹¹¹ Нарциссова С.Ю. Аргументация, дискурс и индивидуализация образования // Психология и психотехника. 2011. № 9. С. 60-70.

разворачиваются события смыслового порядка в нескольких направлениях: в столкновении разнохарактерных суждений, в преобразовании, переосмыслении феноменов содержания в ходе решения проблемы. Как взаимно-адаптивная организация учебного процесса, учебно-педагогический дискурс характеризуется сближением индивидуальных точек зрения и связан с поликультурным образовательным пространством. Поликультурное пространство - это возможность и реальность опосредованного обмена мнениями с преподавателем, через их контакт с базовыми ценностями культуры. Современный учащийся, бессистемно и дискретно информированный по самым разным вопросам, не способен к сознательному формированию своего творческого потенциала, он зачастую испытывает определенные сложности в понимании окружающего мира и себя из-за наличия противоречий между поступающей информацией не имеет порой личного мнения и индивидуальной позиции. В вопросах учащихся, спровоцированных устным учебно-педагогическим дискурсом, закладывается презентация индивидуальных позиций, поскольку учащиеся спрашивают обычно о том, что имеет для них личностный смысл.

Действия преподавателя вуза должны отличаться повышенным тактом: в условиях устного дискурса педагогу следует внимательно относиться к их вопросам, поскольку студенты очень чутки, если нарушается основное звено дискурса - взаимное уважение сторон к мнению друг друга. Проводя устный учебно-педагогический дискурс, педагог должен принимать студента таким, каков он есть, поскольку полноценный диалог возможен лишь на основе общего положительного отношения к целостной личности учащегося.

Обучению должен задаваться вектор движения, стимулирующий развитие креативности учащихся, а в развитии творческой в процессе обучения важнейшим компонентом является овладение процессом, способами и средствами деятельности, а не только усвоение знаний. В этой связи практика устного дискурса рассматривается нами как овладение способами мыслительной деятельности и

направлена на умственное развитие студентов.

Существенной стороной устного учебно-педагогического дискурса, является функция облегчения, фасилитации педагогического общения. Она означает, что преподаватель помогает студенту выразить себя, выразить то, что в нем есть положительного, что он осознает в процессе обучения. Заинтересованность в успехе студента, благожелательная, поддерживающая контакт-атмосфера устного дискурса, одновременно способствует развитию креативности студента.

Итак, устный учебно-педагогический дискурс - средство индивидуального самовыражения, самореализации, самораскрытия индивидуальности учащихся и развития креативности. При профессиональной организации учебно-педагогического дискурса, на занятиях, требующих осмысленной аргументации, осуществляется психолого-дидактическая поддержка учащихся, имеет место проблемно-творческий тип отыскания «истины», достигаются цели учебного и воспитательного характера. Вопрос преподавателя или поступающая от него информация порождают со стороны учащихся неоднозначность ответов, плюрализм мнений, цепную реакцию предположений. Для учащихся учебный процесс, таким образом, становится не столько процессом, ориентированным на правильный ответ, сколько проявлением собственной индивидуальности. Понимание, которое создается в учебно-педагогическом дискурсе предполагает обучение, во главу угла которого ставятся не социально-нормативные требования, а ценности обучающегося и его личностные смыслы. В рамках учебно-педагогического дискурса ярко проявляется субъект-субъектная модель учебного процесса, которая предписывает воспринимать учащегося с его плюсами и минусами, с его возможно неоднозначной мировоззренческой ориентацией, а преподаватель предстает перед учащимися в открытой позиции как педагог, не спешащий с собственной истиной, предоставляющий учащемуся возможность выразить и развить в диалоге свой творческий потенциал.

Глава VIII. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ

Особенности профессиональной деятельности определяют специальные требования к личности специалиста, его знаниям, умениям, способностям, психологическим качествам и мышлению, что способствует формированию профессионального мышления уже со студенческой скамьи, поэтому можно говорить о различных видах профессионального мышления: управленческое мышление, экономическое мышление, мышление юриста, мышление дизайнера, мышление спортсмена и т.д.

Сформированное профессиональное мышление подчеркивает достижение определенного уровня профессионализма, а профессионалом называют личность, достигшую высокого уровня квалификации, сознательно изменяющую и развивающую себя в ходе профессиональной деятельности, вносящую индивидуальный творческий вклад в профессию, ориентированную на высшие достижения, гармонично сочетающую личные интересы и интересы общества¹¹². Сформированность профессионального мышления подчеркивает креативность личности специалиста, проявляющуюся в творческой направленности и высоком творческом потенциале субъекта деятельности, а также в устойчивой потребности и умении решать профессиональные задачи нестандартно, оригинально и эффективно.

Профессиональное мышление отражает качественную характеристику мышления субъекта труда, отражающую, с одной стороны, высокую профессиональную квалификацию и компетентность (профессионализм деятельности), с другой, - высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств (профессионализм личности). Профессиональная компетентность проявляется, в том числе, в профессиональном мышлении, профессиональной интуиции. Ее показателями являются устойчивая профессиональная мотивация, творческая установка и

¹¹² Деркач А.А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности. М.: РАГС, 2001.

сознательное профессиональное творчество, индивидуальность в профессиональном труде. Творческое отношение к профессиональной деятельности, творческая активность субъекта труда являются основой повышения профессиональной компетенции.

Развитию профессионального мышления способствует общее требование для любых специалистов: наличие потребности в профессиональном развитии, совершенствовании, стремлении к достижению профессионального мастерства, поэтому можно говорить о специфике мышления профессионала: дизайнера¹¹³, педагога¹¹⁴, спортсмена¹¹⁵, юриста, экономиста¹¹⁶ или управленца и т.п. Рассмотрим, особенности мышления в связи некоторыми видами профессиональной деятельности (управление, юриспруденция, профессиональный спорт и дизайн-проектирование).

Проведем для начала сравнительный анализ мышления юриста и управленца. Мышление юриста и управленца имеет как общие, так и отличные характеристики. Остановимся на них подробнее.

Мыслительный процесс и юриста, и управленца осуществляется поэтапно: и тому и другому важно осознать существование проблемы. Далее происходит фиксация зоны неопределенности события. В последующем ставится цель выбора и производится ее согласование с необходимостью ряда действий. И юрист, и управленец имеют некое свое представление - ситуационный образ, который используется как своеобразная модель решения.

¹¹³ Нарциссова С.Ю. Мышление дизайнера: деятельностно-психологические особенности: монография / С.Ю. Нарциссова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство «Академия МНЭПУ». - 2016. - 238 с.

¹¹⁴ Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е., Кудрявцев В.Т., Лобастов Г.В., Шабельников В.К. и др. Педагогическое мышление: направления, проблемы, риски / коллективная монография / Москва, Издательство «Русское слово». 2015. - 512 с.

¹¹⁵ Нарциссова С.Ю. Спорт как потребность и как деятельность: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. - М.: Издательство «Академия МНЭПУ». - 2015. - 106 с.

¹¹⁶ Нарциссова С.Ю. Экономическое мышление: особенности и задачи развития // Предпринимательство и бизнес: теория, методология и практика эффективного управления. - 2016. С. 273-275.

И юрист, и управленец периодически ставят следующие задачи:

- сформировать альтернативное множество способов преодоления форс-мажора;
- отсеять менее привлекательные варианты;
- оценить полезность решения;
- отобрать альтернативы (по критерию элиминации) и оценить вероятность их использования;
- сравнить позитив и негатив каждой альтернативы;
- оценить результаты реализации решения и определить достижимость цели.

В управленческой деятельности встречаются различные по своей типологии виды действий, который требуют многофакторного подхода к анализу источников сведений.

Принимаемые руководителем решения во многом обусловлены структурой организации и распределением в ней функций. Характер принимаемых решений связан с диагностикой ситуации и с тем, насколько оперативно эта диагностика осуществляется¹¹⁷.

Как в мышлении управленца, так и в мышлении юриста можно встретить инертность в принятии решения, обусловленную фактором осторожности. В последнем случае любая альтернатива сразу же подвергается контролю и уточнению. Рискованные варианты решений характерны зачастую для людей с низкой рефлексивностью. При принятии решения как управленец, так и юрист могут опираться на собственное ощущение того, что его выбор правилен. Специфика такого ощущения заключается, с одной стороны, в том, что человек не может проконтролировать процесс его получения. В ряде случаев это связано с достаточным опытом при выходе из схожих ситуаций, а также с тем, что как управленец, так и юрист не могут дискурсивно обосновать или логически доказать правильность возникшего ощущения.

Среди характеристик показателей качества принятого решения как юриста, так и управленца можно выделить

¹¹⁷ Нарциссова С.Ю. Мышление современного управленца // Психология и психотехника / nota bene. №12 (75). – 2014. С. 1342-1360.

ответственность, которую он может взять за последствия выбора пути мыслительной деятельности, полноты ориентировки и развернутость мысли и вариантов решения, способность предвосхитить ситуацию, а также число альтернатив для выбора.

Мышление управленца и юриста имеет сходство по ряду аспектов. Нравственность и право взаимодействуют: ряд норм морали превращается в правовые нормы, правовые – в организационные, они часто оформляются юридически, наполняясь этическим содержанием. Соблюдение нравственных ценностей по отношению к работникам организации предусматривает справедливое вознаграждение, предоставление социальных гарантий, доверие при сотрудничестве, учет личной ответственности, принятие во внимание индивидуальных особенностей, отказ от всякого рода необдуманных действий.

Мышление юриста и управленца должно обладать качествами многофокусности (способностью работать в различных направлениях одновременно); событийности (способностью учитывать и прогнозировать план дальнейших действий по мере изменения самих событий); рефлексивности (способностью к рефлексии прошлых собственных решений).

В процессе правоприменительной деятельности как юрист, так и управленец так или иначе затрагивают интересы окружающих, которые отвечают им оценками и поступками. Лишь руководствуясь соображениями справедливости и нравственности, юрист и управленец поступают по совести.

Результаты эмпирического исследования.

Проведенное нами сравнительное эмпирическое исследование когнитивно-стилевых особенностей аргументации выявило различия в когнитивном стиле «рефлексивность-импульсивность» и «полезависимость-полenezависимость» у студентов-юристов и студентов-управленцев (см главу 6).

В нашей выборке исследования (см. главу 6), общая численность – студентов, обучающиеся по специальности «Юриспруденция» и «Менеджмент организаций» составили примерно половину - 380 человек (от общего числа

испытуемых - 784 чел.). Демографический состав респондентов этой группы представлен в таблице 20.

Остановимся на гипотезах данного исследования и основных полученных результатах, касающихся мышления юристов и управленцев¹¹⁸.

Основными гипотезами исследования когнитивно-стилевых различий явились следующие:

Гипотеза 1. Имеются существенные когнитивно-стилевые различия юристов и управленцев по стилю «полнезависимость-полезависимость». Полюс полнезависимости более выражен у юристов по сравнению с управленцами.

Гипотеза 2. Имеются существенные когнитивно-стилевые различия юристов и управленцев по стилю «импульсивность-рефлексивность». Полюс рефлексивности более выражен у юристов по сравнению с управленцами.

Таблица 20

Демографический состав респондентов

Специальность	Юриспруденция	Менеджмент организаций	Общее число респондентов
женщины	75	87	162
мужчины	117	101	218
всего	192	188	380

Профессиональная рефлексия (рефлексивность) рассматривается как детерминанта успешности деятельности человека, она способствует организации его креативного мышления, росту профессионального мастерства, овладению новыми специальностями. Это позволяет рассматривать рефлексивность как механизм личностного и профессионального саморазвития, творческой самореализации человека как профессионала.

Для проверки гипотез применялся программный пакет

¹¹⁸ Сиротин В.П., Нарциссова С.Ю. Общее и различное в ментальности юриста и управленца: характерологический и эмпирический анализ // Юридическая психология. 2016. № 1. С. 21-27.

IBM SPSS Statistics и Microsoft Excel, были реализованы процедуры сравнения средних на основе t-критерия для независимых выборок^{119,120}, дисперсионного анализа и анализа таблиц сопряженности¹²¹.

Для проверки гипотезы 1 был применен аппарат дисперсионного анализа по индикатору полнезависимости для двух групп: управленцев (188) и юристов (192). Средние значения индекса полнезависимости для этих групп составили соответственно 2,54 и 2,87 при стандартных ошибках 0,0623 и 0,0714 (табл. 21).

Таблица 21

Описательная статистика для индекса полнезависимости юристов и управленцев

Выборка	N	Среднее значение индекса полнезависимости	Стандартная ошибка	95% доверительный интервал для генерального среднего		Мин.	Макс.
				Нижняя граница	Верхняя граница		
Управленцы	188	2,54	0,062	2,42	2,66	1,12	5,57

¹¹⁹ Анализ данных: учебник для академического бакалавриата / под ред. В.С. Мхитаряна. - М.: Издательство Юрайт, 2016. – 490с.

¹²⁰ Мхитарян В.С., Сиротин В.П. Применение многомерных статистических методов в экономике и оценке качества // Вопросы статистики. 2011. № 1. С. 65-66.

¹²¹ Айвазян С.А., Мхитарян В.С. Теория вероятностей и прикладная статистика. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 656 с.

Юристы	192	2,87	0,071	2,73	3,01	1,16	5,81
--------	-----	------	-------	------	------	------	------

Доверительные интервалы¹²², построенные при уровне надежности 0,95 отдельно для управленцев и юристов, не пересекаются, что свидетельствует о существенном отличии индекса полнезависимости для рассматриваемых категорий. При этом значимым является преобладание индекса полнезависимости у юристов над значением того же индекса у управленцев. Более явное представление об уровне значимости различий дает дисперсионный анализ, результаты которого представлены в табл. 22.

Таблица 22

*Результаты дисперсионного анализа индекса полнезависимости
в группах управленцев и юристов*

	Сумма квадратов	Степени свободы	Средний квадрат	F	Sig.
Межгруп- повые	10,076	1	10,076	11,774	0,001
Внутриг- руповые	323,499	378	0,856		
Общие	333,576	379			

¹²² Гохберг Л.М., Мхитарян В.С., Пономаренко А.Н., Сиротин В.П. Статистика в государственном университете - высшей школе экономики: развитие образовательного и научного направлений // Вопросы статистики. 2008. № 10. С. 74-80.

Уверенность в ненулевой величине межгрупповых различий превышает 0,99, что подтверждает рабочую гипотезу о большей полнезависимости юристов по сравнению с управленцами.

В отличие от характеристики полнезависимости, имеющей количественный одномерный характер, при формировании когнитивной характеристики «импульсивность-рефлексивность» наряду с количественной характеристикой скорости реакции учитывается адекватность реакции, выражаемая правильностью предоставляемых респондентами ответов. Поэтому характеристика импульсивности-рефлексивности представляется в качестве порядковой величины, имеющей две градации в соответствие с проявленной и не проявленной рефлексивностью. Результаты анализа характеристики импульсивности отражены в табл. 23.

