

На правах рукописи

КЫШТЫМОВА Ирина Михайловна

**ПРОБЛЕМА КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ:
ПСИХОСЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Специальность 19.00.07 – педагогическая психология

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук

Иркутск
2008

Работа выполнена в ГОУ ВПО
«Иркутский государственный университет»

Официальные оппоненты:

доктор психологических наук,
профессор
Зинченко Владимир Петрович

доктор психологических наук,
профессор
Хасан Борис Иосифович

доктор психологических наук,
профессор
Карнышев Александр Дмитриевич

Ведущая организация:

**Институт психологии
Российской Академии Наук**

Защита состоится 5 февраля 2009 г в 10 часов на заседании диссертационного Совета Д 212.072.01 при ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет» по адресу: 664011, г. Иркутск, ул. Сухэ - Батора, 9, ауд. 203.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет»

Автореферат разослан « ____ » _____ 2009 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Скорова Л.В.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Современный этап развития научного знания характеризуется возросшим интересом к проблеме креативности, обусловленным ее ролью в развитии личности, общества и государства. Научные представления о креативности многообразны и противоречивы, это определяет теоретическую дискуссионность проблемы и обуславливает нерешенность задач развития и диагностики креативности.

Сегодня сформирован социальный заказ на развитие креативности в школах, однако неоднозначность ее научных пониманий не позволяет исследовать универсальные механизмы актуализации креативности, которые могут являться основой развивающих программ. Потребность педагогической практики в программах развития креативности требует целостного теоретического обоснования ее механизмов и принципов. Это обуславливает значимость интеграции основных концептуальных подходов к исследуемой проблеме, представленных в работах Д.Б. Богоявленской (2002), А.В. Брушлинского (1997), В.Н. Дружинина (1999), В.П. Зинченко (2008), Н.С. Лейтеса (2003), А.А. Мелик – Пашаева (1994), Н.Н. Нечаева (2006), Я.А. Пономарева (1990), Б.М. Теплова (1947), Д.В. Ушакова (2003), М.А. Холодной (2002), В.П. Шадрикова (1997). Экзистенциальная природа креативного акта исследована в работах Н. Аббаньяно (1998), Н.А. Бердяева (2000), В.С. Библера (1993), В.Н. Дружинина (2000), Р. Мэя (2001), П.А. Флоренского (2004), В. Франкла (1990), С.Л. Франка (2000). Обусловленность творческого развития личности процессами инкультурации отражена в представлениях Л.С. Выготского (2005), В.П. Зинченко (1997), М. Коула (1997), А.Н. Леонтьева (1977), Ю.М. Лотмана (2004). В основу понимания креативности как свойства личности, проявляющегося в реализации личностного смысла средствами культуры, разработки концептуальных основ и механизмов развития креативности и метода ее диагностики легли также представления о личностном смысле Е.Ю. Артемьевой (1999), А.Ю. Агафонова (2000), М.М. Бахтина (1994), Б.С. Братуся (1999), А.Н. Леонтьева (1994), Д.А. Леонтьева (1999), В. Франкла (1999).

При всей значимости проблемы развития креативности, программы ее развития у школьников сегодня носят преимущественно локальный характер. Выявление общих закономерностей развития креативности связано с междисциплинарным характером исследуемой проблемы, а также с необходимостью учитывать экзистенциальную природу креативности и ее связь с нравственными характеристиками личности. Важность темы диссертации обусловлена потребностью в исследовании универсальных механизмов развития креативности, выявлении характера их зависимости от процессов инкультурации; понимании общих закономерностей организации образовательного пространства в школе, соответствующего принципам экосистемных систем, направленного на развитие креативности и психологического здоровья школьников.

Знаковая природа творчества (Б.Ф. Ломов (1996), Н.И. Жинкин (1998); У.Эко (2004)) объясняет важность использования общенаучной семиотической методологии для обеспечения корректности исследования креативности. Используемый нами семиотический подход к решению задач развития и диагностики креативности намечен в трудах М.В. Гамезо (1982), Г.А. Глотовой (1994), Т.М. Дридзе (1973), Н.И. Жинкина (1998), А.А. Леонтьева (2001), Б.Ф. Ломова (1996), В.Ф. Петренко (2005), Е.Е. Сапоговой (2005), Ч. Морриса (2001), Р. Барта (1989), У. Эко (2004). Семиотическая методология дает возможность осуществить целостный междисциплинарный подход к исследованию креативности. Актуальность разработки психосемиотического подхода к проблеме креативности обусловлена его органичностью для отечественной психологии, а также научной перспективностью для развития данной области исследований. Использование психосемиотического подхода позволяет в полной мере реализовать принципы системности и целостности в исследовании проблемы креативности, теоретически обосновать и разработать методы ее развития и диагностики.

Значение использования психосемиотического подхода к проблеме развития креативности обусловлено также тем обстоятельством, что рассмотрение культуры и образовательного пространства как вторичных семиотических систем позволяет исследовать их влияние на личность системно, моделировать образовательное пространство, обладающее предсказуемым развивающим эффектом. Описание образовательного пространства как вторичной моделирующей семиотической системы предполагает исследование ее синтаксиса, семантики и прагматики, которые обуславливают характер психологического влияния на развитие личности школьника, его креативности.

Одной из важнейших научных задач является разработка методов диагностики креативности. На ее сложность указывают Д.Б. Богоявленская (1997), Е. Григоренко (1997), В.Н. Дружинин (2001), Р. Стенберг (1997), М.А. Холодная (2002). Использование семиотической методологии для решения этой задачи позволяет интегрировать междисциплинарные представления о тексте как продукте креативного акта и разработать принципы его диагностического анализа. В процессе диссертационного исследования осуществляется теоретическое обоснование, описание, стандартизация и применение методики психосемиотического анализа текста для диагностики креативности. Создание методики опирается на представление о сочинении как продукте творческой речевой деятельности человека, форма и содержание которого маркируют уровень выраженности личностного смысла и сигнификационных умений как критериев оценки актуализированной в процессе создания текста креативности.

Система современного школьного образования характеризуется богатством и разнообразием реализующихся образовательных моделей. Это обуславливает актуальность проведения исследований, посвященных их сравнительной оценке с позиции психологической эффективности. Процессами, в значительной мере определяющими развитие отечественной образовательной

системы, являются профилизация и ориентация на принципы гуманистической психологии. Поэтому важным представляется сравнение развивающей эффективности традиционной, гуманитарной, гуманистической и ориентированной на ценности камертонной (базовой) культуры образовательных моделей, проведенное в процессе диссертационного исследования.

Таким образом, неоднозначность научного понимания креативности, характера ее связей с индивидуально – психологическими характеристиками личности, важность решения задач диагностики и развития креативности у школьников, а также научная перспективность использования семиотической методологии в психологических исследованиях определили тему нашей диссертации.

Цель исследования: разработать психосемиотическую концепцию креативности, а также методы ее диагностики и развития у школьников

Объект исследования: креативность как свойство личности.

Предмет исследования: психосемиотический подход к диагностике и развитию креативности у школьников

Теоретико-методологическую основу диссертационного исследования составляют фундаментальные принципы отечественной психологии (принцип развития, принцип целостности, принцип единства сознания и деятельности); положения культурно-исторической психологии о культурном опосредствовании развития человека Л.С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, а также В.П. Зинченко и М. Коула; экзистенциальное понимание природы творчества Г.Г. Шпета, В. Франкла, Р. Мэя, В.Н. Дружина; общие положения о семиотических системах Ч. Морриса, Ч. Пирса, А. Соломоника, семиотика культуры Ю.М. Лотмана, психосемиотические представления Б.Ф. Ломова, М.В. Гамезо, Т.М. Дридзе, Г.А. Готовой; психосемиотические принципы построения структурных моделей знаковых образований Г.П. Щедровицкого; представления о тексте как объекте диагностического анализа Н.И. Жинкина, А.А. Брудного, Ю.Н. Караулова, Е.Е. Сапоговой; исследования общих способностей Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова, Е.Л. Яковлевой.

Гипотеза исследования. Психосемиотический подход позволяет системно исследовать проблемы содержания, развития и диагностики креативности. При этом мы исходили из следующих допущений:

1. Креативность представляет собой свойство личности, которое проявляется в реализации личностно-го смысла средствами культуры. Выделение двух компонентов креативности: личностного смысла и сигнификационных умений, а также определение их уровневой дифференциации позволяют системно моделировать методы ее диагностики и развития.

2. Диагностика креативности школьников возможна посредством психосемиотического анализа их сочинений. Критериями определения уровня креативности являются смысловые и формальные показатели сочинений,

маркирующие: а. уровень развития личностного смысла; б. уровень владения вербальной знаковой системой при создании текста, особенности которого, с одной стороны, отражают закономерности используемой языковой системы, с другой – отличаются индивидуальным своеобразием.

3. Образовательное пространство представляет собой вторичную семиотическую систему. Ее влияние на развитие креативности (личностного смысла и сигнификационных умений) обусловлено структурным гомоморфизмом культуре как моделирующей системе. Тип отражаемой культуры обуславливает характер развивающих воздействий. «Камертонная культура», являясь «ядерным» (Ю.М.Лотман) структурным образованием, наиболее значима для развития креативности. Предсказуемость развивающего эффекта образовательного пространства определяется его семиотической целостностью.

4. Модель образовательного пространства, основанная на принципе последовательного гомоморфизма камертонной культуре, является экосемиотической: она направлена на развитие креативности, нравственных характеристик личности школьника, его социального интеллекта, коммуникативных способностей.

Методы исследования. Для проверки гипотез и решения поставленных задач использовался широкий круг методов:

- теоретический анализ научных работ, посвященных проблеме креативности, ее развитию и диагностике; методы наблюдения, сбора и обработки информации, теоретическое моделирование, констатирующий эксперимент;

- верификация гипотезы исследования проводилась с помощью лонгитюдного эксперимента, для чего был использован метод моделирования образовательного пространства;

- в процессе реализации развивающего эксперимента использованы дидактико-психологические методы, описанные в авторской психолого-педагогической технологии; применялись методы психокоррекции: библиотерапии, ландшафтной и арт-терапии;

- для решения задачи определения уровня вербальной креативности школьников разработана, стандартизирована и применена диагностическая методика психосемиотического анализа авторских текстов;

- в процессе стандартизации методики диагностики креативности использованы тест Е. Торренса, «Методика предельных смыслов» Д.А. Леонтьева, «Тематический апперцептивный тест» Г. Мюррея, метод экспертных оценок;

- для определения эффективности развивающего эксперимента применялись методы диагностики креативности, а также методика измерения социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена, методика диагностики межличностных отношений (ДМО) Т. Лири, ММРІ, методика диагностики акцентуаций характера; для диагностики нравственных аттитюдов и ценностных предпочтений использованы процедуры непрямого шкалирования пословиц и ценностей;

- для определения значений формализованных диагностических категорий методики психосемиотического анализа текста: «объем» и «лексическое богатство» - применялась специально составленная компьютерная программа: использовалось программное обеспечение Microsoft Access, методы структурирования и анализа баз данных;

Обработка результатов диагностического исследования проводилась с помощью методов математической статистики: при сравнении выборок в зависимости от характера распределения данных использовались параметрические и непараметрические методы. Для сравнения двух независимых выборок использовались критерий t-Стьюдента и U-критерий Манна-Уитни. При сравнении более двух независимых выборок - однофакторный дисперсионный анализ и критерий Н-Крускала-Уоллеса. Для оценки достоверности сдвига в значениях исследуемого признака использовался критерий Т-Вилкоксона. При подсчете корреляций применялись коэффициент корреляции рангов Спирмена и коэффициент корреляции Пирсона. Анализ номинативных данных осуществлялся с использованием критерия χ^2 - Пирсона. Для проверки внутренней согласованности выделенных показателей психосемиотического анализа текста использовался коэффициент α Кронбаха. Для определения целесообразного количества диагностических показателей и выделения латентных переменных использованы процедуры иерархического кластерного анализа и факторного анализа. Математическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием статистического пакета SPSS – 11.5.

