

онирования любой организации. Лояльность сотрудника можно рассматривать как способность и готовность смириться с одними требованиями и глубоко принять другие, как стремление сохранить свое рабочее место. Под лояльностью можно понимать желание сотрудника сделать свою работу наилучшим образом, а также осознанное соблюдение принятых правил и соответствующая требовательность к другим. Сотрудники, лояльные к организации, принимают организационную культуру (корпоративные ценности и цели), прилагают максимальные усилия в интересах данной организации.

Список использованных источников

1. Петрова, В. Сегодня HR – это кровеносная система жизнедеятельности любой организации / В. Петрова // Управление персоналом. – 2006. – № 3. – С. 52–53.
2. Баранская, С. Методика измерения лояльности / С. Баранская // Психологические исследования: электрон. науч. журнал [Электронный ресурс]. – 2011. – № 1(15). – Режим доступа: <http://psystudy.ru>. – Дата доступа: 18.03.2015.
3. Шо, Р. Б. Ключи к доверию в организации: результативность, порядочность, проявление заботы / Р. Б. Шо. – М.: Дело, 2000. – 272 с.

(Дата подачи: 20.02.2016 г.)

Е. И. Медведская

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Брест

A. I. Medvedskaya

Brest State University named after A. S. Pushkin, Brest

УДК 159.9.072.432

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИЗМЕРЕНИЯ АКТИВНОСТИ СОЗНАНИЯ

ABOUT THE POSSIBILITY OF MEASURING ACTIVITY OF CONSCIOUSNESS

В статье общая для когнитивной психологии проблема организации знаний в сознании рассматривается как проблема взаимоотношения между его разными видами: между знанием обобщенным и конкретным. Для моделирования взаимоотношений между этими видами знаний использован теоретико-множественный подход, который показывает, что функцию посредника в освоении нового знания обобщенное знание выполняет только в случае пересекающихся множеств. Предложено введение единицы измерения активности сознания – коэффициента преломления. На эмпирическом материале категориальной организации знаний педагогов начальной школы о личности различных категорий учащихся (идеал ученика как обобщенный вид знания, учащиеся с разным уровнем успеваемости как конкретный вид знания) доказывается продуктивность использования данного коэффициента для понимания роли разных видов знания в общей структуре сознания.

Ключевые слова: познание; знание; моделирование; категориальные структуры сознания; профессиональное сознание педагогов; идеал личности ученика; учащиеся с разным уровнем успеваемости.

Common for cognitive psychology problem of organizing knowledge in consciousness is considered in the article as a problem of relationship between its different types such as generalized and specific knowledge. Multiply theoretical approach used to model relationship between these types of knowledge. It presents that generalized knowledge gets a role of a mediator in development of new knowledge only when it deals with intersecting multiplicities. The deflection coefficient is proposed as measurement unit of activity of consciousness. The efficiency of using this factor for understanding the role of different types of knowledge in general structure of consciousness is proved on empirical material which contains categorical structure of knowledge of primary school teachers about the identity of different categories of learners (ideal of learner personality as a generalized type of knowledge, learners with different levels of progress as a specific type of knowledge).

Key words: cognition; knowledge; modeling; categorical structure of consciousness; professional consciousness of teachers; ideal of learner personality; learners with different levels of progress.

Одной из аксиом в современной психологии является положение об опосредованном характере психического отражения. В области межличностного познания функции посредника выполняют сложившиеся в результате стихийного обобщения субъектом непосредственного опыта когнитивные конструкции, которые в разных школах психологии фиксируются по-разному: житейские или спонтанные понятия (Л. С. Выготский, 1982; А. Р. Лурия, 1973); имплицитные теории личности (Дж. Брунер, Р. Тагиури, 1954; Д. Шейдер, 1956; Ю. А. Калашникова, 1997; А. В. Барышева, 2010); личностные конструкты (Дж. Келли, 1967; Ф. Франселла, Д. Баннистер, 1987); «социальные репрезентации» (С. Московичи, 2007), «эмоционально-оценочные эталоны» или «представления-образцы» (А. А. Бодалев, 1982; В. М. Сенченкова, В. Н. Куницына, 1980 и др.); семантическое пространство личности (В. Ф. Петренко, 1988, 2005; А. Г. Шмелев, 1983, 1988); «когнитивная схема» (Дж. Брунер, 1957; Н. Кантор, В. Мишел, 1977) и др.