Таблица 23

Таблица сопряженности для респондентов юристов и управленцев с проявленной и не проявленной рефлексивностью

Специальность		Рефлексивные		Всего
		нет	да	
	Менеджмент организации	144	44	188
	Юристы	120	72	192
Всего		264	116	380

Суммируя квадраты разности наблюдаемых N_i (144, 44, 120, 72) и ожидаемых O_i частот, нормированные относительно ожидаемых частот, получаем статистику, которая в отсутствие различий исследуемой характеристики в анализируемых группах имеет распределение хи-квадрат с числом степеней свободы, на единицу меньшим числа слагаемых:

$$\chi^2_{\text{набл.}} = \sum_i \frac{(H_i - O_i)^2}{O_i}$$

Ожидаемые значения частот O_i определяются как произведения частот одной категории (Управленцы–Юристы) и другой категории (Рефлексивные–Нерефлексивные), деленные на общее число респондентов. Для рассматриваемого случая их величины составляют соответственно 130,61 57,39 133,39 и 58,61. Рассчитанное значение статистики $\chi^2_{\text{набл.}}$ составило 0,151. При числе степеней свободы, равном трем, различия доли рефлексивных и нерефлексивных представителей рассматриваемых специальностей статистически значимо на уровне 0,01.

При анализе различий также были рассмотрены возможные различия юристов и управленцев по характеристике абстрактной и конкретной концептуализации, которая базируется на измеряемой количественной мере коэффициента интеллектуального развития IQ. Групповые статистики этой характеристики приведены в таблице 24.

Таблица 24

Статистические характеристики IQ как меры абстрактной-конкретной концептуализации групп юристов и управленцев

Специальность		N	Среднее	Стандартное отклонение	Стандартная ошибка среднего
IQ	Юристы	192	103,92	11,986	0,865
	Менеджмент организации	188	99,82	15,014	1,095

Тестирование существенности групповых различий IQ в рассматриваемых группах показало значимость преобладания этого индикатора у юристов по сравнению с

управленцами. Проверка вспомогательного предположения о равенстве генеральных дисперсий IQ, которое позволило бы упростить тестирование различий самого IQ, дало отрицательный результат, и для проверки основного предположения была использована альтернативная процедура, не предполагающая равенства дисперсий (табл. 25).

Таблица 25

Результаты t-теста для независимых выборок по IQ

	на равенство дисперсий		t-тест на равенство средних						
			для разности средних						
	F-статистика	p-значение	t	Степени свободы	p-значение (2-х стор.)	Разность средних	Станд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
В предположение равенства дисперсий	9,074	0,003	2,933	378	0,003	4,092	1,392	1,348	6,830
Без предположения о равенстве дисперсий									

Расчитанное значение t-статистики для разности средних составило 2,93, и пороговый уровень значимости,

начиная с которого отвергается предположение о равенстве генеральных средних (p -значение), составило 0,004. Таким образом, надежность статистического вывода о различии генеральных средних превышает 99,5%. Значимое преобладание IQ у студентов-юристов по сравнению со студентами-управленцами может быть объяснено большим реальным конкурсом на юридические специальности, и, как следствие, более тщательным отбором на бюджетные места в вузах, что обуславливает и в целом более высокий первоначальный уровень подготовки соответствующего контингента.

Итак, проведенный анализ свидетельствует о подтверждении рабочей гипотезы: юристы более осмотрительны и рефлексивны. Мыследеятельность юриста и управленца имеет определенные отличия, которые касаются обусловлены наличием в ней аксиологических характеристик¹²³.

Очевидно, что «мышление в праве» тесно связано ценностной позицией субъекта, задающей вектор, направленность человеческого мышления и поведения, что выводит на первый план, с одной стороны, историко-культурную детерминацию правового мышления, с другой - индивидуальные, нерелексивные пласты опыта.

Мышление юриста

Юрист призван охранять закон, и он осознает, что всякий закон и любые правовые отношения подлежат нравственной оценке. Способность выносить суждение, имеющее правовой характер, почти всегда предполагает творческий выход мыслительной деятельности юриста за рамки правовых норм. Мышление юриста предполагает оценочную деятельность и активную позицию субъекта. Для того, чтобы осуществлять правовую деятельность в соответствие с нормами позитивного права, юрист должен не

¹²³ Сиротин В.П., Нарциссова С.Ю. Общее и различное в ментальности юриста и управленца: характерологический и эмпирический анализ // Юридическая психология. 2016. № 1. С. 21-27.

только осмыслить норму, но и сделать ее достоянием своего правового сознания.

Мышление юриста обусловлено соприкосновением правовых мотивов, правовой интуиции и правосознания¹²⁴. Негативная правовая мотивация появляется на основе потребности избежать негативных последствий, например, под страхом юридической ответственности. Действие правовой мотивации связано с уровнем ценности правовых норм в сознании юриста. При условии более высокой значимости материальных ценностей по отношению к правосознанию, негативные правовые мотивы берут верх над позитивными, что в конечном итоге приводит к пренебрежению законом. Позитивные правовые мотивы напрямую взаимосвязаны с чувством субъективного права и чувством субъективной обязанности, а также с чувством уважения к правам других лиц. В сознании юриста постоянно происходит соотнесение ценностей, согласование индивидуальных интересов, защищаемых желаемым правом с интересами, защищаемыми позитивным правом, поскольку во избежание субъективизации правовых решений, грозящей судебским произволом, всеобщность права не может не материализоваться в виде системы четко однажды сформулированных, рационально обоснованных (в известных пределах) норм¹²⁵.

Мышление юриста *участно*, это мышление в любой конкретной ситуации имеющее целью отыскать для каждого случая свою истину.

Мышление юриста *нормативно*. Провозгласив объяснение главной функцией социального познания, человечество столкнулось с известными неразрешимыми проблемами. Юридическая наука, стремящаяся изъять все субъективное из правового мышления, пришла постепенно к

¹²⁴ Попадейкин В.В., Ойцев А.А., Филиппов В.В., Нарциссова С.Ю. Формирование правосознания студентов непрофильных вузов // Lex Russica. 2014. - № 8. С. 986.

¹²⁵ Баранов В.М. Теневое право: Монография. – Н. Новгород: Нижегородская академия МВД России. – 2002. – С. 5.

тому, что не смогла ответить на вопрос: по каким формальным параметрам отличать нормативные акты нацистской Германии, предписывающие геноцид, от нормативных актов других европейских государств, защищающих «общечеловеческие ценности». Ряд исследователей в итоге задались гипотетическим вопросом: если мы приедем в неизвестную страну, что скажет нам: есть ли в этой стране право?

Юрист не может рассуждать, находясь вне сферы своего правосознания, правовой интуиции, иначе его мышление нельзя назвать правовым мышлением. Судья как представитель закона, трактуя норму в той или иной ситуации, находит «золотую середину» между буквой закона и индивидуальными чертами конкретного деяния, справедливостью и догматизмом права, и понимание нормы осуществляется в каждом случае заново. Мышление юриста характеризуется правовой рефлексией, посредством которой юрист обогащает свое правосознание, оно связано с такими правовыми ценностями, как презумпция невиновности, индивидуализация наказания, гласность судебного разбирательства и ряд других¹²⁶.

Правовое мышление наиболее ярко выражает качество человека, характеризующее его социальную природу: стремление к согласованности индивидуального смысла внешнего мира, внутренней целостности смысла с общезначимым, с мышлением других подобных себе существ, стремление быть понятым. Способность встать на иную точку зрения, считаться с интересами других людей, следовать социальным нормам, нормативная регуляция человеческой деятельности в целом все чаще рассматриваются в качестве фактора, обусловившего и обусловливающего становление человеческого мышления, логики и языка. Например, в исследованиях Ж. Пиаже отмечается, что при переходе от

¹²⁶ Нарциссова С.Ю. Психология аргументации правовых решений и мнений о взаимодействии в киберпространстве: монография / С.Ю. Нарциссова. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ», – 2016. – 250 с.

стадии эгоцентризма детского мышления к стадии логического мышления образуются социальные отношения кооперации с «признанием других «Я», умением различать точки зрения других людей с одновременным осознанием собственной субъективности, т.е. с появлением рефлексии. «Ребенок стремится избежать противоречий из чувства обязанности перед другими»¹²⁷. Можно сказать, что возможность мыслить мы имеем благодаря совершающемуся в детстве переходу от эгоцентризма к кооперации.

Правовое мышление *легитимно*. Оно начинает реализовываться уже после интерпретации социально-правовой действительности. Функцию легитимации можно рассматривать либо как оправдание действующего правопорядка, либо как его критику на основе оправдания предшествовавшего. Правовое мышление может оправдывать либо опровергать новый порядок, причем опровергать на основе предшествующих легитимирующих схем. Право во всех обществах получает свой авторитет извне, и если правовая система подвергается быстрому изменению, неизбежно возникают вопросы законности источников этого авторитета. Право представляет собой инструмент приспособления и согласования. Правовое мышление предполагает способность считаться и обращаться с другим как со свободным лицом.

Принятие решения управленцем, вне зависимости от задачи, в рамках которых оно осуществляется, представляет собой определенную мыслительную деятельность, совершаемую им с целью уменьшения неопределенности или неоднозначности. Анализируя необходимость осуществления задуманного, управленец следует алгоритму: рассмотреть процессуальный аспект ситуации, проанализировать факторы целесообразности и имеющиеся ресурсные возможности. В

¹²⁷ Пиаже Ж. Избр. психол. тр.: Пер. с англ. и фр. / Вступ. ст. В.А. Лекторского, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. М.: Межд. пед. академ., - 1994. - 680 с.

принятие решения, как мыслительный процесс, вплетается и волевой акт, приводящий к достижению цели.

Мышление юриста обладает признаком «обратимости»: осмысливая обязанности ответчика, юрист тем самым осмысливает права истца, это активный интеллектуальный процесс, предполагающий инициативу к нахождению точек соприкосновения, способности к сотрудничеству, кооперации. Чтобы достичь согласования интересов, необходима гибкость мышления и уважение к правам другой стороны в правоотношении, поскольку соблюдать обязанности можно, руководствуясь и чисто экономическими соображениями.

Юрист полноценно осуществляет свою деятельность, лишь осознавая, что любой закон подлежит нравственной оценке. Априорно можно предположить, что в большей степени сформированное правосознание юриста не позволит ему обмануть, лицемерить, поскольку должно базироваться на знании закона, на нравственных нормах чуткого отношения к людям, осознании долга и справедливости.

Мышление управленца

Управленческая деятельность динамична, она требует быстроты мыслительных процессов, способности почти мгновенно переключиться с одного объекта на другой. Решения руководителя обычно конкретны, поскольку такие решения не вызывают лишних вопросов и предполагают наличие конкретных и известных способов осуществления действий. Конкретное решение не будет искажено, и его легче проконтролировать. Мыслительный управленческий процесс охватывает способность запоминания информации, необходимой для эффективной работы, и способность к вычленению необходимой информации из опыта.

Мышление управленца в большей степени *креативно* – оно предполагает ориентацию на мировой опыт, изучение и использование достижений, принятие решений, направленных на развитие и углубление международной интеграции, выход на мировой рынок, создание совместных

предприятий. Мыслительный акт формирует личность управленца и качество, необходимое для того, чтобы продолжить эффективное руководство: способность взять на себя ответственность, получая взамен право распоряжаться определенным набором средств и ресурсов, подчинив свою деятельность (экономическую, общественную, инновационную) цели получения прибыли и удовлетворения потребностей социума¹²⁸.

Например, когда речь идет об убытках, для управленца, компетентного в законодательстве, оказывается возможным конструирование ситуаций, дающих возможность подать иск с целью взыскать упущенную выгоду; льготы истца используются в неустойках, что дает возможность избежать ответственности за причинение убытка; если речь о выплате процентов, управленец находит возможность прибегнуть к юридической помощи отнюдь не с целью соблюдения Права, целями здесь могут быть эксплуатация права начислять проценты на любой денежный долг, обход запретов и тому подобные.

Один из аспектов мышления современного управленца связан с демократизацией в структурах менеджмента, со все чаще возникающими партисипативными формами управленческой мыслительной деятельности. Происходящие изменения в экономике и социально-политической сфере общества требуют появления управленцев нового типа, способных не только к своевременному принятию решений в постоянно меняющихся условиях, но и согласующих свое мировоззрение с правосознанием¹²⁹. Психологическую основу поведения такого управленца в ситуациях принятия решения составляет мышление, которое постоянно требует творческого переосмысления традиционных методов

¹²⁸ Нарциссова С.Ю. Мышление современного управленца // Психология и психотехника / nota bene. №12 (75). – 2014. С. 1342-1360.

¹²⁹ Попадейкин В.В., Ойцев А.А., Филиппов В.В., Нарциссова С.Ю. Формирование правосознания студентов непрофильных вузов // Lex Russica. 2014. - № 8. С. 986-993.

осуществления деятельности, иначе – не сохранить конкурентоспособность организации.

Управленцу приходится брать в расчет множество разнородных переменных: правовые, производственно-технологические, социально-экономические, культурные, субъективно-психологические, демографические, социальные, финансовые, политические и множество других. Многие решения управленца не только прогностичны, но и диагностичны, они должны учитывать те изменения, которые могут произойти в будущем.

Управленец, в отличие от юриста, не в полной мере ориентирован на правосознание и в меньшей степени задумывается о моральной обоснованности его распоряжений, о гражданской ответственности или уголовно-процессуальных нормах, он в меньшей степени нуждается в собственной нравственной безупречности, живя в безнравственном обществе, в обществе, где зачастую превозносятся лишь законы рынка.

Мышление спортсмена

В разных видах спорта роль мышления неодинакова из-за различий в задачах, которые выдвигаются перед спортсменом, но без мышления как рефлексивной деятельности по анализу ошибок и продумыванию способов, с помощью которых можно совершенствовать характер физических тренировок субъектом спорта, обойтись невозможно, поэтому требования к мышлению спортсмена возрастают. В игровых видах спорта и единоборствах спортсмен должен думать не только правильно, но и быстро. В единоборствах спортсмен «ловит» соперника на определенном приеме и выжидает момент для применения этого приема и т.п.

Мышление спортсмена помогает оперативно оценить спортивную ситуацию и правильно передать вербально информацию игрокам своей команды – в командных видах спорта. Развитое мышление спортсмена эффективно

участвует в анализе текущей ситуации, одновременно помогая выбирать исполнительные акты действий. Складывающуюся ситуацию можно оценивать при помощи словесных реплик: тренеры в ряде случаев даже ругают игроков, если те во время игры они не разговаривают друг с другом и не получают соответствующую информацию. С помощью речи тренеры вносят коррективы в тактические построения команды в случае замены того или иного игрока¹³⁰.

Мышление спортсмена выполняет ряд задач:

- контроль психофизиологических и поведенческих реакций;
- распознавание и оценку окружающей ситуации;
- внушение и самовнушение, направленные создание необходимых предпосылок для эффективной деятельности.

Комплексная когнитивная тренировка позволяет спортсмену формировать необходимую установку на предстоящую спортивную победу и преодолевать негативные воздействия экстремальных условий тренировок и соревнований. Мышление спортсмена включает: оперативную оценку спортивной ситуации; решение ряда тактических задач; а также принятие решения о реализации тактической задачи на уровне психомоторики.