Этапы и экспериментальная база исследования. Подготовительный этап исследования (1992г) включал в себя теоретическое обоснование выдвинутой гипотезы и планирование лонгитюдного эксперимента. Первый этап лонгитюдного эксперимента проведен в 1992 - 1999гг. на базе городской экспериментальной площадки «Новые психолого-педагогические технологии» в школе № 62 г. Иркутска. Организация образовательного пространства основывалась на принципах гуманистической психологии. Результаты этого эксперимента обобщены в 1999 - 2000 гг. Второй, основной, этап представляемого диссертационного исследования проведен на базе региональной межтерриториальной экспериментальной площадки «Включение в образовательный процесс нетрадиционных форм его организации как путь сочетания инвариантной и вариативной частей учебного плана» (1999 – 2006). В его рамках, во-первых, осуществлялась разработка, реализация на базе средней школы № 62 г. Иркутска и оценка эффективности модели образовательного пространства, основанного на принципах структурного гомоморфизма камертонной культуре. Во-вторых, осуществлена курсовая подготовка педагогов школ г. Иркутска и Иркутской области. В-третьих, разработана, стандартизирована и применена диагностическая методика измерения креативности посредством психосемиотического анализа текста. Заключительный этап исследования (2006 – 2007 гг.) был посвящен обобщению и оформлению его результатов.

В эмпирическом исследовании приняли участие 1194 школьника: в констатирующем эксперименте участвовал 971 школьник – учащиеся средних школ № 7, 38, 40, 50, 62 и 72 г. Иркутска и школы № 2 п. Хомутово Иркутской области. В развивающем эксперименте приняли участие 223 учащихся школы № 62 г. Иркутска: 149 – на первом этапе исследования (1992 – 1999), 74 – на втором (1999 - 2006).

Задачи исследования. Исходя из поставленной гипотезы и цели исследования были определены следующие задачи:

- осуществить теоретический анализ научных представлений о креативности, подходов к ее диагностике и развитию;

- теоретически обосновать понимание креативности как свойства личности, которое проявляется в реализации личностного смысла средствами культуры, описать компоненты креативности;

- исследовать структуру креативного акта, выявить характер связи между креативностью личности и ее нравственными характеристиками;

- осуществить анализ психологических, философских, филологических взглядов на текст как продукт творческой речевой деятельности; обосновать адекватность семиотической методологии в качестве основания разработки методики диагностики креативности;

- разработать психосемиотическую методику диагностики вербальной креативности: теоретически обосновать, описать и верифицировать диагностические критерии («лексическое богатство», «время», «смысл», «объектоцентризм», «субъектоцентризм», «тема», «образность», «интертекстуальность» и другие); описать процедуру проведения диагностики, провести стандартизацию разработанного метода на материале сочинений школьников на свободную и заданную темы;

- осуществить анализ научных представлений о культуре как вторичной семиотической системе; разработать и описать семиотическую структуру культуры, охарактеризовать ее компоненты;

- на основе анализа представлений о культуре, образовательном пространстве и личности как семиотических системах обосновать положение о их последовательном гомоморфизме, о влиянии на развитие креативности школьников психосемиотических характеристик образовательного пространства;

- разработать теоретическую модель образовательного пространства, отражающего семантику, синтаксис и прагматику камертонной культуры; провести лонгитюдный развивающий эксперимент по ее реализации в условиях средней школы; осуществить оценку его результатов;

- сопоставить экспериментальную (основанную на принципе инкультурации), традиционную, гуманитарную и гуманистическую модели образовательного пространства посредством сравнения уровня развития креативности и индивидуально-психологических характеристик у школьников, обучающихся в условиях образовательных пространств, построенных по данным моделям.

Положения, выносимые на защиту:

1. Креативность представляет собой свойство личности, которое проявляется в реализации личностного смысла средствами культуры. Креативный акт включает этап обретения личностного смысла и этап его знаковой объективации. Развитие креативности предполагает развитие компонентов креативности: личностного смысла и сигнификационных умений, а диагностика – определение выраженности компонентов посредством анализа смысловых и формальных показателей продукта творческой деятельности.

2. Психосемиотический анализ сочинения школьника как продукта его творческой деятельности позволяет диагностировать вербальную креативность автора. Маркерами уровня выраженности личностного смысла являются показатели содержания («смысл», «время», «лексическое богатство», «ответственность», «объектоцентризм», «субъектоцентризм», «тема»), маркерами сигнификационных умений – показатели формы («объем», «образность», «композиция», «цельность», «интертекстуальность», «гармонический центр»). Разработанный метод психосемиотического анализа обладает удовлетворительными психометрическими свойствами.

3. Образовательное пространство (ОП) представляет собой вторичную семиотическую систему. Базисной системой для ОП является культура, моделируемой – личность. Особенности структурных компонентов базисной культуры определяют креативноразвивающую эффективность ОП. Целостность семиотического контекста важна для предсказуемости развивающего результата. Культурная эклектика, когда отдельные компоненты системы отражают ценности разных культурных страт, обуславливает непредсказуемость развивающего эффекта.

4. Структурным ядром культуры является «камертонная культура», она транслирует идеальные, отраженные в значимых текстах, ценности и представления. Психосемиотическая структура образовательного пространства, гомоморфная структуре камертонной культуры, оказывает положительное влияние на развитие креативности. Основной прагматической характеристикой креативноразвивающего ОП является диалог, семантической – высшие смысловые уровни (духовный, национально-культурный, гуманистический), синтаксической – этика, эстетика, философия, религия.

5. Образовательное пространство, структура которого гомоморфна структуре камертонной культуры, обладает большим креативноразвивающим потенциалом, чем традиционное, гуманитарное и основанное на принципах гуманистической психологии. Оно оказывает влияние не только на развитие креативности, но способствует позитивной динамике индивидуально-психологических характеристик личности.

Научная новизна исследования:

- создана психосемиотическая модель креативности, позволяющая разрабатывать производные модели ее диагностики и развития;

- обосновано представление о возможности диагностировать уровень креативности личности посредством психосемиотического анализа созданных ею продуктов творчества;

- выявлены, охарактеризованы и эмпирически верифицированы семантические и синтаксические маркеры креативности в текстах, осуществлена стандартизация методики психосемиотического анализа текста для диагностики вербальной креативности;

- выдвинуто положение о камертонной культуре как ядерном структурном образовании;

- обосновано представление об образовательном пространстве как вторичной семиотической системе; выявлены и описаны ее семантические, прагматические и синтаксические характеристики;

- разработано представление о последовательном гомоморфизме структур культуры и образовательного пространства;

- выявлены особенности взаимосвязи креативности с нравственными характеристиками личности;

- доказано, что структура образовательного пространства, гомоморфная структуре камертонной культуры, положительно влияет на развитие креативности школьников, а также их нравственности.

Теоретическая значимость исследования:

- разработан концептуальный психосемиотический подход к решению проблем содержания креативности, ее диагностики и развития;

- обосновано представление о креативности как свойстве личности, которое проявляется в реализации личностного смысла средствами культуры;

- уточнены теоретические представления о структуре креативного акта, в который включены трансценденция и сигнификация;

- разработаны теоретические модели развития и диагностики креативности, предполагающие развитие и определение уровня выраженности компонентов креативности: личностного смысла и сигнификационных умений.

- теоретически обосновано представление о вербальном тексте как объекте психодиагностического анализа;

- выделены диагностические категории, маркирующие уровень выраженности личностного смысла и сигнификационных умений как показателей креативности в тексте.

- теоретически обоснованы семиотические модели культуры и образовательного пространства, выявлена их структура, рассмотрены механизмы взаимного обусловливания их особенностей, объяснен механизм влияния структуры образовательного пространства на креативность школьников.

Практическая значимость и внедрение результатов исследования:

1. Предложенный в диссертации психосемиотический подход к исследованию образовательного пространства позволяет анализировать, разрабатывать и системно описывать его модели, определяя характер их влияния на развитие личности.

2. Результаты исследования могут быть использованы при создании программ развития креативности у школьников и прогнозировании особенностей их развивающего эффекта.

3. В диагностической практике может использоваться разработанная и стандартизированная методика психосемиотического анализа школьных сочинений.

4. Обоснована, создана, реализована развивающая креативность модель образовательного пространства, доказана ее эффективность.

5. Теоретическое и эмпирическое сравнение гуманитарной, гуманистической, традиционной и основанной на принципе инкультурации моделей образовательного пространства позволило аргументировать тезис о необходимости ориентации образовательного процесса на реализацию экосемиотических моделей образовательного пространства, структура которых гомоморфна структуре камертонной культуре.

6. Полученные в процессе исследования данные использованы 1) при подготовке педагогов и психологов г. Иркутска и Иркутской области к работе по творческому развитию учащихся; 2) при разработке спецкурса «Психология креативности» для студентов Иркутского государственного педагогического университета; 3) используются в курсах лекций по психологии творчества, психодиагностике, педагогической психологии, имиджелогии, курсе «Самопознание и саморазвитие» в Иркутском государственном университете и Иркутском государственном педагогическом университете. Результаты диссертационной работы включены в методическое пособие «Методы психодиагностики творческих способностей человека (2003).

Обоснованность и достоверность полученных в исследовании результатов и выводов обеспечены методологической обоснованностью реализуемого научного подхода, тщательностью и всесторонностью теоретического анализа проблемы, научной адекватностью используемых методических средств, междисциплинарным подходом к рассмотрению проблемы креативности; корректным использованием методов сбора и обработки эмпирического материала; соответствием требованиям к планированию, организации и проведению научных исследований; использованием статистических методов обработки эмпирических данных.

Апробация результатов исследования. Результаты диссертационного исследования были представлены в докладах на международных научных конференциях и конгрессах: «Подготовка специалиста начального образования XXI века» (1998), «Психолого-педагогические системы одаренности: теория и практика» (1999, 2001, 2003), «Гражданское образование – путь в демократическое общество» (2002), «Построение гражданского общества» (2002, 2004), «Обдарована особість: пошук, розвиток, допомога» (2002), «Достоевский и современность» (2005), «Этнопсихологические и социокультурные процессы в современном обществе» (2005), «Творчество: взгляд с разных сторон» (2005), «Образ российской психологии в регионах страны и в мире (2006), «Имиджелогия 2006: актуальные проблемы

социального имиджмейкинга» (2006), «Педагогические системы развития творчества» (2007), «Международная школа-семинар по лингвистике и когнитологии» (2008); на 3-м Всероссийском съезде психологов (2003); на всероссийских научных конференциях «Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления» (2003), «Педагогические системы развития творчества» (2004), «Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований» (2005), «Дружининские чтения» (2006), «Потенциал личности: комплексная проблема» (2006); на научно-практических конференциях и методических семинарах в Иркутском государственном педагогическом университете; на региональных конференциях «Региональный аспект в содержании и формах образования» (1999), «Актуальные проблемы современной психологии на рубеже столетий» (2001), «Психолого-педагогические особенности образовательного процесса в инновационных учебных заведениях» (2002), «Учителя, ученики...» (2003), «Актуальные проблемы и перспективы научной и практической психологии» (2004), «Психолог в организации» (2005), «Состояние и перспективы развития психологии в Восточно-Сибирском регионе» (2007).

Публикации. По теме диссертации опубликовано 75 работ, общий объем которых составляет 116,8 п.л, в том числе 4 монографии, методическое пособие и 18 научных статей в журналах, рекомендованных ВАК России.

Структура и объем работы Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, списка литературы и трех приложений. Объем работы – 407 страниц, в ней 32 рисунка и 10 таблиц. Список цитированной литературы содержит 431 источник, 43 из них – на иностранных языках.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обоснована актуальность проблемы креативности, ее развития и диагностики. Показана необходимость апелляции к семиотической методологии при моделировании развивающего образовательного пространства и создании диагностической методики. Определены цели, предмет, объект и задачи исследования, его гипотеза, описаны использованные методы. Сформулированы научная новизна, практическая значимость, положения, выносимые на защиту, представлены данные об апробации результатов исследования и структуре работы.