При восприятии новой информации происходит своеобразная встреча двух видов знания: актуального и уже сложившегося в предшествующем опыте субъекта познания. Если в момент данной встречи фиксируются различия между реально воспринятым фактом и содержанием сложившейся в сознании когнитивной конструкции, то в соответствии с базовым законом осознания Э. Клапареда это можно считать важнейшим моментом появления осознанности. Собственно соприкосновение с иным и позволяет проявиться сознанию: «И мир <...> и сами феномены сознания равно становятся реальностью как сопротивляющаяся субстанция, как то, что не может быть раз и навсегда учтено, а требует постоянного приспособления» [1, с. 11]. В области межличностного познания это общее положение конкретизируется следующим образом: процесс познания другого человека «запускает» его несовпадение с привычной, «само собой разумеющейся манерой поведения» [2, с. 30]. В итоге этого акта осознания рождается новое знание, которое дополняет знания о конкретном человеке и тем самым обогащает, расширяет категориальный строй сознания.

Однако факты свидетельствуют о том, что сложившиеся у субъекта когнитивные конструкции, в которых представлено ранее полученное им опытное знание, не всегда выполняют функции посредников в познании конкретной личности, что они могут приобрести некий иной, самостоятельный статус. На-

пример, педагог не замечает усилий ребенка, потому что привык видеть в нем лентяя; начальник не слушает подчиненных, так как руководствуется принципом «Есть два мнения – мое и неправильное», и этот ряд можно еще долго продолжать.

Обратимся собственно к этапу встречи этих двух видов знания, к моменту предполагаемого опосредования и включения механизма осознания. Поскольку и текущая информация, и сложившаяся ранее когнитивная конструкция представлены в сознании субъекта в виде некоторого набора значений, т. е. имеют определенное содержание, то представляется правомерным для моделирования отношений между ними обратиться к теории множеств. Данный подход позволяет обнаружить пять вариантов отношений между содержанием актуальной информации (АИ) и содержанием имеющейся в сознании когнитивной конструкции (КК). Варианты совпадающих понятий (в контексте настоящего анализа это скорее случай не осознания, а узнавания или полного и адекватного знания о некотором объекте) и несовместимых понятий (знания, не имеющего ничего общего с уже известным человеку) как случаи фактически невозможные предлагается из дальнейшего анализа исключить. Два варианта родовидовых отношений представляют собой своеобразный континуум переживаний познающего субъекта от «Я узнал много нового» до «Я ничего не узнал». И только в варианте пересекающихся множеств, т. е. установления некоторой степени соответствия нового знания прошлому, сложившаяся ранее в сознании субъекта когнитивная конструкция выполняет функции посредника в получении им нового знания («Я чего-то не знаю»). Пользуясь известной формулой детерминации С. Л. Рубинштейна, здесь действительно можно утверждать, что «внешнее преломляется через внутреннее». Используемый теоретико-множественный подход открывает также возможность введения специальной единицы измерения – коэффициента преломления знания: от 0 (когнитивная конструкция не опосредует, а полностью поглощает актуальную информацию) до 1 (обобщенное знание расширяется и обогащается за счет усвоения актуальной информации). Предлагаемые значения коэффициента преломления представлены на рис. 1.

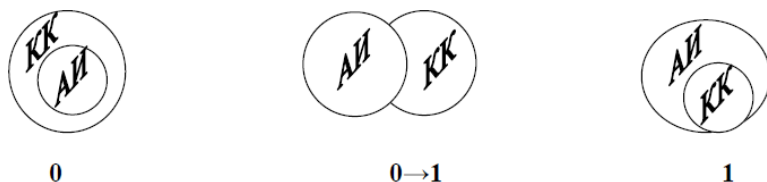


Рис. 1. Ориентировочные значения коэффициента преломления для разных вариантов отношений актуальной информации и обобщенного знания

Фактически этот коэффициент может служить неким численным показателем активности сознания: чем он ближе к 1, тем активность выше.