Выделяется основная, установочная и предсоревновательная программы когнитивной тренировки¹³¹. Основная программа когнитивной тренировки обеспечивает обучение субъекта спорта навыкам тренинга в повседневной жизни; установочная - в тренировочном процессе, предсоревновательная программа когнитивной тренировки

¹³⁰ Нарциссова С.Ю., Акимова Н.А., Багновская Н.М. и др. Спорт и физическая культура: эколого-ориентированные и социально-экономические проблемы: коллективная монография / С.Ю. Нарциссова, Н.А. Акимова, Н.М. Багновская и др. – М.: Академия МНЭПУ. – 2017. – 197 с.

¹³¹ Unestahl L. Inner Mental Training for sport // Т. Orlick, J.T. Partington & J.H. Salmela (Eds.) Mental Training for Coaches and Athletes. - The Coaching Association of Canada, 1982. - P.23-27.

применяется непосредственно перед соревновательным стартом. Важная задача такой подготовки – сформировать эмоционально-волевую базу субъекта спорта на предсоревновательном этапе с использованием психолого-педагогических средств.

Сочетание управляющих воздействий существенно повышает уровень психологической подготовленности и возможности субъектов спорта в процессе адаптации к физическим нагрузкам. В ходе психологической подготовки, субъект спорта овладевает приемами адекватного расходования психической энергии, сохраняет спокойствие, учится справляться с нестандартными ситуациями, формирует нужные субъекту спорта черты характера и развивает навыки психической саморегуляции¹³².

Стрессовая ситуация соревнования вызывает повышение уровня активизации, мобилизацию сил, однако может вызывать и дезорганизацию поведения и деятельности, поэтому противодействие неблагоприятным стрессогенным факторам является одной из задач когнитивной тренировки. Ментальная тренировка с использованием аргументативных технологий¹³³ позволяет сводить до минимума чувство тревоги перед соревнованием и создает своеобразную психологическую защиту.

Мышление спортсмена участвует в создании психологической защиты, которая позволяет обрести эмоциональную устойчивость и уверенность. Т.П. Королева и А.А. Шипилина¹³⁴ считают, что психическая защита начинается с ментального плана, основой которого является

¹³² Choi O.E. Basic of Mental Training for Youth Studying Tae Kwon Do II 2-nd International Congress of Sport Psychology. M., – 1995. -p. 71.; Lang M. Interpreting and Implementing the Long Term Athlete Development Model: English Swimming Coaches' Views on the (Swimming) LTAD in Practice / M. Lang, R. Light // International Journal of Sports Science & Coaching. - 2010. - Vol. 5. - № 3. - P. 389; Kries J. Pilates plus method. Winner Books. An AOL Time Warner Company, 2001 / J. Kries. - 284 p.

¹³³ Нарциссова С.Ю. Когнитивно-стилевые аспекты аргументации // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. - №2. – С.180-187.

¹³⁴ Королева Т.П., Шипилина А.А. Психическая самозащита как средство коррекции состояния // Новые методы психорегуляции в спорте: тезисы докладов международного симпозиума. - М., ВНИИФК, 1994. - С.50.

осознание того, что когнитивная деятельность порождает причинно-следственный ряд реальных действий.

Действуя в уме, спортсмен всегда представляет себе необходимые движения. Мысленный процесс созидания, «проигрывания» спортивной деятельности в предполагаемых условиях – процесс моделирования. Моделирование деятельности в целом значительной мере расширяет возможность познавать ее. С помощью модельного эксперимента создается дополнительная возможность получить наиболее полную характеристику не только о самом объекте познания, но и о методах (вариантах) более рационального ответного действия. Специфика моделирования заключается в том, что между субъектом (спортсменом) и объектом (изучаемой ситуацией) стоит промежуточное звено – модель¹³⁵.

Применение моделирования способствует развитию мышления спортсмена¹³⁶. Теоретические и практические модели укрепляют психическую устойчивость к влиянию эмоциональных факторов, так как в ходе таких занятий перед спортсменами дважды возникает проблемная ситуация: первый раз – при теоретическом изучении материала, второй – при практическом воспроизведении модели в реальных условиях.

В спортивной практике наиболее приемлема классификация моделей, представленная А.А. Братко¹³⁷, П.Л. Волковым, А.Н. Кочергиным и Г.И. Царегородцевым, которые подразделяют все модели на три типа: физические вещественные; вещественно-математические; логико-математические.

К первому типу (физические вещественные) относятся

¹³⁵ Нарциссова С.Ю. Спорт как потребность и как деятельность: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2015. – 106 с.

¹³⁶ Нарциссова С.Ю., Сиротин В.П. Мышление: феноменология процесса: монография / С.Ю. Нарциссова, В.П. Сиротин. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2017. – 189 с.

¹³⁷ Братко А.А. Моделирование психической деятельности / А.А. Братко. - М.: Наука, 1969. - 174 с.

модели, имеющие физическую, химическую или биологическую природу, сходную с природой изучаемого явления, и сохраняющие, как правило, геометрическое подобие оригиналу, отличающиеся от него лишь размерами и скоростью течения исследуемых явлений и т.п. Например, в гимнастике – создание шарнирных моделей гимнастов. Ко второму типу относятся модели, имеющие отличную от прототипа физическую, химическую или биологическую природу, но допускающие одинаковое с оригиналом математическое описание. Сюда следует отнести: модели требований к идеальному спортсмену; моделирование соревновательных условий; применение на тренировках технических средств обучения; разработки новых схем планирования учебно-тренировочного процесса. К третьему типу относятся модели, конструируемые из знаков. В этих моделях физическая, химическая или биологическая характеристика прототипа и модели уже не играет никакой роли. В моделях третьего типа важны только чисто логические и математические свойства, эти модели абстрактные. В спорте к данному типу относятся корреляционные, регрессионные и факторные модели: роста спортивных результатов; уровня тренированности; структуры физического (технического) мастерства; степени надежности соревновательной деятельности спортсмена и др. Важно, чтобы модели имели такую структуру, которая позволяла бы использовать их при индивидуально-групповом методе обучения, чаще всего применяемом в спортивной практике.

Составляя модели, важно учитывать следующие принципы:

- модели должны соответствовать конкретным ситуациям и объектам, действительно существующим на практике в данном виде спорта;
- модели должны быть понятны, информативны, доступны и проблемны, чтобы вызывать интерес у занимающихся;
- содержание модели должно полностью соответствовать квалификации спортсменов;

– каждая модель или группа моделей должны быть определенным звеном в системе организации спортивной деятельности, связанным по сути со всеми аспектами подготовки спортсменов;

– каждая модель должна содержать в себе известные механизмы рационального решения проблем, включенных в их содержание (следует учитывать, что модель может иметь несколько вариантов решения, оптимальных для разных спортсменов соответственно их индивидуальным особенностям).

Мышление субъекта спорта обеспечивает применение приемов планирования и антиципации для достижения победы; использование наработанного опыта, знаний и навыков, с расчетом на одновременное раскрытие тактических намерений соперника. Психологическая подготовка к серьезному соревнованию спортсмена должна начинаться с когнитивной работы - обдумывания того, что нужно учесть и использовать в выступлении. Мышление субъекта¹³⁸ включено в практические действия и прогнозирование, поэтому тренеры и спортсмены, как правило, строят вероятностный прогноз. Хорошо развитое мышление позволяет субъекту спорта быстро осуществлять деятельность при лимите времени для принятия решения; гибко отреагировать - перестроить план действий в изменившейся обстановке; выделить главное; осуществлять всестороннюю проверку действий на адекватность в данной обстановке; самостоятельно, без тренера или чужого влияния решить поставленную задачу и держать в поле зрения ряд связей.

Таким образом, как в ходе как тренировочной, так и соревновательной и деятельности спортсменов решает мыслительные задачи - важную роль в успешности спортивной деятельности играют интеллект и уровень его

¹³⁸ Нарциссова С.Ю., Носков Ю.М., Крупенников Н.А., Матвиенко С.В., Кондратьев В.С. Мышление как фактор развития личности: моделирование когнитивно-стилевых особенностей аргументации // Национальная безопасность / nota bene. - 2013. - №5. - С. 124 - 148.

развития. У спортсмена должен быть определенный уровень развития интеллекта, ниже которого о совершенствовании в профессиональном спорте не может идти и речи, ведь надо разумно использовать природные данные, чтобы получать высокие спортивные результаты.

Мышление дизайнера

Дизайн - искусство весьма специфическое, одновременно вдохновенное и рефлексивно рассудочное. Дизайн нерасторжимо соединяет исследовательскую мысль, инженерный расчет и логику с художественной интуицией, врожденным чувством формы и неудовлетворенностью существующим порядком вещей. Рассмотрение результатов дизайнерского мышления показывает, что все они, в конечном счете, интегрируются в характере одного из ведущих признаков средового образа - эмоциональной ориентации средового объекта. Это одна из важнейших сторон содержания мышления дизайнера.

Для мышления дизайнера важны два основных класса интегральных целевых установок, которые автор должен отслеживать в ходе реализации своих проектных идей - это эмоциональная ориентация дизайнерского решения и тектоническая организация.

Дизайн - единственное из искусств, которое в своей технологии опирается на две как бы изолированные позиции: дизайнерскую и художественную идеи. Дизайнерская идея представляет собой конкретное предложение технического (процессуально-технологического, организационного) способа или принципа решения возникших в жизни функциональных проблем¹³⁹.

¹³⁹ Нарциссова С.Ю. Мышление дизайнера: деятельностно-психологические особенности: монография / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство МНЭПУ. – 2015. – 223 с.

Развитие дизайнерской мысли идет сегодня в двух направлениях: использование производственно-технологических условий процессов для показа органичных для данного материала, данной конструкции тектонических и декоративных возможностей и, наоборот, придание изделиям нетрадиционных, даже шокирующих дизайнерских форм, привлекающих любопытство и интерес нестандартного покупателя – поскольку он изначально уверен в прочности и прагматической целесообразности предлагаемых модификаций.

Мышление дизайнера ориентировано на достижение какого-либо результата - инженерного, технологического или социального. Мышление дизайнера концентрирует в себе познавательную, преобразовательную, ценностную и коммуникативную функции науки и искусства и, опираясь на механизмы общественного развития, направляет созидательную деятельность настоящего, предсказывая в материализованной форме, будущее и ожидаемые для человечества последствия его осуществления.

Дизайнеру в ходе работы приходится все время менять точки приложения творческих усилий, переходя от анализа процессуальной основы среды к созданию пространственных условий ее реализации или комплекса средств ее оснащения; надо уметь различать разные смыслы задуманных компоновочных структур, представляя их то в виде композиционной схемы, то в качестве эмоциональной или масштабной конструкции; надо все время сверять получающиеся результаты с критериями целостности, выразительности и комфортности.

Цель дизайнерских решений - удовлетворение материальных и духовных потребностей человека, а также эффективное преобразование его предметного, информационного и коммуникативного окружения. Процесс дизайнерского творчества включает в себя элемент прогноза.

Проектируя новое изделие, дизайнер выступает как практик-прогнозист. Он ориентируется на нужды потребителя и общается с ним через форму, используя полный арсенал проектных средств: техническое конструирование, композиционное формообразование, стилизацию, функциональный анализ, моделирование и др. Все эти средства «подчинены выявлению общекультурного, художественно-образного понимания дизайнером всего комплекса проблем предметного мира и мира коммуникации. Одной из главных проблем дизайнерского проектирования является соотнесение поставленных задач с возможностями производства.

Результатом мыслительной деятельности в дизайне является целостность объекта проектирования - органичное единство воспринимаемых потребителем эмоциональных и прагматических впечатлений, характеризующих произведение дизайнерского искусства. Дизайнер стремится решать всякую проектную задачу согласно логике целостного отношения человека-потребителя к предметному миру.

В большинстве случаев дизайнерское мышление отражает перспективные способы взаимодействия и пространственной организации инженерно-технических предложений, снижающие значительную часть затрат на их реализацию. Очень часто однажды найденная рациональная компоновка, удачная форма устройства снова и снова повторяются в новых ситуациях, претерпевая незначительные изменения в деталях и аксессуарах.

Дизайнер, изучив суть предложенной ему проблемной ситуации, сознательно ищет нетривиальные пути ее разрешения либо за счет выдвижения новых конструктивно-художественных идей. Завершается предпроектный анализ выработкой дизайн-концепции - модели проектного замысла, закрепленной в материально-технических формах, образных установках или логических положениях, модели,

удовлетворяющей и индивидуальные (проектировщика) и общественные (производства, функционального процесса) запросы и ожидания.

Композиционная мыслительная работа дизайнера – выстраивание эстетических взаимосвязей между нужными автору компонентами формы, их согласование и видоизменение ради искомого художественного эффекта. Поэтому, мышление дизайнера должно быть способным дать ответ вопросу:

- Что именно, какое содержание, в каких пределах может организовать, передать, сообщить зрителю композиция?
- Как, какими способами и средствами должно быть организовано это содержание, чтобы зритель правильно понял задуманное автором?

Чаще всего дизайнер лишен возможности радикально перестраивать помещение или сменять конструкции. Но именно поэтому, чем лучше знакомы дизайнеру тонкости современного производства, чем глубже уяснит он себе технологическую, архитектурную специфику данного предприятия, тем больше у него шансов на успех.

Дизайнеру важно ориентироваться не на консервативные элементы производства, а на технический прогресс. Дизайнер должен отчасти видеть будущее, поскольку открытость будущему – важнейшая черта художественного проектирования.

Приведем небольшой пример дизайнерского проектирования на электроламповом заводе. Здесь повышенные требования к чистоте помещения (при нескольких пылинках на кубический метр воздуха сделать лампу без брака практически невозможно). Поэтому при входе в цех рабочие должны полностью переодеваться. Как добиться, чтобы необходимость этого стала не административно вынужденной, а естественной и очевидной? Всегда важно сделать видимой суть отношения людей к

технологии, наглядно выявить технологическую схему интерьера. В данном случае надо было психологически четко отделить «грязную» зону от «чистой». Дизайнер предложил разделить помещение, в котором полагается переодеваться, прозрачной перегородкой: стены «грязной» зоны выкрасили в синий цвет, а «чистой» – в белый. Рабочему, в результате понадобилось снимать уличную одежду в синей зоне, а спецодежду надевать в белой. Цветовая граница двух зон, разделенных только прозрачным стеклом, вызывает нужную реакцию – неосознанную, инстинктивную.

Мышление дизайнера концептуально: в системе концептуализации проектной культуры мышление является частью процесса социальных инноваций, дизайнер выступает как субъект проектно прогностической деятельности, направленной на освоение, актуализацию и оптимизацию новых идей. Однако условия, при которых проектирование в дизайне, приобщаясь к процессу концептуализации - общему культурному и социальному действию, сосредоточенному на качественных изменениях общественной жизни, приобрело свою прогностическую функцию, не обозначаются. Под концептуализацией понимается свободное творческое применение рациональности в художественных или научных целях.