В первой главе «Психологическое содержание понятия «креативность» осуществлен анализ основных теоретических представлений о креативности, обосновано представление о креативности как свойстве личности, которое проявляется в реализации личностного смысла средствами культуры, описаны компоненты креативности, представлена структура креативного акта.

В процессе анализа выявлено, что научные подходы к пониманию креативности многосторонни и противоречивы. Креативность трактуется и как свойство всей жизни человека, и как особый способ решения задач; неоднозначны представления об отношениях креативности и интеллекта.

Противоречивы научные мнения о факторах, определяющих динамику креативности человека в течение его жизни. Выражен подход к креативности как к творческой деятельности, а также понимание ее несводимости к деятельности; она рассматривается с механистических позиций, а также в связи с трансценденцией, даром, откровением. В ряде научных работ говорится о прямой связи креативности с нравственностью и социальной адаптивностью творческих людей, при этом остаются активными научные позиции, выражающие представления о дезадаптивности «креативов». Выявлена необходимость исследования структуры креативного акта, позволяющего нивелировать противоречия в ее понимании и объяснить детерминацию его нравственной направленности.

В главе обосновано понимание креативности как свойства личности, которое проявляется в реализации личностного смысла средствами культуры. рассмотрены психологические представления о личностном смысле, раскрыто содержание понятия «средств культуры», описана структура креативного акта. Исходя из представлений о том, что смысл является категорией семиотической (Р.Якобсон), а также из рассмотрения семиотической природы «средств культуры», понимание креативности получило в работе семиотическую интерпретацию, позволившую разработать методы ее диагностики и развития.

Понимание креативности как свойства личности, которое проявляется в актах объективации личностных смыслов, потребовало рассмотрения уровневой дифференциации смыслового развития человека на основании, во-первых, оценки особенностей его мировоззрения (бытовой, социальной, национально-культурной, духовной уровни) и, во-вторых, отношения к другому (эгоцентрический, группоцентрический, гуманистический, духовный). При различиях содержаний смысловых уровней, высший из них – «духовный» является общим для обеих классификаций. Раскрытие его сущности потребовало апелляции к экзистенциальным представлениям и их анализа.

В главе обосновано положение о тесной взаимосвязи культуры и креативности. Реализация личностного смысла возможна только средствами культуры, которая семиотична (Ю.Лотман, В. Руднев). В психологии «средства» понимаются как «медиаторы», семиотически «средства культуры» объединяются понятием знаковых систем, позволяющим более строго подойти к анализу их роли в процессах выражения смысла. Специфика «средств культуры» заключается в их системности и ограничивающем количестве вариантов выражения смысла характере. Логика используемой субъектом знаковой системы является регулятором креативного процесса. Уровень владения человеком «средствами культуры» определяет адекватность выражения им личностного смысла; определяет вариативность комбинаций элементов используемой знаковой системы.

Семиотический подход к проблеме креативности позволил описать структуру креативного акта (рис.1): развитие смысловой системы личности происходит в процессе семиозиса (взаимодействия систем). Обретение духовного уровня развития личностных смыслов связано с трансценденцией

(«восхождением» (Н.А. Бердяев)). Далее происходит знаковая объективация (сигнификация) личностных смыслов («нисхождение»). Результатом объективации смыслов средствами какой-либо семиотической системы является продукт творчества, представляющий выраженные – понятные окружающим личностные смыслы. Он позволяет осуществлять акт коммуникации на новом уровне.



Рис. 1. Структура креативного акта

Анализ показал, что креативный акт характеризуется процессуальной амбивалентностью свободы и ограничения; трансцендентальной безграничности и ограничений, заданных культурой; бессознательной неочевидности и реальной объектности; континуальности смысла и дискретности знаковых систем. Вопрос о нравственной направленности креативного акта решается нами через апелляцию к его структуре. Трансценденция безотносительна к нравственности. Характер знаковой реализации смысла, специфика оформления смысла в культуре имеет нравственно-ценностную природу. На рис. 1 показано, что в процессе семиозиса (взаимодействия систем) – диалога с текстами формируется система личностных смыслов; продукт творчества, обуславливающий возможность понимания и дальнейшей коммуникации, создается в процессе объективации знаковыми системами доминантного личностного смысла. Являясь превращенной смысловой формой, он, во-первых, обуславливает возможность дальнейшего семиозиса, во-вторых, процесс актуалгенеза – актуализируясь, креативность развивается.

Психосемиотический подход к исследованию креативности позволяет разработать ее модель, обосновать методы диагностики и развития (рис.2). Креативность предполагает выражение личного смысла средствами культуры, при этом связующим элементов двух компонентов креативности является код – индивидуальная система выражения смысла, при этом «материя, из которой состоят означающие, представляется небезразличной к означаемым» (У. Эко), форма и содержание (семантические и синтаксические характеристики системы) взаимообусловлены, что позволяет на основе исходной модели креативности создавать производные – ее развития и диагностики. Психосемиотический анализ созданных посредством знаков продуктов деятельности (текстов) человека позволяет диагностировать уровень креативности опосредованно – через выявление 1) уровня личного смысла и 2) уровня владения автором средствами культуры (качеством сигнификации). Развитие креативности должно быть направлено на развитие личного смысла и сигнификационных умений в процессе семиозиса (взаимодействия систем).

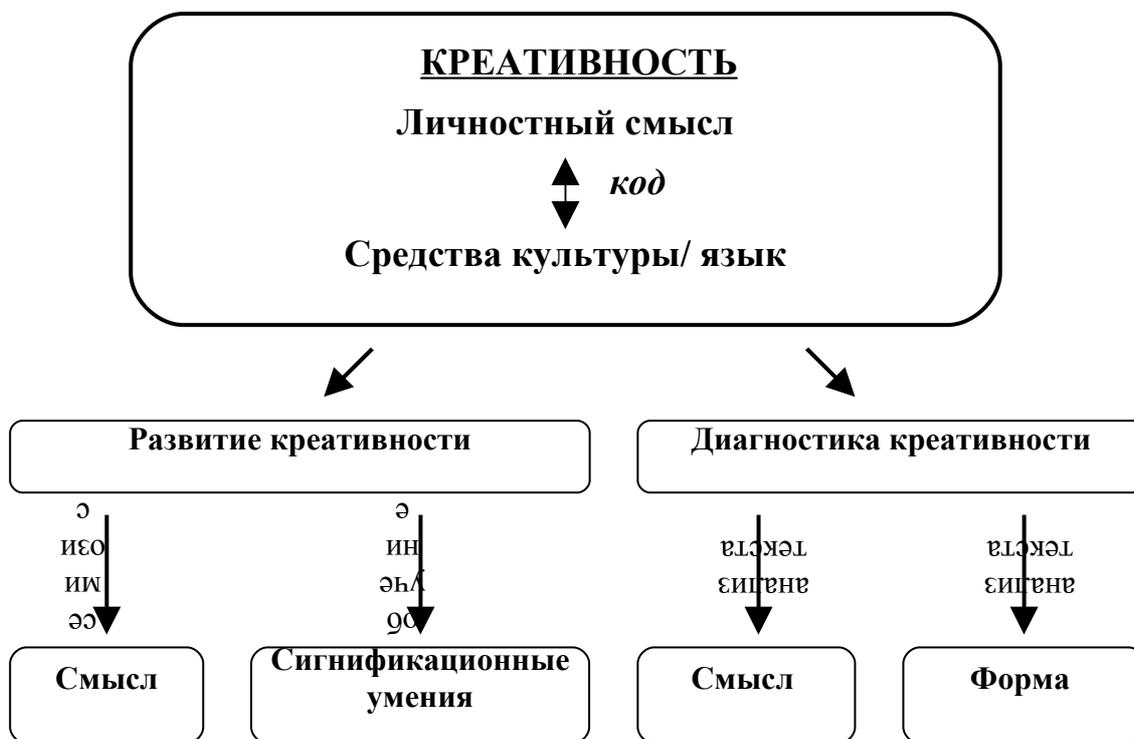


Рис. 2. Психосемиотическая модель креативности

Таким образом, проведен анализ научных представлений о креативности, выявлена их противоречивость и общность. Культурно-исторический и экзистенциальный подходы и семиотическая методология позволили обосновать представление о креативности как свойстве личности, которое проявляется в реализации личного смысла средствами культуры. Рассмотрена структура креативного акта, выявлен характер взаимосвязи нравственности и креативности. Создана психосемиотическая модель

креативности, позволяющая создавать производные модели ее диагностики и развития.

Во второй главе «Психосемиотическая методика диагностики вербальной креативности» обоснованы принципы построения методики диагностики креативности посредством психосемиотического анализа текста, описана диагностическая процедура, представлены разработанные диагностические критерии оценки креативности и результаты стандартизации методики.

Аналитический обзор методов диагностики креативности показал, что они основаны преимущественно на теории дивергентного мышления Дж.Гилфорда. Активно развивающаяся психосемантика исследует систему значений безотносительно к системному контексту, маркируемому синтаксисом, что ограничивает ее диагностические возможности. При анализе языковых продуктов творчества во внимание принимается, прежде всего, семантика текстов, особенности формы как маркера креативности не анализируются.

Основы семиотического подхода к анализу продуктов творчества в отечественной психологии заложены Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым. Поскольку любое человеческое творчество предполагает сигнификацию, семиотический подход «может быть весьма полезен тому, кто занимается теорией творчества» (У. Эко). Личностный смысл, являясь системообразующим свойством личности (А.Н. Леонтьев), фиксирует отношение человека к миру и самому себе. При многообразии средств, с помощью которых он транслируется в культуру в акте творчества, они объединены знаковой природой, следовательно, могут быть истолкованы семиотически - как код, ведь творчество – это формосозидание и «граница личности есть граница семиотическая» (Ю.М. Лотман).

Теоретическое обоснование метода диагностики креативности посредством анализа текста как продукта творческой деятельности основано на представлении о гомоморфизме психических структур и структур предметной области (И.О. Александров), а также на представлении о том, что творческая природа речи не противоречит принципу системности, а требует рассмотрения ее как открытой семиотической системы (Н.И. Жинкин). В процессе человеческой речи создается принципиально новое языковое образование, поэтому она креативна. Н.И. Жинкиным обоснованы положения о том, что важным диагностическим методом, позволяющим получить информацию о психологическом развитии ребенка, является анализ его сочинения и только семиотический подход к тексту как открытой системе позволяет осуществить разработку диагностически значимых критериев его анализа.

Важными положениями, определившими логику построения методики, явились следующие: 1. Основная функция речи – выражение; в процессе речевой объективации субъективное систематизируется, приобретает свойства структуры, что обуславливает возможность его диагностического исследования. 2. Креативность характеризует как художественную, так и обыденную речь. 3. Монологическая письменная речь в большей степени

отражает субъективность автора, школьное сочинение – объект психодиагностического анализа, с помощью которого можно реконструировать свойства личности. 4. Креативность речи проявляется в свободе оперирования единицами языковой системы, причем количество степеней свободы безгранично, несмотря на необходимость соблюдения законов языка. 5. В порождении текста участвуют сознательные и бессознательные процессы; первые обуславливают преимущественно семантические особенности текста (содержание), вторые – синтаксические (форму). 6. В тексте отражается личность в ее целостности; все элементы текста и их архитектоника репрезентируют личностные особенности автора. 7. Системообразующим свойством личности является личностный смысл, отражающийся в смысле текста как его системообразующим свойстве. 8. Креативность выражается в процессе реализации личностного смысла средствами языка; ее уровень зависит как от выражаемого (уровня развития смысла), так и от владения выражающей системой.