Организация исследования. Продemonстрируем возможность применения предложенной теоретической схемы к анализу эмпирических данных. В каче-

стве материала используем результаты исследования категориальной структуры личности в профессиональном сознании педагогов [3; 4]. В проводимом анализе будет соблюдаться традиция обозначения называемых ранее обобщенно «когнитивными конструкциями» структур категориями сознания по нескольким причинам. Во-первых, категоризация выступает базовым механизмом познания, по образному выражению Дж. Брунера, «упаковки» опыта. Имеющиеся исследования показывают, что имплицитные теории, эталоны, социальные представления в своей структуре имеют несколько категорий (А. А. Бодалев, 1970; Н. В. Былинская, 2010; А. Ф. Бондаренко, 1991; С. Б. Мохова, 2004 и др.). Иначе говоря, категорию можно рассматривать в качестве единицы обобщения или организации знаний в сознании субъекта. Во-вторых, функция категоризации заключается в объяснении непосредственно наблюдаемых явлений. Несмотря на их часто неосознаваемый характер, они выполняют функции объяснения и прогноза по отношению к реальной практике познания, т. е. их можно считать своеобразным теоретическим средством познания. В-третьих, существуют валидные и надежные методы операционализации категорий, разработанные в рамках экспериментальной психосемантики (В. Ф. Петренко, 1988; 2005; В. П. Серкин, 2004; А. Г. Шмелев, 1983; 1988; 1993 и др.). Необходимо также отметить, что методы психосемантики экономичны по временным затратам и просты для респондентов, а главное, в отличие от опросных методов, их результаты трудно прогнозируемы для испытуемых, что очень важно с учетом склонности взрослых респондентов к социально желаемым ответам (А. В. Петровский, В. П. Зинченко, 1989; Е. Г. Юдина, 2005 и др.).

Выбор в качестве объекта изучения категориальной структуры сознания педагогов обусловлен тем, что когнитивный компонент педагогического общения (особенно в области познания личности учащегося) достаточно хорошо изучен в психологии, поэтому сравнение данных может выступать надежным средством верификации результатов нашего исследования.

Предметом изучения в настоящем случае являлась категориальная структура личности ученика. Идеал личности можно считать концептуальной, обобщенной конструкцией, опосредующей познание педагогом отдельных учащихся (в терминологии А. А. Бодалева – «эталон-мерка»), поскольку специфика труда учителя состоит в том, что он постоянно «меряет» детей, выставя им отметки-оценки. Причем эти оценки относятся не только к знаниям, но и к личности ребенка в целом, как это убедительно доказано Б. Г. Ананьевым (1935) в его изучении парциальной оценки учителя и подтверждено в последующих исследованиях. В качестве актуального знания выступала личность конкретных учащихся с разным уровнем успеваемости. Респондентами выступали 150 педагогов начальной школы. Методическим инструментом являлся личностный семантический дифференциал, образованный 36 однополярными шкалами, обработка данных которого осуществлялась посредством факторного анализа (varimax-вращение). Качественная интерпретация выявленных факторов для снижения степени субъективизма в их объяснении осуществлялась в соответствии с имплицитной моделью личности носителя русского языка [5].

Результаты и их обсуждение. Содержательная интерпретация выделенных категориальных структур сознания уже выступала предметом специального анализа [3; 4], поэтому для подтверждения выдвинутой гипотезы представляется целесообразным остановиться только на формальных характеристиках эмпирического материала, представленных в таблице 1, в которой рядом с названием категории указана ее валентность, а рядом с образующими дескрипторами обозначена их факторная нагрузка.