Ориентация на инновационные процессы делает концептуальное мышление дизайнера подходящим инструментом для проектного прогнозирования.

Профессиональный результат мышления дизайнера - форма дизайнерского решения или объекта, визуализация данного варианта ответа на поставленную задачу.

Ценность дизайнерского мышления в новизне организационно-технических предложений, принципиально меняющих потребительские качества изделия и требующих оригинальной дизайнерской компоновки.

Глава IX. ОПЕРАЦИИ МЫШЛЕНИЯ И ПРОЦЕСС РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ

С помощью операций мышления осуществляется проникновение в глубь той или иной стоящей перед человеком проблемы, рассматриваются свойства составляющих эту проблему элементов, находится решение задачи¹⁴⁰. Выделяют следующие операции мышления: анализ, сравнение, абстрагирование, синтез, конкретизация, обобщение, классификация и категоризация.

Анализ - это мыслительная операция расчленения сложного объекта на составляющие его части. Анализ - это выделение в объекте тех или иных его сторон, элементов, свойств, связей, отношений и т. д.; это расчленение познаваемого объекта на различные компоненты. Например, школьник на занятиях кружка юных техников, пытаясь понять способ действия какого-либо механизма или машины, прежде всего выделяет различные элементы, детали этого механизма и разбирает его на отдельные части. Так в простейшем случае он анализирует, расчленяет познаваемый объект.

С помощью анализа обнаруживаются наиболее существенные признаки. В ходе анализа какого-либо предмета его свойства, являющиеся наиболее важными, значимыми, существенными, интересными, оказываются особенно сильными раздражителями и потому выступают на передний план. Такие раздражители вызывают активный процесс возбуждения (прежде всего в коре головного мозга) и по физиологическому закону индукции тормозят дифференциацию других свойств того же предмета, являющихся слабыми раздражителями. Таким образом, физиологической основой психического процесса анализа

¹⁴⁰ Коровкин С.Ю., Савинова А.Д. Детекция противоречий: как решаются инсайтные задачи:// Когнитивная наука в Москве: новые исследования - 2017. С. 169-173.

будет определенное соотношение возбуждения и торможения в высших отделах головного мозга.

Синтез - это мыслительная операция, позволяющая в едином аналитико-синтетическом процессе мышления переходить от частей к целому¹⁴¹. В отличие от анализа синтез предполагает объединение элементов в единое целое. Анализ и синтез обычно выступают в единстве. Они неразрывны, не могут существовать друг без друга: анализ, как правило, осуществляется одновременно с синтезом, и наоборот. Анализ и синтез всегда взаимосвязаны. Неразрывное единство между анализом и синтезом отчетливо выступает в таком познавательном процессе, как сравнение.

Сравнение - это мыслительная операция, заключающаяся в сопоставлении предметов и явлений, их свойств и отношений друг с другом и в выявлении таким образом общности или различия между ними. Сравнение характеризуется как более элементарный процесс, с которого, как правило, начинается познание. На начальных этапах ознакомления с окружающим миром различные объекты познаются прежде всего путем сравнения. Всякое сравнение двух или нескольких предметов начинается с сопоставления или соотнесения их друг с другом, т.е. начинается с синтеза. В ходе этого синтетического акта происходит анализ сравниваемых явлений, предметов, событий и т.д. - выделение в них общего и различного. Например, ребенок сравнивает между собой разных представителей класса млекопитающих и с помощью учителя постепенно вычленяет наиболее общие признаки этих животных. Так сравнение ведет к обобщению.

Обобщение - это мыслительная операция, заключающаяся в объединении многих предметов или явлений по какому-то общему признаку. В ходе обобщения в сравниваемых предметах - в результате их анализа -

¹⁴¹ Коровкин С.Ю., Савинова А.Д. Анализ и синтез как механизмы инсайтного решения // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 4. С. 32-43.

выделяется нечто общее. Эти общие для различных объектов свойства бывают двух видов: общие как сходные признаки и общие как существенные признаки.

Например, можно найти нечто сходное между самыми разнородными предметами, в частности, можно объединить в одну группу, в один класс общности цвета вишню, пион, кровь, сырое мясо, вареного рака и т.д. Однако это сходство (общность) между ними еще никак не выражает действительно существенных свойств перечисленных предметов. В данном случае сходство основано на их чисто внешних, лишь очень поверхностных, несущественных признаках. Обобщения, которые делаются в результате такого поверхностного, неглубокого анализа объектов, не имеют большой ценности и к тому же постоянно приводят к ошибкам. Обобщение, основанное на поверхностном анализе чисто внешних свойств, например, кита, заставляет сделать глубоко ошибочный вывод о том, что кит - это не млекопитающее, а рыба. В данном случае сравнение этих объектов выделяет среди их общих признаков только сходные, но несущественные (внешний вид, рыбообразная форма тела). И наоборот, когда в результате анализа вычленяются общие свойства как существенные, становится ясно, что кит относится не к рыбам, а к млекопитающим. Следовательно, всякое существенное свойство является вместе с тем и общим для данной группы однородных предметов, но не наоборот: не всякое общее (сходное) свойство является существенным для данной группы объектов. Общие существенные признаки выделяются в ходе и в результате углубленного анализа и синтеза.

Путем нахождения сходных, одинаковых или общих свойств и признаков вещей субъект обнаруживает тождество и различие между вещами. Эти сходные, похожие признаки затем абстрагируются (выделяются, отделяются) из совокупности других свойств и обозначаются словом, затем они становятся содержанием соответствующих

представлений человека об определенной совокупности предметов или явлений. *Абстрагирование* - мыслительная операция, основанная на отвлечении от несущественных признаков предметов, явлений и выделении в них основного, главного. Абстракция - отвлеченное понятие, образуемое в результате мысленного отвлечения от несущественных сторон, свойств предметов и отношений между ними с целью выявления существенных признаков.

Выделение (абстрагирование) общих свойств разных уровней позволяет человеку установить родовидовые отношения в некотором многообразии предметов и явлений, систематизировать их и тем самым построить определенную классификацию. *Классификация* – систематизация соподчиненных понятий какой-либо области знания или деятельности человека, используемая для установления связей между этими понятиями или классами объектов. Следует отличать классификацию от категоризации. *Категоризация* – операция отнесения единичного объекта, события, переживания к некоторому классу, в качестве которого могут выступать вербальные и невербальные значения, символы и т.п.

Конкретизация - это движение мысли от общего к частному. Одной из задач теоретического мышления является определение способа выведения частных проявлений системного объекта из его всеобщего (существенного) основания, из определённого исходного отношения в системе. Мысленное прослеживание процесса превращения исходного отношения в объекте в его многообразные конкретные проявления осуществляется методом «восхождения от абстрактного к конкретному».

Закономерности рассмотренных операций мышления и есть суть основных внутренних, специфических закономерностей мышления. На их основе только и могут получить объяснение все внешние проявления мыслительной деятельности.

Процесс решения задач

Определение мышления как процесса решения задач используется, главным образом, в экспериментальных исследованиях конкретных механизмов познания, при диагностике мышления. Любая задача имеет объективную (предметную) и субъективную (психологическую) структуру. Объективно задача включает в себя: набор определенных условий; требование, которое нужно достичь. С психологической точки зрения, требованию задачи соответствует субъективно поставленная цель, а условиям - средства ее достижения. Движущей силой процесса мышления являются возникающие противоречия в субъективной структуре - между целью и средствами. Следовательно, решение задачи есть процесс достижения поставленной цели и поиск необходимых для этого средств в данных условиях.

Выделяют три типа мыслительных действий, характерных для процесса решения задач: ориентировочные действия, исполнительные действия и нахождение ответа.

Ориентировочные действия начинаются с анализа условий. Главное в мыслительном поиске - возникновение гипотезы. Она возникает на основе полученной информации, анализа условий и способствует дальнейшему поиску, направляет движение мысли, в итоге переходит в план решения. В возникновении гипотезы обычно проявляются творческие возможности личности.

Исполнительные действия сводятся в основном к выбору приемов решения задачи.

Нахождение ответа состоит в сверке решения с исходными условиями задачи. Если в результате сличения результат согласуется с исходными условиями, процесс прекращается. Если нет - процесс решения продолжается и протекает до тех пор, пока решение не будет окончательно согласовано с условиями задачи.

Для психологического анализа процесса решения задачи важно знание о наличии или отсутствии в прошлом опыте субъекта готовых средств достижения цели. Если такие средства есть, то ситуация не будет для субъекта проблемной и ее решение фактически сведется к использованию сформированного мыслительного действия, к воспроизводству готового знания. В психологии такое мышление называют репродуктивным.

Только при отсутствии готовых средств достижения цели возникает необходимость их поиска, создания. Этот процесс требует продуктивного, творческого мышления. Задача с поставленной целью и отсутствием средств ее достижения называется творческой. Иначе говоря, подлинное мышление можно определить как процесс решения творческих задач. Как правило, творческие задачи составляют основной материал при изучении мышления как процесса решения задач.

Ход и результаты решения задачи существенно различны при эмпирическом и теоретическом мышлении. Осуществляя поиск способа решения задачи, субъект может построить либо способ решения только данной, конкретной задачи, либо найти общий способ решения всех задач того класса, к которому относится предложенная задача. В первом случае мышление будет эмпирическим, поскольку содержание соответствующей задачи отражается в частной форме. Во втором случае мышление можно квалифицировать как теоретическое, поскольку содержание соответствующего класса задач отражается в общей форме.

Глава X. РЕФЛЕКСИЯ КАК КАЧЕСТВО МЫШЛЕНИЯ И ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Под профессиональной рефлексией принято понимать соотношение субъектом деятельности, себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует предстоящая деятельность. В изучении рефлексии существует большое разнообразие и многоаспектность направлений исследования, определяемых общепринятыми в отечественной рефлексивной психологии мышления и творчества представлениями о механизмах, уровнях, формах и типологии рефлексии. В акмеологии рефлексия изучается в контексте рефлексивной культуры личности. Развитие рефлексивной культуры как интегрального качества личности профессионала заключается в культивировании таких динамических компонентов как рефлексивная готовность, рефлексивная компетентность, рефлексивно-творческий потенциал, рефлексивная способность. Рефлексивные способности представляют собой взаимосвязь самооценки, самоконтроля, саморегуляции и самокоррекции. Рефлексию (рефлексивность) принято рассматривать в числе центральных профессионально важных качеств (ПВК) личности.

Большое внимание в изучении рефлексии связано с профессиональной деятельностью. Профессиональная рефлексия (рефлексивность) рассматривается как детерминанта успешности деятельности человека, она способствует организации его креативного мышления, росту профессионального мастерства, овладению новыми специальностями. Это позволяет рассматривать рефлексию как механизм личностного и профессионального саморазвития, творческой самореализации человека как профессионала.

Впервые общее понятие профессиональной рефлексии было введено Б.З. Вульфовой, согласно которому, профессиональная рефлексия – это соотношение себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует избранная (избираемая) профессия¹⁴².

Так, например, О.Н. Родина к числу наиболее существенных ПБК человека, как субъекта профессиональной деятельности, относит рефлексивность. Она обращает внимание на то, что общая оценка успешности профессиональной деятельности должна включать как внешний критерий (оценки, даваемые другими людьми), так и внутренний (собственную оценку успешности своей деятельности). По утверждению О.Н. Родиной, человек с высоким уровнем рефлексии способен более адекватно оценить и организовать свою работу и как следствие, добиться успеха.

В исследовании А.В. Карпова изучался и анализировался характер взаимосвязи индивидуальной меры выраженности рефлексивности и некоторых параметров профессиональной деятельности управленческого и исполнительского типа¹⁴³. Было установлено, что между уровнем рефлексивности (интеллектуальной, личностной, коммуникативной и кооперативной) и эффективностью управленческой деятельности у менеджеров старшего звена существует сложная связь, которая описывается «U – образной» кривой. Такая связь свидетельствует о том, что наибольшая эффективность управленческой деятельности

¹⁴² Вульфова Б.З. Рефлексия: учить, управляя / Б.З. Вульфов // Мир образования. – 1997. – № 1. – С. 63–64.

¹⁴³ Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57; Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2006. – № 6. – С. 18–28.

проявляется при среднем уровне меры выраженности рефлексивности. При низкой же и очень высокой рефлексивности может происходить снижение эффективности управленческой деятельности. Аналогичная взаимосвязь рассматривалась и в профессиональной деятельности ярко выраженного исполнительного характера (у менеджеров среднего звена). Было установлено, что между рефлексивностью и эффективностью исполнительской деятельности существует сложная взаимосвязь, описываемая «S – образной» кривой. Ее смысл заключается в существовании некоторого оптимального интервала (меры выраженности) рефлексивности, при котором значения «функции» (эффективности исполнительской деятельности у менеджеров среднего звена) изменяются наиболее интенсивно. И, наоборот, при минимальных величинах меры выраженности рефлексивности эффективность исполнительской деятельности еще не возрастает, а при максимальных – уже не возрастает. Следовательно, существует определенный интервал изменения уровня рефлексивности, при котором менеджеры старшего и среднего звена наиболее чувствительны к восприятию и реализации управленческих воздействий¹⁴⁴.

В экспериментальном исследовании А.В. Карпова было также установлено, что уровень рефлексивности оказывает влияние не только на результативные, но и на собственно процессуальные, в частности, стилевые особенности управленческой и исполнительской профессиональной деятельности.

В настоящее время представления о значении рефлексии в профессиональной деятельности человека

¹⁴⁴ Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.

значительно расширились. В исследованиях ученых, занимающихся разработкой акмеологических проблем профессионального становления человека, рефлексию принято рассматривать в контексте общей психологической культуры профессионала¹⁴⁵.

Так, например, в исследовании Н.Т. Селезневой, психологическая культура руководителей системы образования рассматривается как свободный творческий вид активности, позволяющий преодолевать субъектно-объектные отношения, авторитарный характер целеполагания и оценки деятельности, способствующий сотворению атмосферы взаимопонимания, партнерства, ответственности, инициативы, системы коллегиальных субъектно-субъектных отношений. Психологическая культура руководителя представляется Н.Т. Селезневой как совокупность всесторонних, точных знаний, умений, представлений, опыта профессиональной деятельности, качеств личности, соответствующих полномочиям и правам, которые ему предоставлены, самосознания, гуманистических принципов управления. Для того, чтобы изучить психологическую культуру руководителя необходимо рассматривать такие компоненты, как: структура ценностей, мотивов, установок и личностных смыслов; требования к личности и совместной деятельности; позиции и отношения, возникающие в процессе взаимодействия; профессиональное самосознание и опыт личности; особенности эмоционально волевой сферы;

¹⁴⁵ Рефлексивно-организационные аспекты формирования мышления и личности в образовании и управлении / И.Н. Семенов, Г.И. Давыдов, Т.Г. Болдина и др. – М.: ИРПТиГО, 2003; Деркач А.А. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих / А.А. Деркач, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – М.: РАГС, 1998. – 250 с.

умственную самостоятельность и интеллектуальные способности, включая рефлексивное мышление¹⁴⁶.