В работе описаны принципы построения методики диагностики вербальной креативности посредством психосемиотического анализа текста и разработанные диагностические категории: «объем», «лексическое богатство», «время», «смысл1» (уровневая дифференциация основана на представлениях о «слоях бытия»: бытовом, социальном, национально-культурном и духовном), «смысл 2» (использована уровневая дифференциация смыслов Б.С. Братуся, осуществленная на основании отношения к другому: прагматический, эгоцентрический, группоцентрический, гуманистический и духовный уровни)), «ответственность», «субъектоцентризм» и «объектоцентризм», «цельность», «образность», «интертекстуальность», «композиция», «гармонический центр», «тема».

Стандартизация описанного метода проводилась в процессе исследования, в котором приняли участие 579 учащихся 9 – 11 классов средних школ г. Иркутска. В том числе 298 учащихся написали сочинение на свободную тему (110 – юношей и 188 – девушек) и 438 (172 – юношей и 266 – девушек) – на заданную тему «Россия – Родина моя». Для определения надежности методики 157 учащимися (62 – юношей и 95 – девушек) были написаны оба сочинения. Время написания текста не ограничивается, обязательное оценивание отсутствует.

При вычислении критериальной валидности шкал описываемого метода использовались экспертные оценки креативности, полученные при определении уровня креативности испытуемых школьными психологами и учителями. Сравнение значений, полученных при анализе сочинений на заданную тему, с экспертной оценкой уровня креативности у школьников при помощи коэффициента Спирмена показало статистически значимый уровень корреляций: «смысл 1» ($r = 0.929$), «образность» ($r = 0.862$), «цельность» ($r = 0.853$), «композиция» ($r = 0.826$), «время» ($r = 0.764$), «объектоцентризм» ($r = 0.665$), «интертекстуальность» ($r = 0.683$), «объем» ($r = 0.523$), ЛБ ($r = 0.476$), «ответственность» ($r = 0.382$). Согласованность экспертных оценок

креативности и значений анализа сочинений на свободную тему также оказалась достоверной: «смысл 2» ($r = 0.707$), «смысл 1» ($r = 0.622$), «образность» ($r = 0.695$), «цельность» ($r = 0.667$), «композиция» ($r = 0.571$), «время» ($r = 0.460$), «ответственность» ($r = 0.391$).

Сопоставление значений показателей вербальной батареи теста Е. Торренса и психосемиотического анализа сочинений на заданную тему показало, что существуют статистически значимые корреляции между общим значением вербальной креативности (ВК) и «объемом» ($r = 0.565$), «лексическим богатством» ($r = 0.553$), «смыслом 1» ($r = 0.732$), «временем» ($r = 0.493$), «объектоцентризмом» ($r = 0.554$), «ответственностью» ($r = 0.502$), «интертекстуальностью» ($r = 0.553$), «композицией» ($r = 0.610$), «образностью» ($r = 0.576$), «цельностью» ($r = 0.605$). Сравнение показателей вербальной креативности со значениями, полученными при анализе сочинений на свободную тему, обнаружило наиболее значимые корреляции со «смыслом 2» ($r = 0.744$).

Доказано, что существует достоверная связь между маркерами креативности в тесте Е. Торренса и авторских текстах. При этом связь не является тесной, что обусловлено принципиальными различиями теоретических оснований и процедурных механизмов сравниваемых методов.

Валидность показателя «гармонический центр» определялась с помощью критерия Крускала – Уоллеса. Выявлено наличие корреляции ГЦ с общим показателем креативности по тесту Е.Торренса ($\chi^2=18.989$, $p=0.000$).

Устойчивость показателей, полученных при анализе тематически различающихся групп сочинений, выявлялась с помощью коэффициента корреляции рангов Спирмена. Сопоставлялись результаты анализа 1) сочинений на свободную тему, 2) сочинений на заданную тему, 3) рассказов по таблицам Тематического апперцептивного теста (суммарные значения показателей одного испытуемого по всем 20 таблицам), составленных двадцатью шестью старшеклассниками, писавшими оба сочинения. Значения диагностической категории «смысл 1» в сочинениях на свободную тему обнаружили значимую корреляцию со значением «смысл 1» в сочинении на заданную тему: $r = 0.475$; со значением «смысл 1» в рассказах ТАТ: $r = 0.780$. Выявлена тесная взаимосвязь показателей «смысла 1» в сочинениях на заданную тему и рассказах ТАТ: $r = 0.827$. Сопоставление значений других показателей сочинений на свободную и заданную тему обнаружило положительную корреляцию достоверной статистической значимости.

Анализ надежности используемых показателей (кроме формализованных, значения которых подсчитывались с помощью компьютерных программ) проводился на основе корреляции значений, полученных с участием четырех независимых экспертов. Для оценки экспертам были предложены 23 сочинения на тему «Россия – Родина моя» и 26 - на свободную тему. Математическая обработка полученных данных с помощью коэффициента «альфа» Кронбаха показала высокий уровень согласованности оценок по всем шкалам. В результате анализа сочинений «Россия – Родина моя» показатели однородности

шкальных оценок составили: для категории «время» $\alpha = 0.9804$; «смысл 1» ($\alpha = 0.9738$); «ответственность» ($\alpha = 0.9724$); «интертекстуальность» ($\alpha = 0.9910$); «образность» ($\alpha = 0.9592$); «композиция» ($\alpha = 0.9418$); «цельность» ($\alpha = 0.8956$). Экспертные оценки, полученные при анализе сочинений на свободную тему, обнаружили высокие значения согласованности: «время» $\alpha = 0.9669$; «смысл 1» $\alpha = 0.9729$; «смысл 2» $\alpha = 0.9711$; «ответственность» $\alpha = 0.9829$; «интертекстуальность» $\alpha = 0.9807$; «образность» $\alpha = 0.9681$; «композиция» $\alpha = 0.9588$; «цельность» $\alpha = 0.9459$.

Для определения факторной валидности описываемого метода были изучены взаимосвязи выделяемых в исследовании переменных посредством использования процедур кластерного анализа корреляций и факторного анализа. Их решения оказались идентичны, в связи с чем был выделен общий интегральный показатель (ИФ) по результатам анализа обоих сочинений. Получена шкала, в состав которой из показателей каждого сочинения вошли «композиция», «образность», «цельность» и «смысл». Коэффициент α шкалы составил 0.91, т.е. показатели надежности по внутренней согласованности могут оцениваться как отличные. Объединение в одну шкалу показателей смысла и формы доказывает, что представление о креативности как реализации личностного смысла средствами культуры верифицировано.

Для подтверждения исходной гипотезы изучался характер взаимосвязи каждого из выделенных факторов (Фф – фактор формы сочинений на свободную тему, Фс – фактор содержания сочинений на свободную тему, Ф – общий фактор сочинений на заданную тему, ИФ – интегральный фактор) и значений креативности, полученных с помощью теста Е. Торренса. Выявлено, что все выделенные факторы достоверно коррелируют с показателем общей креативности по Е.Торренсу (ОК).

Таким образом, анализ текстов показал: 1) критериальную валидность метода, оцененную сопоставлением значений показателей анализа текста с экспертными оценками уровня креативности школьников; 2) конвергентную валидность, значения которой вычислялись при сравнении отдельных показателей анализа текстов и значений креативности по тесту Е. Торренса (при этом невысокие, хотя статистически значимые, корреляции объясняются разными представлениями о креативности, лежащими в основе методов); 3) относительную надежность параллельных форм, выявляемую путем сопоставления значений психосемиотического анализа сочинений на свободную и на заданную тему, а также рассказов ТАТ; 4) надежность диагностических показателей, которая проверялась измерением согласованности результатов анализа, проведенного четырьмя экспертами; 5) кластерные структуры сочинений на свободную и заданную тему идентичны; факторные структуры двух сочинений также обнаружили подобие, а, следовательно, подтверждена гипотеза о том, что вербальный авторский текст – школьное сочинение является адекватным объектом психосемиотического анализа; 6) показатели формы и содержания текста образовали единый фактор как в случае каждого сочинения в отдельности, так и при выделении единой

интегральной шкалы, это подтверждает предположение о тесной взаимосвязи выражаемого в тексте смысла и формального характера этого выражения – уровня владения автором речью как «средством культуры».

В процессе исследования теоретически обоснована возможность диагностики креативности с помощью психосемиотического анализа продуктов творчества. Создана психосемиотическая методика диагностики вербальной креативности школьников на основе анализа их сочинений на свободную и заданную тему. Полученные в результате проведенного исследования данные позволяют резюмировать, что оба компонента креативности («личный смысл» и «средства культуры») эмпирически верифицированы. Разработанная методика обладает удовлетворительными психометрическими свойствами.

В третьей главе «Развитие креативности как реализации личного смысла средствами культуры» осуществлен анализ научных подходов к развитию креативности. Рассматриваются особенности развития личного смысла, разработана и описана структура культуры, исследован механизм ее влияния на развитие креативности.

Анализ показал, что представления о характере детерминации креативности неоднозначны, программы ее развития носят локальный характер. Поскольку психологических концепций, позволяющих объяснить общие закономерности развития креативности личности в контексте ее культурного развития, нами не обнаружено, в работе предпринята попытка выявления взаимозависимости культурного и творческого развития на основе общенаучного семиотического подхода.

Показано, что развитие личного смысла и сигнификационных умений связано с процессами инкультурации. Личностные смыслы развиваются в процессе семиозиса (взаимодействия систем), их динамика зависит от уровня развития смыслов коммуницирующих систем (текстов), важнейшими из которых являются произведения искусства.

Представление о культурной обусловленности креативности, о зависимости ее уровня от уровня общей культуры человека неочевидно для современных психологических взглядов на природу креативности. Понимание креативности как оригинальности (ненормативности) приводит к несовместимости понятий «культуры», традиционно понимаемой как система норм, и «креативности». Аргументация тезиса о зависимости уровня креативности от культуры необходима для понимания психологической непродуктивности ширящихся практик развития креативности, основанных на культивировании сознания исключительности, элитарности, любви к себе.

Недостаточность внимания, уделяемого психологами культуре как фактору, обуславливающему специфику творческого развития человека, недифференцированность понятий «социальный» и «культурный», заменяемых определением «социокультурный», понимание культуры как среды развития при том что она «не среда, а средство и цель развития» (В.П. Зинченко) затрудняют исследование системных закономерностей развития творческой личности.

В главе развивается представление о том, что, обладая природой «всеобщности» и выполняя функцию нормирования, культура в то же время направлена на развитие творческой уникальности каждого человека. Она определяет характеристики интересубъективного пространства, оказывающие влияние на формирование личностных смыслов, а также умений оперировать «средствами культуры».

Выполняя функцию контроля и, следовательно, ограничивая свободу человека, культура в совокупности своих «ядерных» норм, ценностей, установок в то же время выполняет функцию стимулирования свободного выбора и мотивации свободного творческого действия. Культурные нормы не блокируют проявления творческой свободы, а регламентируют их в соответствии с необходимостью сохранения и развития общности людей, объединяемых этой культурой.

Семиозис является главным механизмом развития культуры (В.М. Розин), а семиотика предполагает рассмотрение знаковых систем с позиции особенностей их семантики, синтаксиса и прагматики. Семантика культуры представляет ее содержание, совокупность смыслов, ценностей, нравственных и эстетических установок, синтаксис - составляющие культуру компоненты, их удельный вес в системе и специфику отношений между ними. Характер обусловливания влияния семиотической системы на развитие личности отражен в системной прагматике.

Семиотическая теория культуры разрабатывалась В.В. Ивановым, Ю.М. Лотманом, Б.А. Успенским, А.М. Пятигорским и В.М. Топоровым. Ее предметом являются знаковые формы, опосредствующие жизнь людей. Основной информационной единицей культуры выступает текст; она, соответственно, понимается как полисистемное единство текстов - сложная знаковая система, хранящая информацию, которую общество накапливает и передает последующим поколениям.