Таблица 1

Категориальная структура личности учащихся с разными уровнями успеваемости

Ф	Уровень успеваемости					
	Высокий		Средний		Низкий	
1	<i>«Аморальность» 30,3 % общей дисперсии</i>		<i>«Аморальность» 31,8 % общей дисперсии</i>		<i>«Аморальность» 32 % общей дисперсии</i>	
	хитрый	0,845	лицемерный	0,843	лицемерный	0,845
	вспыльчивый	0,849	жадный	0,755	лживый	0,757
	агрессивный	0,840	лживый	0,741	жадный	0,729
	упрямый	0,729	хитрый	0,617	хитрый	0,715
	высокомерный	0,693	ябеда	0,576	ябеда	0,667
	грубый	0,689	завистливый	0,575	завистливый	0,621
	капризный	0,652	грубый	0,558	грубый	0,612
	завистливый	0,606	агрессивный	0,544	агрессивный	0,576
	добрый	-0,548	самодовольный			
	отзывчивый	-0,548		0,496		
	ласковый	-0,615				
	скромный	-0,683				
2	<i>«Коммуникабельность» 14,6 % общей дисперсии</i>		<i>«Послушание» 14,5 % общей дисперсии</i>		<i>«Коммуникабельность» 15 % общей дисперсии</i>	
	жизнерадостный	0,834	послушный	0,817	общительный	0,867
	открытый	0,800	уважительный	0,716	жизнерадостный	0,829
	веселый	0,789	организованный	0,714	открытый	0,802
	общительный	0,769	ответственный	0,701	веселый	0,742
	искренний	0,573	трудолюбивый	0,682	яркий	0,632
	энергичный	0,511	скромный	0,610	интересный	0,498
			искренний	0,564		
3	<i>«Послушание» 8,7 % общей дисперсии</i>		<i>«Коммуникабельность» 7 % общей дисперсии</i>		<i>«Послушание» 8,1 % общей дисперсии</i>	
	послушный	0,850	общительный	0,846	уважительный	0,699
	уважительный	0,792	веселый	0,820	послушный	0,677
	организованный	0,762	жизнерадостный	0,799	скромный	0,657
	аккуратный	0,675	открытый	0,793	добрый	0,649
	ответственный	0,608	активный	0,730	ласковый	0,627
	трудолюбивый	0,586	энергичный	0,629	отзывчивый	0,622
4	<i>«Интеллект. развитие» 5,6 % общей дисперсии</i>		<i>«Недостаток самоконтроля» 5,3 % общей дисперсии</i>		<i>«Сомнение» 5,4 % общей дисперсии</i>	
	любопытный	0,862	обидчивый	0,780	высокомерный	0,810
	разносторонний	0,844	вспыльчивый	0,630	обидчивый	0,717
	умный	0,674	капризный	0,624	самодовольный	0,683
	яркий	0,658	упрямый	0,615	капризный	0,643

Как следует из данных таблицы 1, в категориальной структуре личности конкретных учащихся, имеющих различные уровни успеваемости, фиксируется много общего, а именно: одинаковая когнитивная сложность (по четыре фактора-категории) и содержание образующих большинства категорий. Это говорит о невысокой степени активности педагогов в познании личности учащихся и полностью совпадает с имеющимися характеристиками существующего образовательного процесса как «бездетного» (А. Ю. Борисов, 1998; Э. Ф. Зеер, 1997; Н. В. Ключева, 2000; П. А. Сертоманов, 1997; Т. С. Шевцова, 1999 и др.).

Идеал личности ученика в сознании педагогов начальной школы представлен в следующих категориях-обобщениях:

1. «Аморальность» (30 % дисперсии): лживый, завистливый, лицемерный, грубый, ябеда, высокомерный, капризный, вспыльчивый, хитрый, обидчивый, упрямый, самодовольный, жадный.
2. «Послушание и коммуникабельность» (21 % дисперсии): послушный, уважительный, искренний, скромный, открытый, общительный.
3. «Интеллектуальное развитие» (7 % дисперсии): яркий, умный, внимательный.
4. «Актуальная энергия» (7 % дисперсии): энергичный, активный, жизнерадостный, веселый.
5. «Рациональный самоконтроль» (5 % дисперсии): трудолюбивый, организованный, ответственный, отзывчивый.