Согласно С.Ю. Степанову, занимавшемуся исследованием проблем психологии рефлексивного мышления и творчества, рефлексивная культура личности характеризуется:

- ❖ готовностью и способностью человека творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации;
- ❖ умениями обретать новые смыслы и ценности;
- ❖ умениями адаптироваться в непривычных межличностных системах отношений;
- ❖ умениями ставить и решать неординарные практические задачи.

Уровень развития рефлексивной культуры проявляется в глубине переосмысления собственного опыта, степени готовности к планированию своей деятельности. Основным показателем рефлексивной культуры личности является ее способность работать в условиях неопределенности. Развитие рефлексивной культуры как интегрального качества заключается в культивировании таких динамических компонентов как рефлексивная готовность, рефлексивная компетентность, рефлексивно-творческий потенциал, рефлексивная способность¹⁴⁷.

Результаты опытно-экспериментальных исследований актуализировали целый ряд проблем, связанных с исследованием прикладных аспектов рефлексии. В настоящее

¹⁴⁶ Селезнева Н.Т. Критериальная система психологической культуры как механизм оценивания позиции руководителя «Я- профессионал» / Н.Т. Селезнева // Научн.-метод. вестник. Вып. 5 / под ред. А.Н. Славской; отв. ред. И.Г. Маланчук; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск; М., 2004. – С.255–270.

¹⁴⁷ Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.

время разрабатываются методики измерения рефлексивности, осуществляются активный поиск и разработка эффективных технологий управления развитием рефлексии и рефлексивных способностей у представителей разных профессий (в том числе у педагогов), начиная с первых ступеней профессионального образования и профессионального становления человека как субъекта деятельности¹⁴⁸.

Рефлексивная готовность выражается в степени обобщенности и конкретизации механизмов самопознания, саморазвития и самореализации личности. Показателем рефлексивной готовности является активность личности в различных условиях и ситуациях по их преобразовыванию. Основными составляющими рефлексивной готовности являются эмоциональный, интеллектуальный, мотивационный и поведенческий компоненты.

Рефлексивная компетентность определяется как качество личности, которое позволяет наиболее эффективно осуществлять рефлексивные процессы, обеспечивает процессы развития и саморазвития, способствует творческому подходу к деятельности.

Рефлексивно-творческий потенциал выражается в способности личности решать проблемы неординарным способом. В этой способности проявляется высшая форма творчества. Творческие (креативные) способности обеспечивают саморазвитие личности, рост профессионального мастерства, переподготовку и овладение новыми специальностями. Проявление, реализация и развитие

¹⁴⁸ Варламова Е.П. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С. 28–43; Пьянкова Г.С. Рефлексия в структуре интегральной индивидуальности профессионала: монография / Г.С. Пьянкова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2008. – 260 с.

креативных способностей тесно связаны со способностями рефлексивными.

Рефлексивные способности обеспечивают условия для саморазвития личности, ее самокоррекции и творческой самореализации, способствуют росту профессионального мастерства и овладению новыми специальностями. Они влияют в целом на развитие личности и ее отношения с миром. Развитие рефлексивных способностей личности предполагает формирование адекватной самооценки, высокого уровня самоконтроля, способов саморегуляции.

Одной из главных задач в совершенствовании любого профессионала научиться рефлексии, интенсивно развивать собственную жизнь и деятельность, уметь видеть ошибки и искать варианты их преодоления. Согласно Б.З. Вульфову, рефлексия – это особый случай индивидуального самоуправления¹⁴⁹. Такое понимание рефлексии позволяет рассматривать ее как механизм личностного и профессионального саморазвития.

Глава XI. КАЧЕСТВЕННАЯ СПЕЦИФИКА ВЫСОКОРАЗВИТОГО МЫШЛЕНИЯ

Степень развития присущих человеку видов и форм мышления, его направленность и творческий потенциал характеризуют качественную специфику мышления.

Ученый и художник – эти люди могут обладать в равной мере высокоразвитым мышлением. Чем шире диапазон взаимопереходов разных форм мышления человека

¹⁴⁹ Вульфов Б.З. Рефлексия: учить, управляя / Б.З. Вульфов // Мир образования. – 1997. – № 1. – С. 63–64.

в решении любой задачи, тем более развитым является его мышление.

Среди качеств высокоразвитого мышления – *системность*. Оно касается взаимодействия не только форм мысли (кодовых переходов), но и теоретической и практической направленности – содержания мышления в его конкретных видах, обуславливающих характер этого взаимодействия.

Системность мышления связана с таким его свойством, как разносторонность. Это свойство касается использования информации не в одной, пусть даже многоплановой деятельности, а в жизни вообще, в контакте с реальностью во всех ее проявлениях.

Разносторонность мышления не следует смешивать с разносторонностью деятельности, т.е. сменой профессий, наличием хобби и разных способностей. Речь идет об ориентации в информации, ее переработке и усвоении, что, конечно, не исключает, а напротив, стимулирует армирование разнообразных интересов и возможную переориентацию деятельности. Про таких людей говорят, что они «знают все». Дело не только в том, что по своему образу жизни они много видят, слышат, читают, не пропускают информационных телепередач, научно-популярных кинофильмов и художественных выставок. Такой образ жизни доступен, пожалуй, только учащемуся: старшекласснику, студенту (или пенсионеру, но в пожилом возрасте это качество заново не возникнет). Разносторонность мышления как качество личности проявляется всю жизнь. Основное объяснение разносторонности мышления человека лежит в сфере богатства его личностных смыслов. Личная заинтересованность человека в решении какой-либо проблемы как бы «притягивает» информацию, относящуюся к ней. Иногда приходится удивляться, каким образом нужные сведения из любого источника информации оказались в нужный момент в поле нашего восприятия. Все дело в том, что без озабоченности данной проблемой эта информация не приобрела бы личностного смысла и, возможно, вообще не

была бы воспринята. Отсюда вывод: чем шире сфера личностных смыслов в контакте человека с реальностью, наукой, искусством, тем разностороннее его мышление – способность улавливать, усваивать и перерабатывать информацию. У одних людей поступающая информация в значительной своей части «проходит мимо»: остается непонятой и не усвоенной. Другие люди при каждом удобном случае наращивают ассоциативный строй своего мышления, ставят вопросы по отношению к непонятому содержанию информации. Одним словом, постоянно решают задачи, лишь косвенно относящиеся к их сложившимся интересам, и тем самым расширяют творческие возможности своего ума.

Чтобы выяснить психологическую природу информированности человека как устойчивого качества его личности, нужно обратиться к проблеме понимания. Процессы понимания в психологии справедливо связывают с активностью познавательного процесса: осмысливанием, интерпретацией информации, установкой на решение познавательных задач. Какие стороны мыслительного процесса, который в любом случае является решением задачи, одновременно служат раскрытию сущности понимания? Было исследовано, что понимание – это взаимодействие в ходе решения задачи общего и конкретного, что, с другой стороны, можно рассматривать как диалектику формы и содержания эвристических процессов. Дело обстоит так, что более содержательная модель проблемной ситуации по мере ее трансформации в ходе решения оказывается в то же время ближе связанной с формальным аппаратом решения. Это приводит к тому, что формальная теория приобретает конкретное выражение, становится предметной, демонстрируя одновременно глубину понимания задачи решающим ее субъектом. Исходя из этой краткой характеристики процесса понимания, обозначим необходимое качество развитого мышления как предметность мышления.

Системность, разносторонность и предметность мышления характеризуют в совокупности высокоразвитое мышление. Но мышление у разных людей различно не только

по своему развитию, но и по характеристике. Оно может быть более формальным, логически аргументированным и более гипотетичным и свободным, опирающимся в значительной мере на интуицию. Более гипотетичное мышление ни в коей мере не уступает по своей продуктивности формальному (напомним, что формальные процедуры всегда присутствуют в эвристическом поиске, но в целом, в своих ориентирах мышление – неформальный процесс). Акцент на предметность, жизненность интеллектуального выбора создают несколько иной тип извлечения и свободного оперирования информацией – и в принятии нестандартных решений, и в новом, необычном ракурсе понимания происходящего. Личность с таким мышлением мы обычно выделяем из ее среды, не всегда отдавая себе отчет, что эти люди зачастую опережают свое время. Их отличает также прогностичность ума. Это способность оценивать информацию в ее изменчивости, связи прошлого, настоящего и будущего.

Психологическая сущность прогностического мышления - это прежде интуиция. Интуиция – особый способ использования информации в системе пространство-время, в котором реально удаленные друг от друга сведения, факты, события, признаки, казалось бы, непохожих вещей неосознанно связываются в мышлении ассоциативными и смысловыми связями и зачастую внезапно приводят к новой идее, к решению задачи. Специфика интуиции заключается в особенностях ориентиров поиска решения проблемы, обеспечивающих его высокую селективность – целесообразную избирательность и сокращенность. В этих ориентирах объединяется в комплексе разноплановая информация, содержащая признаки разных модальностей: как поддающиеся логическому учету - аналитические, так и выходящие за его пределы – неформальные, не подлежащие логическим выводам или недостаточные для этого.

Неформальный характер интуитивных когнитивных структур выражается также в том, что они имеют высокую вариативность в составе информации, которая может быть

использована в решении одной и той же задачи разными людьми. Однако оптимальные решения могут быть достигнуты на основе разной связи информативных данных, как более общих, так и более частных. В возникновении интуитивного прогноза важен не столько конкретный состав этих данных (этой информации все равно недостаточно для логически выверенного решения), сколько то семантическое обобщение, которое стоит за этими фактами в мышлении индивидуума. Интуитивное мышление в значительной мере формируется в опыте: такова интуиция врача, финансиста, политика и др.

Рефлексия – это также характерная черта высокоразвитого мышления, выраженная в самооценке собственных суждений и выводов, основанных на интуиции. Степень уверенности-неуверенности также характеризует высокоразвитое мышление, осознающее невозможность логического контроля наступления предполагаемых событий. Однако логическая аргументация не противоречит интуиции. Логически обоснованные умозаключения включаются в интуитивное решение наряду со многими факторами, присутствующими в нем как неформальное и часто неосознаваемое знание. Но кроме того, сочетание разноплановых данных порождает новые интуитивные ориентиры решения, служит взаимному усилению разрозненной информации. Разносторонность мышления – также качество высокоразвитого мышления в использовании информации вообще, которое реализуется во всестороннем подходе к решаемой проблеме.

Способность улавливать симптомы, малозаметные факты, чтобы впоследствии привлечь их к своему прогнозу, что и выражает интуицию – основа прогностического мышления. Сила прогностических способностей той или иной личности, умение видеть, осмысливать и предвидеть выражает уровень ее понимания действительности. Понимание – это вхождение объективного содержания информации, составляющей задачу, в сферу личностных смыслов человека. Предметный смысл (значение) ситуации

выступает всегда для личности как ее субъективный смысл. Без этого понимание не осуществляется и предметное мышление не реализуется. Тем более без глубокого предметного понимания не может проявиться прогностичность мышления.

Высокая способность понимания у отдельных людей как концентрация их интеллекта определяет не только их когнитивные способности, но и участие личности в общественной деятельности: планировании науки и техники, экономики и политики. Практическая деятельность предполагает особые качества высоко развитого мышления, которое обуславливает *способность принятия решений* (смелых, принципиальных, ответственных решений). Процесс принятия решения имеет место в мышлении всегда, в решении любой проблемы, где нужно выбирать способ решения, разрабатывать его стратегию. Найденный путь решения, выбор определенной стратегии – это и есть принятие решения. О способности принятия решений как о качестве личности мы говорим в том случае, когда принятие решения, являясь самостоятельной целью, определяет выбор значимых действий, деяний, поступков, имеет широкое влияние на других людей или общество в целом. Принятие решений определяет и собственную жизнь человека, ее общественный смысл.

Английский философ Томас Гоббс определил волевой акт как итог нашего обдумывания¹⁵⁰. Без раскрытия когнитивных механизмов деятельности нельзя понять и оценить способности личности к проявлению социальной активности в форме постоянно принимаемых и реализуемых решений. Когнитивная основа принятия решений заключена в формировании единственно правильного в данных условиях оптимального выбора посредством многоуровневого анализа и выделения наиболее существенных и объективно значимых критериев селекции и агрегации данных, нужных для решения. Если ситуация является настолько сложной и

¹⁵⁰ Томас Гоббс. Собр. соч. т. 2, М., 1965, с. 93.

неопределенной, что выделить эти (или этот) критерии невозможно, то субъект действует посредством включения рассматриваемых данных во всевозможные семантические контексты, сформированные в жизненном опыте, иначе говоря, в систему личностных смыслов – базу понимания и прогноза, расширяя и углубляя ее. Всесторонность мышления в конкретном случае принятия решения трансформируется в *когнитивную компетентность* – выбор именно той информации, которая относится к делу. В этом выборе проявляется свобода воли человека, его самостоятельность. Он стремится достичь достаточно надежного, семантически оправданного единства хотя бы части информативных данных. Каждый человек выделяет в таком семантическом комплексе условий решения «свой» ведущий признак, опирается на наиболее значимые, с его точки зрения, критерии, формирует свою субъективную позицию, а затем уже ищет и взвешивает логические аргументы выбора. Здесь проявляются еще два качества высоко развитого мышления: *собственный взгляд на вещи и интеллектуальная самоорганизация* – развитие решения по мере выбора информации.

Собственный взгляд на вещи произрастает из когнитивной компетентности: способности неформального оперирования смысловым содержанием информации с широким привлечением разнообразных данных, которые целесообразно учитывать в формируемом решении. Собственный взгляд на вещи позволяет человеку использовать свою компетентность наилучшим образом, адекватным поставленной цели. Если человек сумел мобилизовать информацию по субъективно значимым, зачастую интуитивно выбираемым признакам, сумел достичь определенного соподчинения данных по степени их важности, то дальнейший его выбор приобретает рациональную организацию. Уровень интеллекта, необходимый для принятия оптимальных решений, проявляется в умении избежать субъективизма путем сближения субъективных критериев выбора с объективными.