Значимыми для исследований влияния на развитие креативности структурными компонентами культуры являются этика, эстетика, философия и религия. Они образуют относительно устойчивое единство, при этом каждый из этих компонентов представляет собой систему, выполняющую специфические функции в развитии личности: религия направлена на формирование общего духовного идеала, эстетика – эмоционально-оценочных установок, этика – поведенческих нормативов, философия – мировоззренческих.

Каждый компонент выполняет свои функции на четырех семантических уровнях: бытовом, социальном, национальном и трансцендентном. На бытовом уровне они проявляются в специфике организации среды существования человека через ее вербальные и невербальные (ольфакторные, гастические, габитарные и пр.) особенности. На социальном – в специфике социальных установок и ориентаций, национальном – в особенности усвоения ценностей, характерных для данного народа; на трансцендентном – готовности выйти за пределы опыта данного для постижения духовных ценностей.

В главе представлена структура культуры, ядром которой является «камертонная культура», отражающая наиболее значимые смыслы, закрепленные в классических для данной культуры (прецедентных) текстах, прошедшие «фильтрацию» временем. Камертонная культура выполняет функцию «резервуара», в который человек на протяжении истории откладывает, сохраняя, все лучшее» (С.Л. Рубинштейн). Она является наиболее стабильным и психически созидательным образованием системы. В той или иной степени отражая ценности камертонной культуры или антитезируя им, пространство культуры заполняют субкультуры. Кроме того, определенные сегменты культуры заполняются культурой неорганичной – представляющей ценности иной («чужой» (Ю.М. Лотман)) национальной, исторической, географической среды.

Камертонная культура транслирует свое содержание посредством произведений (В.С.Библер), текстов (Ю.М. Лотман), артефактов (М.Коул). Опосредование развития человека этими насыщенными культурными смыслами медиаторами – условие его творческой актуализации, движения по «духовной вертикали». Текстами камертонной культуры являются классические произведения: литературные, музыкальные, архитектурные, художественные. Понимание камертонных текстов близко лингвистическому пониманию «прецедентных» - хрестоматийных. Однако прецедентными текстами являются вербальные, а текстами камертонной культуры - любые семиотические объекты, отражающие ценности камертонной культуры.

Становление творческой личности происходит в культуре, причем осваиваемые части культурного пространства у разных людей неодинаковы. Существуют варианты «края» - освоения «пограничных» областей – субкультур, и вариант постижения камертонной культуры – ее религии, искусства (эстетики), этики, философии. Чем полнее интериоризация ценностей камертонной культуры, тем больше смысловых альтернатив, вариантов индивидуального выбора форм свободного поведения, больше возможностей для оценки вероятностных моделей действия и творческой актуализации одной из них. Таким образом, степень инкультурации в значительной степени определяет уровень креативности, а также уровень психологического здоровья.

В работе рассматривается различие понятий социализации и инкультурации. При выраженной направленности процесса инкультурации на развитие креативной личности, социализация может препятствовать этому процессу, задавая жесткие поведенческие стереотипы. Система социальных связей и отношений, освоение которой предполагает социализация, включает в себя и культурный компонент, но, во-первых, он не маркируется, во-вторых, может отражать приоритетные ценности любого сегмента культуры, а не обязательно камертонного, предполагаемого инкультурацией.

Представления о значимости культуры для развития личности являются основой культурно-исторической психологии. При этом нами маркирована роль смысловой системы, интенциональности и активности личности в процессе интериоризации. Как межкультурные различия определяют

психологические, так характер интериоризации ценностей одной культуры может объяснять психологические различия людей, принадлежащих к этой культуре.

Культура обуславливает возможность смысловозвивающего диалога с людьми иных эпох посредством «текстов», с другой стороны, она предлагает вербальные и невербальные средства выражения личностных смыслов. Таким образом, она имеет определяющее значение для развития креативности. Продуктивные для развития креативности тексты, с которыми личность вступает в диалог, должны находиться в «отношении истинности» (Ю.М. Лотман) с камертонной культурой, быть ее системным компонентом.

Таким образом, подход к культуре как вторичной семиотической системе позволил системно рассмотреть механизм обуславливания ею актуализации креативности. Развитие креативности предполагает развитие ее компонентов: личностного смысла и сигнификационных умений. Универсальным развивающим механизмом является инкультурация.

Глава 4 «Психосемиотическая структура образовательного пространства и его влияние на развитие креативности» посвящена исследованию образовательного пространства как семиотической системы, особенностей его обуславливания развития креативности.

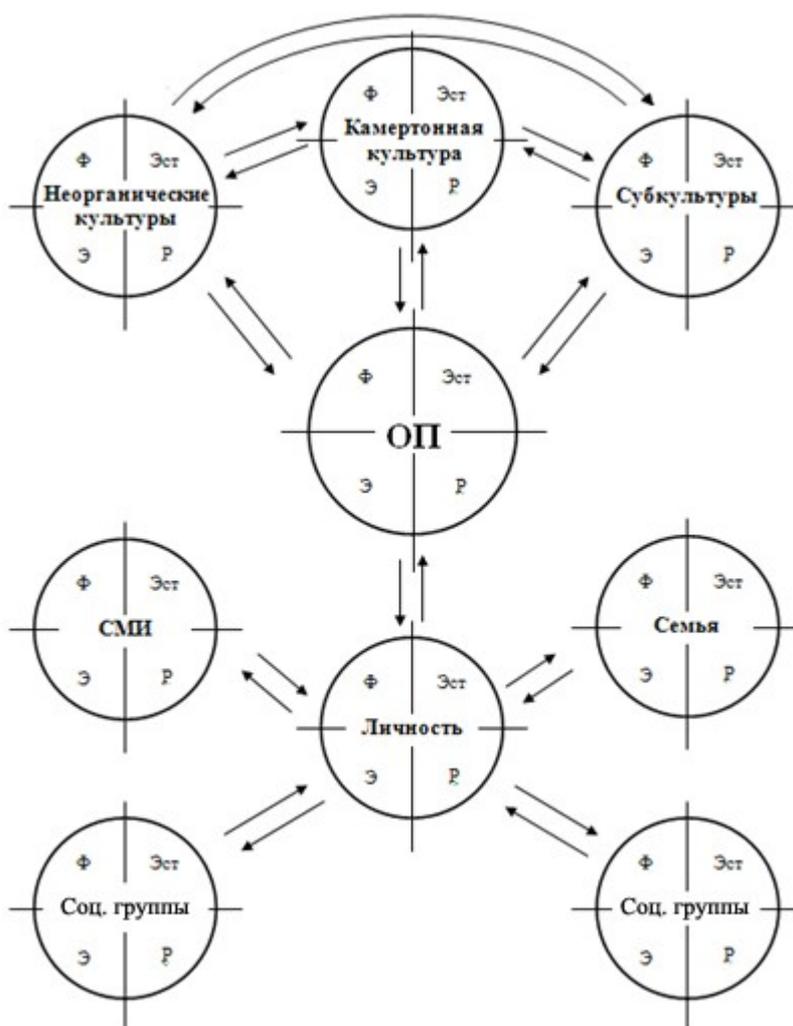
Использование семиотической методологии позволяет осуществлять описание образовательного пространства и анализ особенностей развития личности целостно, в историко-культурном контексте. Представление о развитии креативности объясняется закономерностями функционирования и развития систем, теряет налет мистики и случайности. Так, трансценденция, связанная с творческим озарением, целенаправленно задается духовными смыслами, семантикой религиозного, философского, эстетического компонентов камертонной культуры как моделирующей системы. Трудно операционализируемое понятие духовности становится закономерной характеристикой системного процесса творческого развития.

Семиотическими закономерностями ОП (как вторичной семиотической системы), влияющими на развитие креативности, являются: 1) семантический компонент ОП, отражающий смыслы камертонной культуры (чем более высокие смысловые уровни транслирует ОП, тем сильнее креативноразвивающий эффект); 2) синтаксические: структура ОП отражает структуру камертонной культуры – ее этику, эстетику, философию и религию; 3) прагматические: смысловозвивающее взаимодействие субъектов ОП: учителя, ученика и текста - предполагает не одностороннюю трансляцию информации, а полилог.

Развитие личности происходит в неоднородном семиотическом контексте. Человек входит одновременно в несколько семиотических групп, на его развитие оказывает влияние множество моделирующих систем. Сегодня основную информационную среду создают средства массовой коммуникации, и она не отражает ценности камертонной культуры. В этих условиях возрастает компенсаторная, культуросозидающая роль образовательного пространства

школы.

Особенности психосемиотической структуры образовательного пространства оказывают влияние на процесс становления личности школьника. На рис. 3 изображен процесс взаимодействия ОП со структурными компонентами культуры, представленными как относительно самостоятельные системные образования. Особенности ОП как семиотической системы зависят от удельных весов в ее структуре компонентов камертонной, неорганической и субкультур. Развитие личности учащегося в значительной степени определяется особенностями образовательного пространства, что объясняется принципом системного гомоморфизма. Однако развивающий контекст не ограничивается образовательным пространством школы. Средства массовой информации, семья, малые социальные группы, в которые входит школьник, обуславливают полисистемность информационных развивающих связей. От семиотических характеристик этих образований, их удельного веса в общем системном семиозисе зависят особенности развития человека.



П - образовательное пространство

Р – религия

Ф – философия

Эст – эстетика

Рис. 3. Влияние структуры образовательного пространства на развитие личности

В исследовании анализируется роль компонентов ОП: этики, эстетики, философии, религии – в развитии креативности. Этика регулирует отношения людей таким образом, чтобы у каждого была возможность свободного творческого выбора и действия. Высший уровень этического развития связан с духовным уровнем развития личностного смысла. Этический и эстетический компоненты связаны и с развитием нравственности. Воспроизводство в модели образовательного пространства эстетического компонента камертонной культуры способствует развитию личностных смыслов субъектов образовательного процесса. Значение эстетики в структуре ОП определяется и психокоррекционным эффектом, возникающим при восприятии искусства. Достоинством эстетической психокоррекции является ее естественный, экологичный характер.

Светскость современной школы не должна исключать апелляцию к православным представлениям, которые являются значимым компонентом камертонной культуры. Их редуцирование в традиционной образовательной модели обуславливает нарушение процессов инкультурации. Понимание философско-религиозных смыслов камертонных текстов является формой культурного развития личности школьника. Программы, реализованные в процессе нашего эксперимента, предполагали маркирование православных смыслов в процессе организации диалога с художественными текстами. Эта задача решалась, во-первых, на уроках литературы посредством включения в авторскую программу библейских текстов, а также работы с классическими текстами в контексте их православной проблематики. Во-вторых, проводимые психологом занятия эстетотерапией предполагали восприятие (и его актуализацию, анализ текстов) духовной музыки, архитектуры храмов, иконописи, житийных и святоотеческих текстов. В-третьих, работа с классическими текстами на факультативных занятиях вокалом, сценическим мастерством, культурой речи включала апелляцию к ценностям православной культуры.

Исходя из положения о том, что основная креативнопорождающая функция ОП реализуется посредством трансляции смыслов камертонной культуры, которые имеют иерархическое строение, можно утверждать, что динамика ОП как семиотического образования должна отражать общую тенденцию развития знаковых систем к усилению степени их абстрактности. Высшие уровни смыслового развития являются наиболее абстрактными, и развитие личностных смыслов связано с развитием сигнификационных способностей.

В процессе исследования разработана модель образовательного пространства. В качестве исходной, самой крупной порождающей модели

рассматривается культура. Порождаемая модель образовательного пространства (ОП) может отражать ее структуру со смещением доминант – усилением удельного веса в системе элементов определенных субкультур (популярной, например) или неорганичной культуры. Доминантность камертонной культуры в моделируемой образовательной системе позволяет наиболее оптимально достигнуть цели развития креативности субъектов образовательного процесса.

Второй структурной особенностью описываемой модели ОП является необходимость такого же рода гомоморфизма для каждого семиотического элемента: текста, учителя, учеников. То есть текст как элемент семиозиса должен отражать этические, эстетические, мировоззренческие, религиозные установки камертонной культуры; учитель, являясь «семиотическим элементом» (Б.Ф. Ломов), - транслировать ее смыслы. Ученик, в силу стремления макросистемы образовательного пространства к равновесию, в процессе семиозиса обретает признаки смыслового подобия с системами текста и учителя – отражает их структуры с характерным взаиморасположением компонентов, их удельными весами и доминантой.