Попробуем в предложенной системе измерения (рисунок 1) вычислить коэффициент преломления, приняв категории за содержание множества. Если таким образом оценить совпадение содержания категорий:

- в структуре личности идеального и высоко успевающего ученика, то получим 0,25 («Аморальность» – 0, «Коммуникабельность» – 0,5, «Послушание» – 0,5, «Интеллектуальное развитие» – 0);
- в структуре личности идеального и средне успевающего учащегося – 2 («Аморальность» – 0, «Коммуникабельность» – 0,5, «Послушание» – 0,5, «Недостаток самоконтроля» – 1);
- в структуре личности идеального и низко успевающего школьника – 2 («Аморальность» – 0, «Коммуникабельность» – 0,5, «Послушание» – 0,5, «Самомнение» – 1).

Для удобства интерпретации целесообразно привести эти значения к исходной системе координат (от 0 до 1), разделив полученные числа на количество категорий (т. е. на четыре). В итоге несложных расчетов коэффициент преломления равен 0,25 для личности учащихся с высоким и низким уровнями успеваемости и 0,5 для личности школьников со средним и низким уровнями успеваемости. Таким образом, педагоги более активны в познании личности учащихся со средним и низким уровнями успеваемости.

Если сопоставить полученные результаты с уже имеющимися в области педагогической психологии, то из достаточно многочисленных исследований (Б. Г. Ананьев, 1935; С. В. Кондратьева, 1980; И. В. Ермакова, И. М. Кондаков, 2005; Л. М. Путьто, 1997 и др.) известно, что «среднячки» значительно реже попадают в поле внимания педагога, чем другие категории учащихся, т. е. их педагоги знают хуже всех. В предлагаемой же нами системе измерения актив-

ности педагоги наиболее пассивны в познании отличников. Думается, что обнаруженные отличия можно объяснить не только различиями в методологии получения знаний, но и рядом вполне объективных причин (большинство из существующих исследований в данной области посвящено изучению представлений педагогов о личности учащихся подросткового возраста, ученик-отличник начальной школы действительно максимально приближается к идеалу личности учащегося и др.). Однако думается, что основной причиной является изменение образовательной практики, которая в последние годы ориентирует педагогов в большей степени на работу, говоря языком самих учителей, со «слабыми» детьми. Как отмечают педагоги, сегодня довольно благополучные дети несколько «выпадают» из поля внимания взрослого.

Таким образом, теоретико-множественный подход представляется продуктивным средством для теоретического обоснования различных функций обобщенного знания в познании субъектом конкретных объектов и для эмпирического изучения взаимоотношений разных видов знаний.

Возможность расчета коэффициента активности сознания на основе категориальной структуры организации знаний требует более детальной операционализации. Этот подход открывает возможность анализа на разных уровнях, поскольку множеством можно считать как отдельную категорию (тогда содержанием выступают образующие ее дескрипторы), так и общее знание об объекте (в этом случае содержанием множества будут являться сами категории). Не исключена также возможность расчета процента пересечения по проценту общей дисперсии.

Список использованных источников

1. Тхостов, А. Ш. Топология субъекта (опыт феноменологического исследования) / А. Ш. Тхостов // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1999. – № 3. – С. 3–12.
2. Бодалев, А. А. Личность и общение: избр. труды / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Медведская, Е. И. Идеал личности ученика в педагогическом сознании: психосемантический анализ / Е. И. Медведская // Збірник наукових прац Академії післядипломної адукації / редкал.: А. І. Таугень [і інш.]; Акад. післядиплом. адукації. – Мінск: АПА, 2009. – Вып. 5. – С. 164–174.
4. Медведская, Е. И. Семантическое пространство личности школьников с разными уровнями успеваемости в сознании педагога / Е. И. Медведская // Вопр. психологии. – 2007. – № 5. – С. 47–56.
5. Шмелев, А. Г. Репрезентативность личностных черт в сознании носителя русского языка / А. Г. Шмелев, В. И. Похилько, А. Ю. Козловская-Тельнова // Психол. журн. – 1991. – Т. 12, № 2. – С. 27–41.

(Дата подачи: 19.02.2016 г.)

Е. Б. Микелевич

Полесский государственный университет, Пинск

E. B. Mikelevich

Polessky State University, Pinsk

УДК 159.9:316.37

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СКРЫТНОСТИ ЗАВИСТИ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