Собственный взгляд на ситуацию проявится в полной мере тогда, когда будет построена ее нетривиальная модель, для чего и необходима интеллектуальная организованность (самоорганизация). Чтобы принять обоснованное решение, должна быть выстроена определенная иерархическая структура данных и выделена ее центральная область, прослежены возможные зависимости и их следствия и произведена экстраполяция недостающих компонентов. Другими словами, модель искомого решения будет построена тогда, когда будет окончательно произведен анализ и прогноз ситуации. Но при этом модель должна быть целостной и непротиворечивой, она должна быть открытой: позволять включать в нее новую информацию, неизвестную или неучтенную ранее. Особенно это важно для коллективных решений, без чего невозможны никакие виды управленческой деятельности – ни политического руководителя, ни менеджера, ни дипломата. В последнем случае особенно необходимо уметь принимать во внимание чужое мнение, если оно правомерно с какой-либо точки зрения, и корректировать свой собственный личностный смысл обсуждаемой проблемы или же выработать иную модель решения, снимающую непримиримые противоречия в новом подходе к проблеме – проявлять нужную инициативу.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абульханова–Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. Т.14, № 4, 1994. С. 39–55.
2. Абакумова И.В. Смыслообразование в учебном процессе: дис. ... докт. психол. наук. - Ростов н/Д, – 2003. – 440 с.
3. Айвазян С.А., Мхитарян В.С. Теория вероятностей и прикладная статистика. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 656 с.
4. Азыркина М.О., Нарциссова С.Ю. Профилактика и коррекция задержки психического развития у детей как фактор экологии нации // Материалы ежегодной научно-практической конференции Экологическое образование в интересах устойчивого развития. 2016. Т. 2. С. 302-305.
5. Алахвердов В.М. Когнитивные стили в контурах процесса познания // Когнитивные стили. Тез. научн. семинара / Под. ред. В.А. Колга. М–Таллин. – 1986. – С. 17–20.
6. Алексапольский А.А. Стиливые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: дисс. ... канд. психол. наук. М., – 2008. – 147 с.
7. Анализ данных: учебник для академического бакалавриата / под ред. В.С. Мхитаряна. - М.: Издательство Юрайт, 2016. – 490 с.
8. Андерсон Дж. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
9. Анцыферова Л.И. Системный подход в психологии личности // Принципы системности в психологических исследованиях. – М., – 1990. – С. 61–78.
10. Архипова М.Ю., Дуброва Т.А., Миронкина Ю.Н., Сиротин В.П. Анализ данных: учебник. Москва, Издательство Юрайт 2017. – 490 с.
11. Архипова М.Ю., Сиротин В.П. Детерминанты цифрового развития субъектов РФ // Статистика в цифровой экономике: обучение и использование / материалы международной научно-практической конференции. 2018. С. 29-31.
12. Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К. Профессиональная составляющая образа мира // Мышление и общение: активное взаимодействие с миром. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1988. С. 52-66.
13. Архипова М., Сиротин В., Галактионова Е. Статистическое исследование влияния потребления алкогольных напитков на занятость и заработную плату в России // РИСК: Ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. 2016. № 4. С. 75-82.
14. Архипова М.Ю., Сиротин В.П. Ресурсные и институциональные факторы инновационной деятельности в России // Современная экономика: концепции и модели инновационного развития Материалы VIII Международной научно-практической конференции: в 3 книгах. 2016. С. 128-130.
15. Архипова М.Ю., Дуброва Т.А., Миронкина Ю.Н., Сиротин В.П. Анализ данных: учебник. Москва, Издательство Юрайт 2017. – 490 с.
16. Архипова М.Ю., Егоров А.А., Сиротин В.П. Отдача от образования в России и на Украине: сравнительный анализ // Прикладная эконометрика. 2017. № 3 (47). С. 100-122.
17. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
18. Барбанщиков В.А., Богданова И.В., Владимиров И.Ю., Корнилов Ю.К., Коровкин С.Ю., Коровкина А.Е., Лалу С., Ле Беллу С., Мехтиханова Н.Н., Морозов И.М., Носуленко В.Н., Паризе Э., Рабардель П., Самойленко Е.С.

- Технологии сохранения и воспроизведения когнитивного опыта: монография / Издательство: Институт психологии РАН. Москва, 2016. 456 с.
19. Баранов А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): дисс. ... докт. филол. наук. - М.:1990, - 378 с.
 20. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. - 424 с.
 21. Баширов И.Ф. Проблема социального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии // Сборник научных статей адъюнктов. – М., 2005.
 22. Баширов И.Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: дисс. ... канд. психол. наук. - М.: 2006, - 220 с.
 23. Бегидова С.Н., Хазова С.А. Профессионально-творческое мышление педагога: Учеб. пособие для студентов вузов физической культуры // Под общ. ред. М.Я. Виленского. - Майкоп, 2010. – 204 с.
 24. Белоусова А.К., Гугуева З.С. Особенности мышления и стиль мышления инновативной личности // Материалы конференции: Когнитивная психология образования: проблемы и перспективы (16-17 ноября). Ростов-на-Дону: РГПУ. 2006. С. 78-81.
 25. Библер В.С. Мышление как творчество / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. С. 368.
 26. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности: Монография. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 136 с.
 27. Богин Г.И. Типология понимания текста. - Калинин: Калининск. гос. ун-т, – 1986. - 84 с.
 28. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
 29. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды. – М.: Изд-во ИП РАН, 2006. – 623 с.
 30. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
 31. Валлон А. От действия к мысли. – М.: Иностранная литература, 1956. – 238 с.
 32. Варламова Е.П. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С. 28–43.
 33. Васильев Л.Г. Аргументативные аспекты понимания. - М.: ИП РАН, - 1994. - 222 с.
 34. Васильев И.А., Хусаинова Н.Р. К вопросу о личностных детерминантах мыслительной деятельности // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. №3, 1989. С. 33-41.
 35. Васищев А.А. Исследование процесса построения проблемной ситуации в практическом мышлении. дис. ... канд. псих. наук. – Ярославль: 2002. – 143 с.
 36. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
 37. Веракса Н.Е., Зададаев С.А. Диалектическое мышление и w-мера развития двумерной диалектической структуры // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2012. № 15 (95). С. 57-86.
 38. Веракса Н.Е., Булычева А.И. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 2003. № 6.

39. Веракса Н.Е. Возникновение и развитие диалектического мышления у дошкольников: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Москва, 1990. - 332 с.
40. Веракса Н.Е. Модель позиционного обучения студентов // «Вопросы психологии». – 1994. – №3. – С. 127.
41. Веракса Н.Е. Формы репрезентации проблемной ситуации // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. Издательство Когито-Центр. М.: 2015. С. 281-282.
42. Виленский М.Я. Педагогические основы формирования опыта творческой деятельности будущего учителя: учеб. пособие / М.Я. Виленский, С.Н. Зайцева. - М., 1993.
43. Владимирова И.Ю., Корнилов Ю.К., Коровкин С.Ю. Современные теории мышления. - Москва-Берлин, Издательство «Директ-Медиа», - 2016. - 177с.
44. Владимирова И.Ю., Коровкин С.Ю., Лебедь А.А., Савинова А.Д., Чистопольская А.В. Управляющий контроль и интуиция на различных этапах творческого решения // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 48-60.
45. Владимирова И.Ю., Корнилов Ю.К., Коровкин С.Ю. Отражение опыта профессиональной деятельности в функциональных обобщениях // Технологии сохранения и воспроизведения когнитивного опыта. М.: Институт психологии РАН, - 2016. С. 45-66.
46. Владимирова И.Ю., Горюшина Е.А. Методика диагностики направленности на поиск / припоминание информации // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 4. С. 70-72.
47. Владимирова И.Ю., Коровкин С.Ю. Рабочая память как система, обслуживающая мыслительный процесс // Когнитивная психология феномены и проблемы. Москва, 2014. С. 8-21.
48. Владимирова И.Ю. Особенности строения и функционирования ментальной модели партнера по общению: дисс. канд. психол. наук / Ярославль, - 2004. - 233с.
49. Вульфова Б.З. Рефлексия: учить, управляя / Б.З. Вульфова // Мир образования. – 1997. – № 1. – С. 63–64.
50. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 томах. Москва: Педагогика, 1984. Т. 3. С. 5-328.
51. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений. В 6 т. Т.2. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
52. Гальперин П.Я. О месте умственных действий в мышлении // Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В. В. Петухова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 94-110.
53. Гальперин, П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, С.Н. Карпова. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1978. 120 с.
54. Гохберг Л.М., Мхитарян В.С., Пономаренко А.Н., Сиротин В.П. Статистика в государственном университете - высшей школе экономики: развитие образовательного и научного направлений // Вопросы статистики. 2008. № 10. С. 74-80.

55. Государев Н.А. Психодиагностика. Методологии и методики исследования психологических типов: учебное пособие. – М.: Ось-89, – 2009. – С.92.
56. Грановская Р.М. и др. Интуиция и искусственный интеллект. ЛГУ, – 1991. – С.14.
57. Громько Ю.В. Мыследеятельность: курс лекций в трех книгах / Ю.В. Громько. – М. Пушкинский институт, 2005.
58. Гурова Л.Л. Психология мышления. — М.: ПЕР СЭ, 2005. - 136 с.
59. Демьяненко И.А., Кохан Н.В. Практика развития системного мышления на уроках педагогики и психологии // Теория и практика управления профессиональной рефлексией педагога. Новосибирск, 2004. С. 81-87.
60. Деркач А.А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности. М.: РАГС, 2001.
61. Деркач А.А., Зыскин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. М.: РАГС, 2000.
62. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: Методолого-прикладные основы акмеологического исследования. М., 2000.
63. Деркач, А.А. Педагогическое мастерство тренера / А.А. Деркач, А.А. Исаев. - М.: ФиС, 1981. - 375 с.
64. Джемс У. Мышление // Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. – 2–е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 29-38.
65. Джига Н.Д. Рефлексия и образование. / Н.Д. Джига // Высшее образование сегодня. – 2009. - № 7. – С. 38-43.
66. Джонсон–Лэйрд Ф. Дедуктивное мышление: теория ментальных моделей // Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. – 2–е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 170-181.
67. Диалектическая психология / А.К. Белолуцкая и др. / Под ред. Е.Е. Крашенинникова. – Уфа, – 2005. – С.68.
68. Динсмор Дж. Ментальные пространства с функциональной точки зрения // Язык и интеллект / Под ред. М.А. Ободриной – М.: Прогресс, 1996. С. 385-412.
69. Драпак Е.В. Изучение индивидуальной специфики мышления как мышления практического. Дис. ... канд. псих. наук. – Ярославль, 1994. – 158 с.
70. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. — М.: ПЕР СЕ; СПб.: ИМАТОН, 2001. - 224 с.
71. Дубянский В.И., Петров И.Г. Смысл, мысли и мышление (двойственность и парадоксальность) // Мир психологии. 2014. № 1. С. 154-164.
72. Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. С. 21-85.
73. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. С. 86-234.
74. Ежова Т.В. Субъект-субъектное диалогическое взаимодействие студента и преподавателя как педагогическое условие построения гуманитарного педагогического дискурса / Т.В. Ежова // Инновации в образовании. – 2008. – № 11. – С. 16–25.
75. Емельянова С.С., Коровкин С.Ю. Состояние фрустрации в момент тупика в решении инсайтных задач // Когнитивная наука в Москве: новые исследования. – 2017. С. 99-103.

76. Емельянова С.С., Коровкин С.Ю. Эмоциональное состояние фрустрации в решении инсайтных задач // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2017. № 1 (39). С. 89-94.
77. Ермакова Т.Н., Владимиров И.Ю. Блуждание внимания и глубокое осознание как стратегии преодоления тупика в инсайтном решении // Когнитивная наука в Москве: новые исследования Материалы конференции. Под редакцией Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман. 2017. С. 104-108.
78. Емельянова С.С., Коровкин С.Ю. Эмоциональное состояние фрустрации в решении творческих задач. // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики / Материалы I-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. 2016. С. 429-432.
79. Емельянова С.С., Коровкин С.Ю. Связь состояния фрустрации с переживанием инсайта при решении задач // Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований. Сер. "Интеграция академической и университетской психологии" Москва, 2016. С. 874-879.
80. Емельянова С.С., Коровкин С.Ю. Состояние фрустрации в инсайтных задачах // Психология - наука будущего. / Материалы VI Международной конференции молодых ученых. 2015. С. 136-138.
81. Емельянова С.С., Коровкин С.Ю. Роль фрустрации в инсайтном решении // Седьмая международная конференция по когнитивной науке. - 2016. С. 264-265.
82. Завалишина Д.Н. Обобщения в практическом мышлении // Мышление и общение в конкретных видах практической деятельности. – Ярославль: Изд-во Яр-ГУ, 1984. С. 3-18.
83. Завалишина Д.Н. Полисистемные основания анализа динамики практического мышления // Ежегодник Российского Психологического Общества: Психология и практика, т. 4, вып. 4. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, МАПН, РПО, 1998. С. 262-265.
84. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. – М.: Наука, 1985. – 222 с.
85. Занковский А.Н., Нарциссова С.Ю. Дискурс в виртуальном общении: мотивационно-потребностные и ролевые детерминанты. Психология и психотехника. 2015. № 6 (81), С. 560-569.
86. Занковский А.Н., Исследование когнитивных репрезентаций корпоративных ценностей // Российский научный журнал. 2012. № 28. С. 136-146.
87. Зельц О. Законы продуктивной и репродуктивной духовной деятельности // Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 44-67.
88. Зимовина О.А. Индивидуализация обучения в вузе с учетом доминирующих когнитивных стилей студентов: дисс. ... докт. пед. наук / Зимовина Ольга Алексеевна – Сочи, – 2001. – 280 с.
89. Ивин А.А. Основы теории аргументации. – М.: Владос, – 1997. – 347 с.
90. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сборник научных трудов. – Волгоград: Перемена, – 1999. – С. 2–18.

91. Карпов А.В. Регуляторный и когнитивный аспекты исследования психического обеспечения деятельности // Мышление практика и практическое мышление. – Ярославль: Медиапресс, 2001. С. 87-95.
92. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57;
93. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2006. – № 6. – С. 18–28.
94. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала: монография / М.М. Кашапов. Москва: Издательство «Пер Сэ», 2006. 688 с.
95. Каширский Д.В. Смысловые образования в структуре личности современного педагога // Психология обучения. 2014. №3. С. 103-119.
96. Каширский, Д.В. Проблема развития в психологии // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2016. №1. С. 4-9.
97. Каширский Д.В. Отношение к другому человеку как показатель развития личности: педагогические проекции // Личностно-профессиональное развитие педагога высшей школы в системе дополнительного образования Издательство: Алтайский государственный университет Барнаул, 2008. С. 178-203.
98. Каширский, Д.В. Генезис системы ценностей в контексте учения Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития // «Зона ближайшего развития» в теоретической и практической психологии. М. РГГУ, 2010. С. 58-64.
99. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. Пер. с нем. / Под. ред. И.В. Равич–Щербо.– М.: Педагогика, – 1987. – 173 с.
100. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. – М.: Прогресс, 1983. – 302 с.
101. Когнитивная психология памяти / Под ред. У. Найссера, А. Хаймен. – СПб.: Прайм–Еврознак, 2005. – 640 с.
102. Колга В.А. Дифференциально–психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: дисс. ... канд. психол. наук. – Л., – 1976. – 164 с.
103. Конева Е.В. Мышление в профессиональном и жизненном опыте. – Ярославль: Изд–во ЯрГУ, 2011. – 384 с.
104. Конева Е.В. О механизмах направленности на реализацию // Мышление. Общение. Практика. – Ярославль: Изд–во ЯрГУ, 1986. С. 47–57.
105. Конопкин О.А. и др. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. – № 5. – 1989.– С. 18–26.
106. Корнилов Ю.К., Владимиров И.Ю., Коровкин С.Ю. Практическое мышление: диспозиционные детерминанты, процесс, опыт // Психология сегодня: теория, образование и практика. Под редакцией: А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, А.В. Карпова. Москва, 2009. С. 152-167.
107. Коровкин С.Ю., Савинова А.Д. Детекция противоречий: как решаются инсайтные задачи:// Когнитивная наука в Москве: новые исследования - 2017. С. 169-173.
108. Коровкин С.Ю., Савинова А.Д., Владимиров И.Ю. Мониторинг динамики загрузки рабочей памяти на этапе инкубации инсайтного решения // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 148-161.
109. Коровкин С.Ю., Савинова А.Д. Детекция противоречий в процессе решения инсайтных задач // Седьмая международная конференция по когнитивной науке. Тезисы докладов. Ответственные редакторы: Ю. И. Александров, К. В. Анохин. 2016. С. 341-342.