В-третьих, учитель транслирует смыслы с помощью своего образа (имиджа). Для его моделирования средствами вербальных и невербальных знаковых систем нами разработаны системные закономерности функционирования имиджа, предполагающие единство 1) текста и контекста, 2) внешнего и внутреннего, 3) элементов образа между собой (Кыштымова, 2006).

Четвертым признаком модели является диалогическая природа межкомпонентных связей.

Пятым - смысловая ориентация компонентов системы. Камертонная культура, которая является основой рассматриваемой модели, содержит установки всех четырех рассмотренных ранее мировоззренческих смысловых уровней: бытового, социального, национально-культурного и духовного. При этом производная модель может их отражать в разной степени. Для развития творчества важным является системная доминантность высшего – духовного уровня смысла. Его приоритетность в структуре образовательного пространства и гомоморфной ему структуре личности обуславливает актуализацию креативности.

Специфика описываемой нами системы ОП заключается, во-первых, в ее полисистемном характере, во-вторых, в том, что речь идет о вторичной семиотической системе, в-третьих, парадигма ее анализа – психосемиотическая - особенности знаковой системы рассматриваются с позиции их обуславливания психологического развития школьника.

Полисистемность ОП обуславливает использование широкого спектра типов знаковых систем. При этом основными, доминантными типами знаковых систем, осуществляющих трансляцию смыслов в ОП, являются образные и языковые. При наличии у каждой языковой системы своих внутрисистемных законов, в макросемиотическом ОП они подчинены также и его законам – репрезентируемые текстовые содержания, строящиеся на основе любых знаков,

должны отражать семантические и синтаксические приоритеты макросистемы – ее структуру и доминантные смыслы. В случае описываемой нами экспериментальной модели это структура и смыслы камертонной культуры.

Таким образом, обоснованы положения о последовательном гомоморфизме семиотических систем: культуры, образовательного пространства и личности. Особенности культуры, являющейся базовой моделью для образовательного пространства, определяют его креативноразвивающую эффективность.

5 глава «Развитие креативности и индивидуально – психологических характеристик школьников в условиях психосемиотической модели образовательного пространства» посвящена описанию психосемиотической модели экспериментального образовательного пространства, характеристике ее структурных компонентов. Описаны и обсуждены результаты развивающего эксперимента.

Модель экспериментального ОП моделировалось в соответствии с принципом гомоморфизма камертонной культуре. Семантика ОП характеризуется направленностью семиозиса на развитие высших уровней личностных смыслов. Основной прагматической характеристикой ОП является полилог, он обеспечивается взаимодействием компонентов (учителя, ученика, текста) и системными особенностями каждого из них: семиотической структурой и адекватностью знаковой репрезентации транслируемых смыслов.

Культурные ценности: этические, эстетические, православные, философские - транслируются, во-первых, на школьных уроках (инвариант), во-вторых, маркируются вариативной частью учебного плана, в-третьих, реализуются на внеклассных занятиях; в-четвертых, все взаимодействие субъектов образовательного процесса (рассматриваемых как компоненты системы) репрезентирует камертонные смыслы. Методы арт-терапии, библиотерапии, музыкотерапии интегрируются и используются как на уроках (при реализации инвариантной части учебного плана), так и на специальных занятиях по сценическому мастерству, вокалу, в авторском курсе литературы.

Для развития сигнификационных умений, в связи с приоритетом бессознательных компонентов процесса формопорождения, кроме использования логико-рациональных средств обучения, следует развивать навыки чувствования формы. Для этого мы использовали специальную технологию работы с художественным текстом (Кыштымова, 2002), направленную на обеспечение условий для смыслоразвивающего диалога. На уроке литературы механизм ее реализации может быть следующим:

1. Создание условий для адекватного восприятия художественного текста: минимизация действия внешних и внутренних отвлекающих факторов посредством рациональной организации физического пространства и легкой релаксации.

2. Слушание (чтение) текста.

3. Актуализация воспринятого содержания (перекодирование) каждым участником образовательного процесса в избираемой им форме (описать в виде

текста или ассоциаций, или обозначить в виде рисунка, или - движений свои впечатления).

4. Обсуждение полученных текстов, отражающих индивидуально воспринятые смыслы воспринимаемого (в форме диалога).

5. Объективный анализ текста, непосредственно следующий из полученных в процессе обсуждения выводов. На этом этапе происходит обучение интерпретации художественного текста – обучение приемам создания художественной формы.

Реализация технологии предполагает работу не только с литературными текстами. Чем шире репертуар языков искусства, с которыми знакомится в процессе обучения школьник, тем больше возможностей он приобретает для выражения смыслов. В процессе проведения таких занятий актуализация воспринятого учащимся текста становится все более адекватной как особенностям личностного смысла, которыми школьник наделяет воспринимаемый текст, так и его объективному смысловому содержанию.

Описанные особенности организации ОП были реализованы в процессе лонгитюдного эксперимента (1999 – 2005 гг.) в средней школе № 62 г. Иркутска. Ее эффективность оценивалась с помощью диагностики динамики креативности и индивидуально-психологических особенностей школьников.

В диссертации описаны результаты психосемиотического анализа сочинений на свободную и заданную тему, написанных участниками эксперимента и школьниками контрольной группы.

Анализ сочинений одиннадцатиклассников экспериментальной (74 чел.) и контрольной (202 чел.) групп на свободную тему показал: 1. Значения диагностических маркеров уровня смыслового развития личности оказались статистически значимо выше в экспериментальной группе («смысл 1»: $U = 696$, $p = 0.016$; «смысл 2»: $U = 506$, $p = 0.000$; «ответственность»: $U = 709$, $p = 0.018$), как и маркеров владения сигнификационными умениями («композиция»: $U = 729$, $p = 0.032$); «образность»: $U = 569$, $p = 0.001$; «цельность»: $U = 633$, $p = 0.004$). 2. «Связь времен» ярче выражена в текстах учащихся экспериментальной группы ($\chi^2=17,06$, $df=1$, $p=0.000$). 3. Отсутствие статистически достоверного различия между экспериментальной и контрольной группой по показателю «тема» свидетельствует о том, что уровни выраженности личностного смысла определялись по тематически близким текстам, что усиливает их диагностическую значимость. 4. Отсутствие достоверных различий по показателям «объем» и «лексическое богатство» показывает, что по уровню осведомленности и лексической компетенции (как потенциальной готовности к реализации личностного смысла средствами культуры) различий между группами нет. Это усиливает значимость смысловых различий, так как проявлена творческая свобода осмысления одного и того же стимульного (жизненного) материала при оперировании одними и теми же элементами.

Диагностические показатели психосемиотического анализа текстов учащихся экспериментального класса были подвергнуты процедуре сравнения

с текстами 24 учеников гуманитарного класса, так как, во-первых, специфика обучения учащихся в гуманитарных классах предполагает углубленную работу с классическими текстами, что сближает этот вид обучения с экспериментальным; во-вторых, внедрение профильного образования в школах привело к росту гуманитарных классов, в которых обучаются дети, прошедшие конкурсный отбор - следовательно, сравнение учащихся экспериментальной группы со школьниками из гуманитарного класса является более строгим, нежели с испытуемыми из непрофильного класса; в-третьих, наш опыт работы с гуманитарными классами показывает недостаточность акцентирования процесса обучения лишь на углублении гуманитарных дисциплин для творческого развития.

Выявлено, 1) что уровень развития общей языковой осведомленности, маркированной показателями «объем» и «лексическое богатство», у школьников из гуманитарного класса оказался значимо выше (значения критерия Манна-Уитни составили 106.5; 108.5 и 116 соответственно, при $p \leq 0,01$). 2) По показателям, маркирующим уровень владения языковым материалом (образность, цельность, композиция, интертекстуальность), значимых различий нет. 3) Различия значений по показателю «ответственность» свидетельствуют о том, что школьники из экспериментальной группы в большей мере склонны принимать ответственность за негативно оцениваемые события своей и общественной жизни на себя ($U = 121$, $p = 0.01$), в их сочинениях в меньшей степени выражена тенденция к обвинительным реакциям в адрес окружающих. Значительно более высокие значения показателя «смысл 2» у школьников из экспериментального класса ($U = 120$, $p = 0.01$) также говорят о том, что нравственно-смысловой уровень их развития выше, чем у «гуманитариев». Различие по критерию «гармонический центр» ($U = 138$, $p = 0,02$) может быть косвенным свидетельством того обстоятельства, что личностная гармония более характерна для школьников из экспериментальной группы.

Описаны результаты анализа сочинений школьников на тему «Россия – Родина моя», выбор которой должен актуализировать выражение бытийных и национально-культурных личностных смыслов. Анализ 438 сочинений (72 работы учащихся экспериментальной группы и 366 – контрольной) показал, что по большинству диагностических критериев значения показателей учащихся экспериментальной группы выше, чем контрольной. Статистически достоверные различия обнаружены по всем показателям, кроме «интертекстуальности», что позволяет говорить о больших дифференцирующих возможностях анализа сочинений на заданную тему, нежели – на свободную.

Приведены результаты сравнительного анализа интегральных показателей, полученных при проведении факторного и кластерного анализа данных психосемиотического анализа сочинений школьников на свободную и заданную темы. Обнаружены статистически достоверные различия по каждому из факторов: Фф (фактор формы сочинений на свободную тему), Фс (фактор

содержания сочинений на свободную тему), Ф (фактор формы и содержания сочинений на заданную тему), ИФ (интегральный фактор). Все факторные значения представлены более ярко в экспериментальной группе.

Описаны результаты анализа показателей креативности, полученных с помощью теста Е. Торренса. Динамика креативности за 6 лет определялась у 26 человек экспериментальной группы и 27 – контрольной. Констатирующее диагностическое исследование проведено с 74 школьниками экспериментальной группы. Сравнение проводилось со 147 учащимися контрольной группы, а также с учащимися гуманитарного класса (24 чел.) и класса, обучающегося по гуманистически ориентированной психолого-педагогической технологии «Самоактуализирующее обучение» (30 человек).

Обнаружен значимый рост всех показателей креативности по тесту Е. Торренса у школьников, участвовавших в эксперименте. При этом сдвиг значений всех показателей образной креативности в экспериментальной группе достоверен. Наиболее выражена динамика «оригинальности», имеющей самую тесную корреляцию с общим показателем креативности. Оценка достоверности величины сдвига показателей образной креативности у испытуемых контрольной группы показала, что только по показателю «сопротивление замыканию» значение сдвига достоверно. Обнаружена динамика среднего показателя ОК в экспериментальной и контрольной группах – при росте показателей в обеих группах, в экспериментальной она выражена значительно сильнее.

Для сравнения динамики креативности в экспериментальной и контрольной группах были получены значения сдвига показателей образной креативности за период эксперимента в каждой из групп (по принципу «до» минус «после»), а затем сопоставлены между собой (рис.4). Исследование показало, что динамика креативности в экспериментальной группе статистически значимо превышает динамику в контрольной по всем показателям.