110. Коровкин С.Ю., Савинова А.Д. Анализ и синтез как механизмы инсайтного решения // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 4. С. 32-43.
111. Коровкин С.Ю., Савинова А.Д., Владимиров И.Ю., Чистопольская А.В. Роль функций префронтальной коры в процессе решения инсайтных задач // Ярославский психологический вестник. 2016. № 34. С. 59-65.
112. Коровкин С.Ю. Специфика функциональных обобщений при решении орудийных задач / дисс. ... канд. психол. наук / Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2010. - 223с.
113. Коровкин С.Ю. Фасилитация решения творческих задач: юмор // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. № 2. С. 172-182.
114. Коровкин С.Ю. Специфика функциональных обобщений при решении орудийных задач / автореф. дисс. канд. психол. наук / Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2010. – 23с.
115. Коровкин С.Ю., Никифорова О.С. Когнитивные и аффективные механизмы юмористической фасилитации решения творческих задач // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. №4. С. 37-51.
116. Корнилов Ю.К. О различиях метакогниций учебной и профессиональной деятельности // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарер. – М.: Изд-во ИП РАН, 1997. С.191-201.
117. Корнилов Ю.К. Психология практического мышления. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2000. – 212 с.
118. Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний / Под ред. Ю.К. Корнилова. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1997. – 143 с.
119. Косслин С.М. Мысленные образы // Когнитивная психология: история и современность. Хрестоматия / Под ред. М. Фаликман и В. Спиридонова. – М.: Ломоносову 2011. С. 97-109.
120. Коул М. Культурно-историческая психология. – М.: Изд-во ИП РАН, 1997. – 432 с.
121. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. – М.: Прогресс, 1977. – 262 с.
122. Кравец А.С. Логика смысла // Вестн. ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. № 2.
123. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е., Кудрявцев В.Т., Лобастов Г.В., Шабельников В.К. и др. Педагогическое мышление: направления, проблемы, риски / коллективная монография / Москва, Издательство «Русское слово». 2015. - 512 с.
124. Крамер В.А., Коровкин С.Ю. Влияние эмоций на решение мыслительных задач // Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований. Сер. "Интеграция академической и университетской психологии" Москва, 2016. С. 843-878.
125. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. 2-е изд. М.: Смысл, 1997. 64 с.
126. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Москва: Смысл, 2007. Сер. Фундаментальная психология (3-е издание, дополненное) - 510 с.

127. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Изд-во МГУ, – 1977. – 304 с.
128. Леонтьев А.Н. К психологии образа // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. № 3, 1986. С. 72-76.
129. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251-261.
130. Леонтьев Д.А. Личностный смысл и трансформация психического образа // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. № 2, 1988. С. 3-14.
131. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. М. НОУ ВПО МПСИ, - 2011. - 424 с.
132. Ломов Б.Ф. О системной детерминации психических явлений и поведения // Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. с. 70.
133. Лузаков А.А. Личность как субъект категоризации в межличностном познании: взаимодействие когнитивных и ценностно-мотивационных структур: дисс. ... докт. психол. наук. – Краснодар, – 2008. С. 84.
134. Лунева А.Р., Коровкин С.Ю. Когда две головы хорошо, а одна - лучше: межполушарное взаимодействие в решении задач // Когнитивная наука в Москве: новые исследования.- 2017. С. 227-230.
135. Лурия А.Р. Язык и сознание – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
136. Майер Н. Мышление человека // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. С. 245-299.
137. Майер Н. Об одном аспекте мышления человека // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. С. 300-312.
138. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
139. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., – 1986. - С. 19.
140. Модель // Терра-Лексикон: иллюстрированный энциклопедический словарь. - М.: Терра, 1998. - С.362.
141. Модель // Словарь новых слов русского языка (Середина 50-х - середина 80-х годов) / Под ред. Н.З. Котеловой. - СПб., 1995.
142. Морозова Е.Н., Коровкин С.Ю. Влияние категориальной структуры задачи на процесс решения // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2017. № 2 (40). С. 106-109.
143. Морозов И.М., Коровкин С.Ю. Модели понимания в решении задач // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2017. № 3 (41). С. 81-84.
144. Морозюк С.Н., Гасанова Д.И. Рефлективные технологии формирования познавательной активности на разных возрастных этапах // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 146-150.
145. Морозюк Ю.В., Морозюк С.Н. Саногенное мышление как фактор повышения ресурсности организации // Вестник Финансовой академии. 2009. № 3. С. 73-74.
146. Мхитарян В.С., Архипова М.Ю., Сиротин В.П. Эконометрика. Учебное пособие / Москва, - 2012. 224 с.
147. Мхитарян В.С., Архипова М.Ю., Сиротин В.П. Место, назначение и развитие курса «многомерные статистические методы» // Вопросы статистики. 2006. № 6. С. 34-37.
148. Мхитарян В.С., Сиротин В.П. Применение многомерных статистических методов в экономике и оценке качества // Вопросы статистики. 2011. № 1. С. 65-66.

149. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер; пер. с англ. — М.: Прогресс, 1981. — 230 с.
150. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. — М.: Прометей: МГПИ им. Ленина, 1989. С. 115-116.
151. Нарциссова С.Ю. Аргументация в контексте психолингвистики // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. №17. С. 31-35.. - С. 31-35.
152. Нарциссова С.Ю., Пок М.В. Аргументы в защиту правовых гарантий родителей на воспитание детей в рамках традиционных ценностей // Психология и психотехника. 2015. - №12(36). С.1270-1277
153. Нарциссова С.Ю. Аргументация, дискурс и индивидуализация образования // Психология и психотехника. 2011. - №9(36). С.60-70.
154. Нарциссова С.Ю. Аргументация как фактор смыслообразования в обучении // NB: Психология и психотехника. 2012. № 1. С. 165-195.
155. Нарциссова С.Ю. Аргументативный дискурс в обучении (психосемиотический подход) // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. №16-1. С. 67-75.
156. Нарциссова С.Ю. Взаимодействие со студенческой аудиторией в устном учебно-педагогическом дискурсе: монография / С.Ю. Нарциссова. — М.: Издательство «Академия МНЭПУ». — 2017. — 141 с.
157. Нарциссова С.Ю. Взаимосвязь когнитивного стиля и особенностей аргументации: автореф. дис. ... кандидата психологических наук. Москва, РГГУ. 2014. -28 с.
158. Нарциссова С.Ю., Седаева К.А. Детский церебральный паралич: проблемы социально-психологической помощи и государственной защиты // Материалы ежегодной научно-практической конференции памяти Дага Хаммаршельда. 2016. Т. 2. С. 272-274.
159. Нарциссова С.Ю. Дискурс и его потенциал в учебном процессе // Психология и психотехника. 2017. № 2. С. 45-58.
160. Нарциссова С.Ю. Дискурс в стратегиях коммуникации // Материалы ежегодной научно-практической конференции памяти Дага Хаммаршельда. 2016. Т. 2. С. 268-271.
161. Нарциссова С.Ю. Кадровая политика торговой организации и элементы повышения эффективности управленческой деятельности: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. - 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство «Академия МНЭПУ». — 2017. — 175 с.
162. Нарциссова С.Ю. Кадровая политика торговой организации и элементы повышения эффективности управленческой деятельности: учебное пособие / Академия МНЭПУ. Москва, 2016. — 142 с.
163. Нарциссова С.Ю. Когнитивная аналитика в управлении высшим образованием // Национальная безопасность / nota bene. 2014. №6. С. 894-914.
164. Нарциссова С.Ю., Куликова С.В. Когнитивная аналитика социального пространства информационной среды // Гуманитарные науки в современном образовании: проблемы, решения, перспективы развития: сборник научных трудов. Москва, 2014. С. 174-180.
165. Нарциссова С.Ю. Когнитивная модель и когнитивные стратегии // Наука и современность. 2010. №6-1. С. 393-397.
166. Нарциссова С.Ю. Когнитивно-стилевые аспекты аргументации // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. №2. С. 180-187.
167. Нарциссова С.Ю. Когнитивный стиль и содержательные показатели аргументов // Психология и психотехника. 2011. №2. С. 50-61.

168. Нарциссова С.Ю. Личностно-смысловое аргументирование в обучении // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 16-1. С. 75-81.
169. Нарциссова С.Ю. Личность и мышление: когнитивно-стилевая детерминация аргументации // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. №18. С. 12-17.
170. Нарциссова С.Ю. Личность сквозь призму когнитивных структур // Наука и современность. 2010. №6-1. С. 384-393.
171. Нарциссова С.Ю., Куликова С.В. Маркетинговые коммуникации: традиции и современность: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова, С.В. Куликова – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2018. – 133 с.
172. Нарциссова С.Ю., Блинова А.А. Менеджер: критерии отбора // Материалы ежегодной научно-практической конференции памяти Дага Хаммаршельда. 2016. Т. 2. С. 101-103.
173. Нарциссова С.Ю., Носков Ю.М., Крупенников Н.А., Матвиенко С.В., Кондратьев В.С. Мышление как фактор развития личности: моделирование когнитивно-стилевых особенностей аргументации // Национальная безопасность / nota bene. - 2013. - 5. - С. 124 - 148.
174. Нарциссова С.Ю. Методика диагностики когнитивно-стилевых особенностей аргументации: сущность, этапы проведения, результаты // Наука и современность. 2011. №9-1. С. 309-314.
175. Нарциссова С.Ю. Мышление дизайнера: деятельностно-психологические особенности: монография / С.Ю. Нарциссова. - 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2017. – 252 с.
176. Нарциссова С.Ю. Мышление дизайнера: деятельностно-психологические особенности: монография / С.Ю. Нарциссова. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2016. – 238 с.
177. Нарциссова С.Ю. Мышление дизайнера: деятельностно-психологические особенности: монография / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство МНЭПУ. – 2015. – 223 с.
178. Нарциссова С.Ю. Мышление современного управленца // Психология и психотехника. 2014. №12. С. 1342-1360.
179. Нарциссова С.Ю., Сиротин В.П. Мышление: феноменология процесса: монография / С.Ю. Нарциссова, В.П. Сиротин. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2017. – 189 с.
180. Нарциссова С.Ю. Организация деятельности пресс-службы и позиционирование новостей: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2017. – 213 с.
181. Нарциссова С.Ю. Особенности познавательной деятельности при задержке психического развития и экологически ориентированное обучение // Материалы ежегодной научно-практической конференции Экологическое образование в интересах устойчивого развития. 2016. Т. 2. С. 359-363.
182. Нарциссова С.Ю. Педагогическая психология: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2017. – 185 с.
183. Нарциссова С.Ю. Переговорный процесс и аргументация: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2017. – 155 с.
184. Нарциссова С.Ю. Переговорный процесс и аргументация: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2016. – 126 с.

185. Нарциссова С.Ю. Правосознание, правовое мышление, правовая аргументация: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – 2-е изд. перераб. и доп. М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2017. – 141 с.
186. Нарциссова С.Ю. Правосознание, правовое мышление, правовая аргументация: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2016. – 132 с.
187. Нарциссова С.Ю. Профессиональная этика юриста: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». 2-е изд., перераб. и доп. – 2016. – 112 с.
188. Нарциссова С.Ю. Нарциссова С.Ю. Профессиональная этика юриста: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2015. – 105 с.
189. Нарциссова С.Ю., Попадейкин В.В. Проблемы гуманитаризации высшего технического и экономического образования через призму коэволюции Н. Моисеева // Материалы ежегодной научно-практической конференции Экологическое образование в интересах устойчивого развития. 2017. Т. 4. С. 103-106.
190. Нарциссова С.Ю. Психология аргументации правовых решений и мнений о взаимодействии в киберпространстве: монография / С.Ю. Нарциссова. - 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2017. – 274 с.
191. Нарциссова С.Ю. Психология аргументации правовых решений и мнений о взаимодействии в киберпространстве: монография / С.Ю. Нарциссова. - 2-е изд., доп. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2016. – 250 с.
192. Нарциссова С.Ю. Психология аргументации правовых решений и мнений о взаимодействии в киберпространстве: монография / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2015. – 207 с.
193. Нарциссова С.Ю. Психология безопасной коммуникации: монография / С.Ю. Нарциссова. - 2-е изд., доп. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2018. – 316 с.
194. Нарциссова С.Ю. Психология безопасной коммуникации. М., «Академия МНЭПУ». - 2016. – 267 с.
195. Нарциссова С.Ю. Психология и педагогика развития: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2017. – 170 с.
196. Нарциссова С.Ю. Психология и педагогика развития: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2016. – 161с.
197. Нарциссова С.Ю. Психология и социология журналистики: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2017. – 168 с.
198. Нарциссова С.Ю. Психология личности: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2016. – 214 с.
199. Нарциссова С.Ю. Психология труда: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». - 2-е изд., перераб. и доп. – 2017. – 139 с.
200. Нарциссова С.Ю. Психология труда: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2016. – 121 с.
201. Нарциссова С.Ю. Психология управления: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2016. – 159 с.
202. Нарциссова С.Ю., Завьялова А.А. Преодоление негативизма ребенка раннего возраста - проблема экологии семьи // Материалы ежегодной

- научно-практической конференции Экологическое образование в интересах устойчивого развития. 2016. Т. 2. С. 364-367.
203. Нарциссова С.Ю. Преподаватель вуза: требования, образовательные стандарты и мастерство: учебное пособие. – М., Академия МНЭПУ, 2018. – 128 с.
204. Нарциссова С.Ю. Специальная психология: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2016. – 207 с.
205. Нарциссова С.Ю. Специальная психология: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство МНЭПУ. – 2015. – 191 с.
206. Нарциссова С.Ю. Спорт как потребность и как деятельность: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2-е изд., перераб. и доп. – 2017. – 115 с.
207. Нарциссова С.Ю., Акимова Н.А., Багновская Н.М. и др. Спорт и физическая культура: эколого-ориентированные и социально-экономические проблемы: коллективная монография / С.Ю. Нарциссова, Н.А. Акимова, Н.М. Багновская и др. – М.: Академия МНЭПУ. – 2017. – 197 с.
208. Нарциссова С.Ю. Спорт как потребность и как деятельность: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2015. – 106 с.
209. Нарциссова С.Ю. Экологический дискурс: особенности развития и роль в жизни общества // Материалы ежегодных Моисеевских чтений. 2016. Т. 6. С. 320-331.
210. Нарциссова С.Ю., Карпущина М.В. Удовлетворенность трудом как фактор экологии трудовой деятельности // Материалы ежегодной научно-практической конференции Экологическое образование в интересах устойчивого развития. 2016. Т. 2. С. 368-371.
211. Нарциссова С.Ю. Феномен когнитивного стиля в психологии // Наука и современность. – Новосибирск: Издательство НГТУ, -2011. – С. 77-83.
212. Нарциссова С.Ю. Экономическое мышление: особенности и задачи развития // Предпринимательство и бизнес: теория, методология и практика эффективного управления. - 2016. С. 273-275.
213. Никифорова О.С., Коровкин С.Ю. Фасилитирующее влияние продукции юмора на решение инсайтных задач // Седьмая международная конференция по когнитивной науке. Тезисы докладов. Ответственные редакторы: Ю. И. Александров, К. В. Анохин. 2016. С. 447-448.
214. Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах / Под ред. Е.В. Шороховой – М.: Наука, 1966. – 298 с.
215. Олянич А.В. Потребности - дискурс - коммуникация / А.В. Олянич. - Волгоград: ФГБОУ ВПО Волгоградский ГАУ, – 2014. - 216 с.
216. Павиленис Р.И. Проблемы смысла: современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павиленис. – М.: Мысль, – 1983. 286 с.
217. Палей А.И. Модальностная структура эмоциональности и когнитивный стиль // Вопросы психологии, – 1982. – № 4. – С. 118-126.
218. Панюшкина О.А., Нарциссова С.Ю. Анализ дискурса и его роль в учебном процессе // Материалы ежегодных Моисеевских чтений. 2016. Т. 6. С. 332-339.
219. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 399 с.
220. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления. // Вестник Московского Университета. Вып.14. Психология. № 4, 1984. – С. 13-21.

221. Петухов В.В. Психология мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 87 с.
222. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.
223. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб.: Союз, 1997. – 254 с.
224. Платонов К.К. О системе психологии. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
225. Пляскина А.С., Подъяков А.Н. Роль эмоционального интеллекта во взаимодействии мышления и эмоций личности при решении моральных дилемм: постановка проблемы // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии / Результаты и перспективы развития. Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. Москва, 2017. С. 1237-1242.
226. Подъяков А.Н. Противодействие обучению и развитию другого субъекта // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 3. С. 61-70.
227. Подъяков А.Н. Сравнительная психология умственного развития // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 166-168.
228. Подъяков А.Н. Зоны развития, зоны противодействия и пространство ответственности // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 68-81.
229. Подъяков А.Н. Создание трудностей как постановка и решение когнитивных задач // От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах. Ответственный редактор: Богоявленская Д.Б.. 2015. С. 210-213.
230. Подъяков А.Н. Допустимо ли солгать злоумышленнику, чтобы помешать преступлению: анализ исторической полемики // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 28-41.
231. Подъяков А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте / дисс. ... докт. психол. наук / Москва, 2001. – 350 с.
232. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
233. Попадейкин В.В., Нарциссова С.Ю. Правосознание и правовой менталитет // Материалы ежегодных Моисеевских чтений. 2016. Т. 6. С. 340-344.
234. Принцип системности в психологических исследованиях / Под. ред. Д.Н. Завалишиной. – М.: Наука, 1990. С. 12.
235. Протасов В.В. Проявление когнитивного стиля личности в особенностях решения мыслительных задач: дисс. ... канд. психол. наук. – Барнаул – 2000. – 164 с.
236. Пьянкова Г.С. Рефлексия в структуре интегральной индивидуальности профессионала: монография / Г.С. Пьянкова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2008. – 260 с.
237. Ришар Ж.-Ф. Ментальная активность: понимание, рассуждение, нахождение решения. – М.: ИП РАН, 1998. – 232 с.
238. Ростеванов А.Г., Зайцев В.А., Нарциссова С.Ю. Концепция социально-психологической подготовки к занятию спортом: роль личности и мышления // Психология и психотехника. 2016. №8. С. 681-690.
239. Ротенберг В.С. Слово и образ: проблемы контекста // Вопросы философии. №4, 1980. С. 152–155.
240. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. - 143 с.
241. Рыжов Б.Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. – М.: МГПУ. 2010, том 1, № 1 С.5-43.
242. Рыжов Б.Н. Системные основания психологии (продолжение) // Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2011. – № 3 (II). – 144 с. С.5.

243. Селезнева Н.Т. Критериальная система психологической культуры как механизм оценивания позиции руководителя «Я- профессионал» / Н.Т. Селезнева // Научн.-метод. вестник. Вып. 5 / под ред. А.Н. Славской; отв. ред. И.Г. Маланчук; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск; М., 2004. – С.255–270.
244. Серкин В.П. Методы психосемантики. – М., – 2004. С.50.
245. Сиротин В.П., Нарциссова С.Ю. Общее и различное в ментальности юриста и управленца: характерологический и эмпирический анализ // Юридическая психология. 2016. № 1. С. 21-27.
246. Сиротин В.П., Нарциссова С.Ю. Аргументация в когнитивно-стилевой модели: эмпирико-статистический анализ // Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2015. – № 4. С.55-69.
247. Сиротин В.П., Нарциссова С.Ю. Аргументы в исследовании дискурса // Материалы ежегодной научно-практической конференции памяти Дага Хаммаршельда. 2016. Т. 2. С. 283-288.
248. Сиротин В.П., Плотникова М.В. Моделирование распространения наркомании и ее последствий в регионах России // Экономика региона. 2009. № 4. С. 186-192.
249. Сиротин В.П., Егоров А.А. Капитализация профессиональных знаний как фактор экономического развития // Друкеровский вестник. 2016. № 3 (11). С. 70-77.
250. Сиротин В.П., Егоров А.А. Влияние дополнительного профессионального образования на состояния работников на рынке труда // Управление инновациями - 2017. Новочеркасск: НПИ имени М.И. Платова. - 2017. С. 80-83.
251. Сиротин В.П., Архипова М.Ю. Декомпозиция распределений в моделировании социально-экономических процессов: монография / Сиротин В.П., Архипова М.Ю.; М-во образования и науки РФ, Московский гос. ун-т экономики, статистики и информатики. Москва, 2011.
252. Ситаров В.А., Шонин М.Ю. Логика развития познавательной активности // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-7. С. 77-87.
253. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. М.: «Московский гуманитарный университет» 2009. №1. С. 148-157.
254. Сиротин В.П. Моделирование степени удовлетворенности россиян уровнем своих доходов // Мы продолжаем традиции российской статистики / Материалы I Открытого российского статистического конгресса. 2015. С. 566-567.
255. Скотникова И.Г. Экспериментальное исследование устойчивости–изменчивости когнитивных стилей // Индивидуальность как субъект и объект современной жизни / Ред. Мажар Н.Е., Селиванов В.В. – Смоленск: СГУ, – 1996. – С. 137–139.
256. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности / С.Д. Смирнов. - Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
257. Смолева, Т.О., Морозюк С.Н. Статус рефлексии в ситуации преодоления неопределенности межкультурной коммуникации // Социально-гуманитарные технологии. 2016. №1(01). С. 139.
258. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. М.: Изд-во: Институт практической психологии, 2000. – 512 с.

259. Солондаев В.К. О смысловой детерминации мышления практика // Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений / Под ред. Ю.К. Корнилова. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2000. – С.135-148.
260. Соловьев А.В. Исследование познавательных стилей в американской психологии // Зарубежные исследования по психологии познания. Сб. аналитических обзоров. – М., – 1977. – С.235–255.
261. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – 598 с.
262. Сосновский Б.А., Лебедева Е.А. О категории смысла в философии и лингвистике // Вестник алтайской науки. 2013. №2-2. С. 125-131.
263. Стиль человека: психологический анализ / Под. ред. А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – 310 с.
264. Степанова Е.И., Грановская Л.Н. Микровозрастной подход к исследованию интеллекта взрослых // Психологический журнал. Т.1, №5, 1980. С. 54-65.
265. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
266. Субъект и объект практического мышления. Монография / Под ред. А.В. Карпова, Ю.К. Корнилова. – Ярославль: Изд-во «Ремдер», 2004. – 320 с.
267. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). - М.: Издательство Московского университета, 1984. - 345 с.
268. Телегина Э.Д. Экологический подход к развитию мышления в обучении / Э.Д. Телегина, С.П. Филиппов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2012. – № 3 (27). — С. 88-96.
269. Тельнов, Ю.Ф., Трембач В.М. Интеллектуальная система управления автономными объектами с использованием единого информационного пространства // Теория активных систем - 2014. - С. 278-279.
270. Теплов Б.М. Ум полководца // Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. С.223-305.
271. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: МГУ, 1984. – 272 с.
272. Толочек В.А. Стили деятельности: модель стилей с изменчивыми условиями деятельности. М., 1992. – 77 с.
273. Томская Р.Г. Сравнительное исследование восприятия слов, изображения и мелодики у якутов и русских // Психологический журнал. – 1995. – т.16, – № 1. – С.159–163.
274. Трусов В.П. Социально психологические исследования когнитивных процессов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 144 с.
275. Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления (психологическое исследование). – Таллинн: Изд-во ТГУ, 1988. – 342 с.
276. Тульвисте П. Существует ли специфически детское вербальное мышление? // Вопросы психологии. – № 5 –1981. С. 34-42.
277. Уоллес Г. Стадии решения мыслительной задачи // Психология мышления. Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 298-309.
278. Филяева О.В., Коровкин С.Ю. Поведенческие паттерны в процессе решения творческих задач // Современные исследования интеллекта и творчества. Сер. "Экспериментальные исследования" Ответственные редакторы: А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная. Москва, 2015. С. 126-140.
279. Холодная М.А. Понятийные структуры как фактор организации индивидуального ментального опыта // Психология и практика Т.4 – Ярославль, 1992. С. 189-190.

280. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
281. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Москва–Томск, – 1997. – 392 с.
282. Холодная М.А. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2002. – 264 с.
283. Черник В.Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: дис. ... канд. филол. наук - Екатеринбург, 2002. – 196 с.
284. Шабельников В.К. Основные идеи П.Я. Гальперина о логике и механизмах формирования психических процессов // Национальный психологический журнал. 2017. №3(27). С. 56-61.
285. Шкуратова И.П. Когнитивные стили как регуляторы мировосприятия личности // Первая российская конференция по когнитивной науке. Тезисы докладов. – Казань: КГУ, 2004, С.256.
286. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. – Ростов н/Д, – 1994. –156 с.
287. Щербанова Е.И. Одаренность дошкольника: проявления и проблемы в развитии // Проблемы современной науки и образования. 2016. №24(66). С. 59-63.
288. Щербакова Н.В. Психолингвистический подход к выявлению когнитивных стилей политических лидеров: дисс. ... канд. психол. наук, – СПб, – 2005. - 181 с.
289. Щербинина Ю.В. Введение в педагогический дискурс: учебник / Ю.В. Щербинина М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, – 2015. - 432 с.
290. Шеяфетдинова Н.А. Некоторые аспекты современного правосознания // Нравственные императивы в праве. 2014. №2. С. 56-60.
291. Шубина И.В. Теория деятельности в педагогической науке XX века // Гуманитарные науки в современном образовании проблемы, решения, перспективы развития. Москва, 2013. С. 186-191.
292. Шубина И.В., Тупкина Л.В. Проблемы ценностных ориентаций подростков // Ценности и интересы современного общества Международная научно-практическая конференция. 2014. С. 224-227.
293. Яковлев В.А. Диалектика творческого процесса в науке. М.: Изд-во Московского университета, 1989. – 128 с.
294. Armstrong, S.J. The influence of individual cognitive style on performance in management education // Educational Psychology. 2000. Sep. Vol. 20. Issue 3.
295. Anderson J.R. Cognitive psychology and its implications. – San Francisco: Freeman, 1980. – 503 p.
296. Anderson J.R., Matessa M., Lebiere C. ACT-R: A Theory of higher level cognition and its relation to visual attention // Human-Computer Interaction, Vol. 12, 1997, P. 439-462.
297. Cacioppo, J.T., Petty R.E. Effects of message repetition on argument processing, recall, and persuasion // Basic and Applied Social Psychology. – 1989. Vol. 10. - P. 3-12.
298. Cameron, K.A., Jacks J.Z., O'Brien M.E. An experimental examination of strategies for resisting persuasion // Current Research in Social Psychology. – 2002. Vol. 7. P. 205-224.
299. Chaiken, S., Giner-Sorolla R., Chen S. Beyond accuracy defense and impression motives in heuristic and systematic information processing // European Journal of Social Psychology. – 1992. Vol. 22. P. 511-530.
300. Crystal D. Introducing linguistics / D. Crystal. Harmondsworth: Penguin, 1992. - 77 p.

301. Gardner R.W. Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior. Psychological Issues. Monograph 4. N.Y., – 1959. Vol. 1; Witkin H.A. Cognitive Styles: Essence and Origins. Field Dependence and Field Independence / H.A. Witkin, D.R. Goodenough. New York, – 1982.
302. Guilford J.P. Cognitive style: what are they? // Educational and Psychological Measurement. – 1980. Vol. 40 (3).
303. Hoffman R. (Ed.) The Psychology of Expertise: Cognitive Research and Empirical AI. – NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. – 388 p.
304. Heracleous, L. Discourse. Interpretation. Organization / Heracleous. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. - 202 p.
305. Hoffmann, M. Persuasive Denk – und Sprachstile // Zeitschrift Germanistik, – 1996, H.2.
306. Hoffmann, M. Gestaltungsstrategien und strategisches Gestalten. Zur Persuasivität von Thematisierungsstilen im politischen Diskurs // Beiträge zur Persuasions-forschung. Peter Lang, Frankfurt / M., 1998.
307. Hubner G., Kaiser F.G. The moderating role of the attitude-subjective norms conflict on the link between moral norms and intention // European Psychologist. – 2006. Vol. 11. P.99-109.
308. Hyland K. Academic Discourse: English in a Global Context / K. Hyland. London / New York: Continuum, 2009. - 215 p.
309. Kagan J., Moss H.A. Siegel I.E. Psychological significance of Styles of thinking // J.G. Wrigght, J. Kagan (Eds.). Basic cognitive processes in children. Monograph Soc. Res. Child. Devel, – 1963. – Vol. 28(2).
310. Klein G. Perception, Motives and Personality. N.Y., – 1970.
311. Lebed A.A., Korovkin S.Y. The unconscious nature of insight: a dual-task paradigm investigation // Psychology in Russia: State of the Art. - 2017. T. 10. №3. C. 107-118.
312. Морозова Е.Н., Коровкин С.Ю. Влияние частотности категорий в текстовой задаче на процесс решения // Психология когнитивных процессов. 2017. №3. С. 42-49.
313. Witkin H.A. Cognitive Styles: Essence and Origins. Field Dependence and Field Independence / H.A. Witkin, D.R. Goodenough. New York, 1982.

Нарциссова Стэлла Юрьевна

Сиротин Вячеслав Павлович

***Мышление: феноменология
процесса***

Монография

Подписано в печать 14.02.18.

Формат издания 60x84/16

Усл-печ.л. 10,3

(Электронная версия издания)

Издательство «Академия МНЭПУ»

г. Москва, ул. Космонавта Волкова, 20