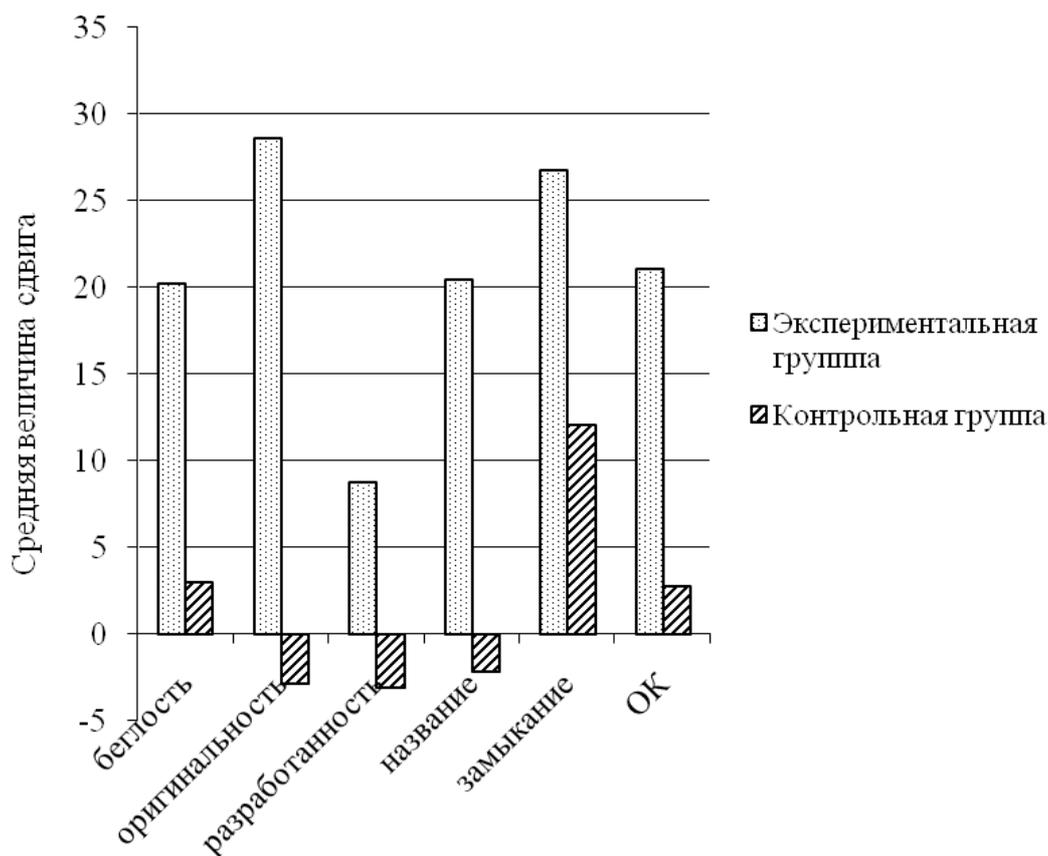


Рис. 4. Характер сдвига показателей образной креативности у школьников за период экспериментального обучения

Для подтверждения результатов, полученных при сравнении данных экспериментальной и контрольной групп на незначительной по количеству контрольной выборке (26 учащихся), мы провели сопоставление данных экспериментальной группы (74 человека) со значениями, полученными на контрольной выборке (147 учащихся одиннадцатых классов). Анализ показал, что значения всех показателей креативности, кроме «сопротивления замыканию», в экспериментальной группе статистически достоверно превышают значения в контрольной группе: «беглость»: $U = 722$, $p = 0.000$; «оригинальность»: $U = 294$, $p = 0.000$; «разработанность»: $U = 1078$, $p = 0.001$; «абстрактность названия»: $U = 1768.5$, $p = 0.000$; «сопротивление замыканию»: $U = 1768.5$, $p = 0.763$; ОК: $U = 519$, $p = 0.000$.

Уровень статистической значимости различий показателей вербальной креативности, диагностируемой с помощью вербальной батареи теста креативности Е.Торренса на начало и конец эксперимента (1999 – 2005), определялся с помощью критерия Вилкоксона. По всем показателям выявлены достоверные различия значений: «беглость»: $Z = -4.331$, $p = 0.000$; «гибкость»: $Z = -4.458$, $p = 0.000$; «оригинальность»: $Z = -4.102$, $p = 0.000$; ВК: $Z = -4.458$, $p = 0.000$.

Сравнение данных вербальной креативности в экспериментальной и контрольной группах (27 учащихся школы № 62) с помощью критерия Манна-

Уитни показало следующие значения: «беглость»: $U = 186.5$, $p = 0.64$; «гибкость»: $U = 85$, $p = 0.000$; «оригинальность»: $U = 75$, $p = 0.000$; ВК: $U = 81.5$, $p = 0.000$. Уровень развития вербальной креативности в экспериментальной группе превышает уровень развития вербальной креативности в контрольной.

Произведено сравнение с показателями креативности учащихся, принимавших участие в реализации технологии «Самоактуализирующее обучение» (Кыштымова, 2002). В ее основе - гуманистические принципы организации психолого-педагогического взаимодействия. По окончании семилетнего эксперимента по реализации разработанной авторской технологии, в 1999 г., была оценена динамика показателей развития учащихся, в том числе, креативности. Уровень сдвига значений с 1992 по 1999г. позволил сделать вывод об эффективности реализованной модели обучения. Но по ряду позиций гуманистическая парадигма не согласуется с принципами камертонной культуры. Это обусловило необходимость сравнительного анализа эффективности двух моделей.

Сопоставлены значения динамики показателей креативности в каждой группе (разница значений «до» и «после» реализации экспериментальных программ в каждом случае). Сравнение показало, что динамика креативности в экспериментальном классе - в условиях психосемиотической модели образовательного пространства, отражающей структурно-содержательные особенности камертонной культуры, оказалась значимо выше, чем в группе, где реализовывалась технология «Самоактуализирующее обучение», по показателям: «беглость», «оригинальность», «абстрактность названия» и ОК (общий показатель креативности). Динамика «разработанности» и «сопротивления замыканию» оказалась более выраженной в группе, обучающейся по гуманистически ориентированной технологии (рис.5). Творческая активность, уникальность решений и способность их точного вербального выражения получили большее развитие в экспериментальной группе. По трем из пяти маркеров креативности в тесте Е. Торренса, а также по общему показателю ОК динамика в экспериментальной группе более выражена. Это позволяет сделать вывод о том, что культурные ограничения не являются фактором, сдерживающим проявление творчества. Динамика исследуемого качества в каждой из групп значительна. Однако более значимая выраженность показателей психологической стабильности и нравственного развития у школьников из экспериментальной группы позволяют резюмировать, что адекватное камертонной культуре структурирование образовательного пространства является более предпочтительным.

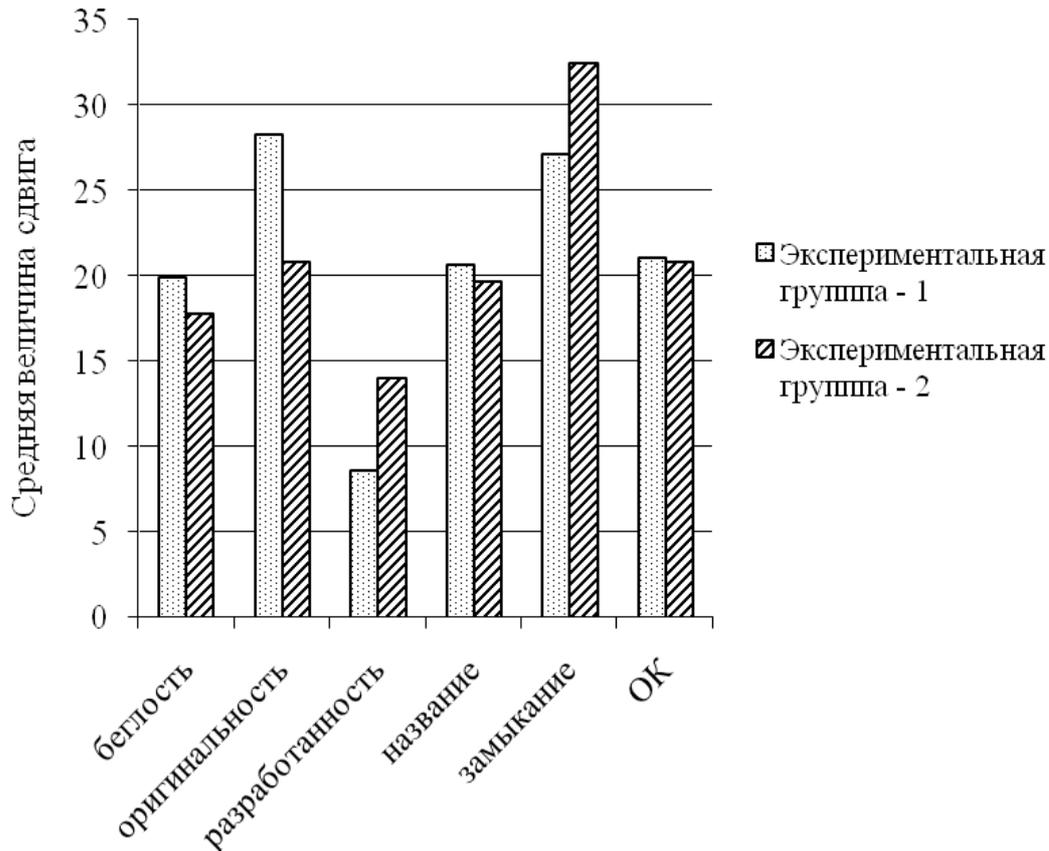


Рис. 5. Сопоставление динамики показателей образной креативности в экспериментальных группах

Примечание: Экспериментальная группа-1 – участники эксперимента по реализации развивающей модели ОП (1999 – 2006 гг.), Экспериментальная группа-2 – участники эксперимента по реализации гуманистически ориентированной технологии «Самоактуализирующее обучение» (1992 – 1999гг.)

Исходя из гипотетического предположения о направленности реализуемой образовательной модели на развитие как креативности, так и иных индивидуально-психологических характеристик школьников, мы использовали диагностику ряда психологических показателей в динамике.

В главе приведены данные диагностического исследования динамических смысловых систем школьников экспериментальной и контрольной групп с помощью «Методики предельных смыслов» Д.А. Леонтьева. В качестве дополнительного диагностического критерия мы использовали уровневую дифференциацию предельных смыслов.

Сопоставление результатов диагностического исследования, проведенного с учащимися одиннадцатых классов экспериментальной и контрольной группы с использованием критерия Манна-Уитни, выявило статистически значимые различия по критерию «индекс децентрации» ($U = 233.5$, $p = 0.030$), показывающий «в какой степени для субъекта собственное Я выступает абсолютным смысловым центром мира» (Д. Леонтьев). Значимые различия обнаружены и по показателям смысловых уровней предельных категорий. Сравнение выявило более высокий уровень развития динамических смысловых

систем, проявляющийся в особенностях мировоззрения, у школьников, принимавших участие в лонгитюдном эксперименте.

Измерение особенностей нравственных аттитюдов осуществлялось посредством процедуры непрямого шкалирования пословиц. Испытуемые оценивали значимость 50 пословиц по 10-бальной шкале. В экспериментальном исследовании участвовали 611 учащихся девярых, десятых и одиннадцатых классов школ №№ 38, 40, 50, 62, 70 г.Иркутска и школы №2 п. Хомутово Иркутской области, из них 74 – учащиеся экспериментальных классов.

Сопоставление данных шкалирования учащимися экспериментальной и контрольной групп показало, что существуют статистически достоверные различия в оценке пословиц, выявленные с помощью критерия Манна-Уитни. Так, значимо более предпочитаемыми в экспериментальной группе явились пословицы: «Каждому Бог воздаст по делам его» ($p = 0.028$), «С лица воды не пить» ($p = 0.001$) и «Взялся за гуж, не говори, что не дюж» ($p = 0.044$). С другой стороны, школьники из контрольной группы более высоко оценили пословицы: «Цель оправдывает средства», «Работа не волк, в лес не убежит», «Не подмажешь – не поедешь», «Сила закона не знает», «Сытый голодного не разумеет», «Человек человеку волк», «Доверяй, но проверяй», «Дружба счет любит». Смысловая граница между предпочтениями школьников экспериментальной и контрольной групп маркировала преимущественно принимаемые в камертонной культуре нравственные смыслы и – смыслы, отторгаемые ею.

Уровень нравственного развития оценивался также с помощью метода выявления ценностных предпочтений. Сравнение показало, что статистически более значимы в контрольной группе ценности: «уверенность», «гордость», «красота», «авторитет», «артистизм», «богатство», «веселье», «здоровье», «честь» и «воля как преодоление обстоятельств». Эти ценности носят преимущественно эксплицитный характер, их объединяет направленность на достижение социального успеха, внешней цели. С другой стороны, более значимые для школьников из экспериментальной группы ценности: «покаяние», «вера», «воля как преодоление себя» - имеют имплицитную природу, связаны с «внутренним деланием» - той культурной практикой, благодаря которой только и возможно становление личности.

Таким образом, структура образовательного пространства, моделирующая структуру камертонной культуры, способствует развитию ценностной сферы школьников. Причем это развитие направлено на присвоение глубинных, ядерных культурных ценностей.

Измерение социального интеллекта проводилось на начальном и завершающем этапах эксперимента: в шестом и одиннадцатом классах. Использовался тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Выявлена положительная динамика значений показателей всех субтестов, при этом по третьему и четвертому субтестам она статистически значима (3 субтест: $Z = -2.854$, $p = 0.004$; 4 субтест: $Z = -2.984$, $p = 0.003$). Статистически достоверен и сдвиг значений по общему показателю социального интеллекта ($Z = -3.710$, $p =$

0.000). Социальный интеллект как условие социальной адаптации и успешности получил развитие в процессе обучения. Это косвенно опровергает тезис о «несовместности» творчества и социальной адаптированности.

Диагностика межличностных отношений представляется значимой в контексте направленности эксперимента на формирование навыков диалогового общения. Исследование проводилось с использованием метода ДМО Т. Лири в 2003 и 2005 годах (девятый и одиннадцатый классы) в экспериментальной группе. Обнаружена динамика значений каждого из восьми октантов у испытуемых экспериментальной группы; статистически значимо уменьшились показатели авторитарности (1 октант), агрессивности (III), а также доминантности (индекс V), увеличились - дружелюбия (VII) и доброжелательности (индекс G). Получили развитие способности выстраивать теплые межличностные отношения, непосредственность, стремление к сотрудничеству; уменьшилась тенденция к проявлению властности, нетерпимости и бескомпромиссности. Выявлен уверенный стиль общения, снижены показатели несдержанности.

Представляет интерес сравнение стилей межличностных отношений в экспериментальной и контрольной группах одиннадцатиклассников. В контрольную группу вошли школьники, в течение семи лет обучающиеся по психолого-педагогической технологии «Самоактуализирующее обучение», в основе которой – принципы гуманистической психологии (Кыштымова, 1999, 2000). Выявлено, что их характеристики межличностного общения отличаются от показателей экспериментального класса по всем октантам. При этом статистическая значимость изменений, выявленная с помощью критерия Манна – Уитни, характерна для второго ($U = 226$, $p = 0,038$), шестого ($U = 209$, $p = 0,018$), седьмого ($U = 161$, $p = 0,001$), восьмого ($U = 184$, $p = 0,005$) октантов, а также для «индекса доброжелательности» ($U = 203$, $p = 0,013$). В межличностных отношениях школьников, обучение которых проходило условиях образовательной модели, структурированной в соответствии с принципами гуманистической психологии, больше проявляются эгоистичность, чувство превосходства над другими и независимость. Меньше, чем в экспериментальной группе, - доброжелательность и альтруизм. Приоритетность самости в гуманистической психологии по сравнению с приоритетностью «другого» в камертонной отечественной культуре позволяют считать эти результаты закономерными.

Исследование типов акцентуаций характера у школьников, принимавших участие в эксперименте, проводилось в седьмом, девятом и одиннадцатом классах (в 2000, 2003 и 2005 гг. соответственно) с помощью компьютерной диагностической программы «Акцент – 2 - 90». Динамика среднего значения показателя «гипертимного» типа акцентуаций по годам составила соответственно 18,65 – 19,29 – 14,59 баллов ($\chi^2 = 8,262$, $p = 0,016$). Снижение показателя гипертимности до нижней границы выраженности акцентуации позволяет говорить о тенденции к стабилизации поведенческих реакций, упорядоченности, повышении ответственности. Динамика среднего значения

показателей «эмотивного» типа акцентуации составила 16,43 – 15 – 13,23 баллов ($\chi^2 = 12,5$; $p = 0.002$), то есть произошла нормализация эмоционального фона, проявлена тенденция к устойчивости настроений, снижению невротических реакций у школьников экспериментальной группы. Изменение среднего значения показателей «экзальтированного» типа акцентуации по годам составило соответственно 18,22 – 18,71 – 14,73 баллов ($\chi^2 = 7,878$; $p = 0,019$). В процессе обучения у школьников экспериментальной группы наблюдается снижение эгоцентричности, склонности к преукрашиванию действительности, стремления обратить на себя внимание, нивелируются истероидные черты поведения.

Можно резюмировать, что склонность к крайним характерологическим проявлениям в процессе эксперимента снизилась, редуцировались выражено акцентуированные черты характера школьников, обучающихся в условиях экспериментальной модели образовательного пространства.

Психологические особенности участников эксперимента изучались с помощью ММРІ в 2003 и 2005 гг. (девятый и одиннадцатый классы). В зоне поведенческой выраженности диагностируемых свойств изначально находились средние показатели индивидуалистичности (8 шкала) и гипертимности (9 шкала). В одиннадцатом классе их значения нормализовались. Причем динамика значений по данным шкалам обнаружила статистическую значимость. Уменьшились проявления обособленной созерцательности, дистанцирования от окружающих. Снижение значений шкалы гипертимности, маркирующей при высоких показателях возбудимость, беспечность, безответственность, эмоциональную неуравновешенность, свидетельствует об активизации психической регуляции у школьников в процессе эксперимента.

Таким образом, исследование показало, что образовательное пространство, структура которого отражает структуру камертонной культуры, оказывает положительное влияние как на развитие креативности, так и иных индивидуально-психологических свойств школьников. Сравнение гуманитарной, традиционной, основанной на принципах гуманистической психологии и экспериментальной (основанной на принципах инкультурации) образовательных моделей показало большую эффективность последней в развитии креативности школьников.

В заключении подводятся общие итоги исследования, обосновывается возможность применения полученных результатов в научных разработках и психолого-педагогической практике, формулируются выводы:

- Анализ современного состояния проблемы креативности показал необходимость разработки научного подхода, позволяющего реализовать принцип системности в исследовании креативности. В диссертации обоснованы и верифицированы основные положения нового концептуального психосемиотического подхода к исследованию креативности, ее развитию и диагностике.

- Исходя из положений культурно-исторической психологии, экзистенциальной теории и семиотической методологии, обосновано представление о креативности как свойстве личности, которое проявляется в реализации личностного смысла средствами культуры.

- Описана структура креативного акта: в процессе семиозиса формируется система личностных смыслов; доминантные личностные смыслы объективируются с помощью знаковых систем; продукт творчества обуславливает возможность дальнейшего семиозиса и актуалгенез креативности.

- Теоретически обоснована, разработана, стандартизирована и применена психосемиотическая методика диагностики вербальной креативности. Показано, что текст является продуктом речевого творчества, выражающим личностные смыслы автора и обладающим свойством системности, что позволяет использовать его как объект психодиагностического анализа. Важным компонентом креативности является личностный смысл, отражающийся в смысле текста как его системообразующем свойстве. Личность репрезентируют все элементы текста и их архитекtonика. Разработаны диагностические категории, маркирующие уровень выраженности в тексте личностного смысла и сигнификационных умений как компонентов креативности.

- В процессе стандартизации диагностической методики психосемиотического анализа текста выявлены ее удовлетворительные психометрические свойства: 1) критериальная валидность; 2) конвергентная валидность; 3) относительная надежность параллельных форм; 4) надежность диагностических показателей; 5) надежность по внутренней согласованности; 6) факторная валидность.

- Анализ научных представлений о развитии креативности показал необходимость выявления его универсальных механизмов, в качестве одного из них рассматривается инкультурация. Обосновано представление о психологическом значении инкультурации, показано ее отличие от социализации.

- Выявлена структура культуры, ядром которой является «камертонная культура», отражающая ее наиболее значимые смыслы. В той или иной степени отражая ценности камертонной культуры, пространство культуры заполняют субкультуры и культуры неорганичные – возникшие в иной национальной, исторической, географической среде.

- Обосновано представление о последовательном структурном гомоморфизме культуры, моделируемом на ее основе образовательном пространстве и личности учащегося. Показано, что гомоморфизм структуры ОП структуре камертонной культуры обуславливает его креативноразвивающую эффективность. Разработана психосемиотическая модель образовательного пространства. Выявлены и описаны ее характеристики. Семиотическими особенностями ОП, влияющими на развитие креативности, являются: 1) семантические, отражающие смыслы камертонной

культуры; семантика ОП характеризуется направленностью семиозиса на развитие высших уровней личностных смыслов; 2) синтаксические: структура ОП отражает структуру камертонной культуры – ее этику, эстетику, науку и религию; 3) прагматические: смыслопорождающее взаимодействие субъектов ОП: учителя, ученика и текста - предполагает диалог, смыслоразвивающая функция которого обеспечивается не только взаимодействием компонентов, но системными особенностями каждого из них: семиотической структурой и адекватностью знаковой репрезентации выражаемого смысла.

- Показано, что семантика ОП зависит от удельных весов в его структуре компонентов камертонной, неорганической и субкультур. Камертонная культура транслирует свое содержание посредством текстов. Понимание камертонных текстов близко лингвистическому пониманию «прецедентных». Однако прецедентными текстами являются вербальные, а камертонными - любые семиотические объекты, отражающие ценности камертонной культуры.

- Значимыми для развития креативности структурными компонентами культуры являются этика, эстетика, философия и религия. Каждый из них представляет собой систему, выполняющую специфические функции в развитии личности: религия направлена на формирование общего духовного идеала, эстетика – эмоционально-оценочных установок, этика – поведенческих, философия – мировоззренческих. Компонентная редукция при моделировании ОП приводит тому, что оно не может выполнять функцию инкультурации.

- Развитие школьника происходит в неоднородном семиотическом контексте: он входит одновременно в несколько семиотических групп, на его развитие оказывает влияние множество моделирующих систем. Основную информационную среду создают средства массовой коммуникации, причем сегодня она не отражает ценности камертонной культуры. В этих условиях возрастает культуросозидающая, компенсирующая роль образовательного пространства школы.

- Лонгитюдный эксперимент по реализации экспериментальной модели ОП в средней школе показал, что психосемиотическая структура образовательного пространства, гомоморфная структуре камертонной культуры, оказывает положительное влияние на развитие креативности школьников. Сравнение результатов реализованной в процессе эксперимента модели с традиционной, гуманитарной, а также основанной на принципах гуманистической психологии, показало ее большую креативноразвивающую эффективность.

- Экспериментально подтверждено, что образовательное пространство, модель которого основана на принципе инкультурации, способствует развитию ценностной сферы школьников. Причем это развитие направлено на присвоение глубинных, ядерных культурных ценностей. Социальный интеллект школьников как условие социальной адаптации и успешности также получил развитие в процессе эксперимента.

- В процессе обучения у школьников экспериментальной группы наряду с повышением креативности наблюдается снижение эгоцентричности, склонности к приукрашиванию действительности, стремления обратить на себя внимание. Нивелировались истероидные черты поведения, склонность к крайним характерологическим проявлениям снизилась, редуцировались выражено акцентуированные черты характера школьников.

Гипотеза выдвинутого исследования подтвердилась. Реализованный в исследовании психосемиотический подход позволил обосновать представление о креативности как свойстве личности, проявляющемся в реализации личностного смысла средствами культуры, объяснить механизм ее развития, моделировать образовательное пространство, направленное на развитие смысловой системы личности и ее сигнификационных умений, а также создать диагностический инструментарий, позволяющий определять уровень актуализированной креативности посредством выявления уровня выраженности ее компонентов: личностного смысла и сигнификационных умений.

Разработанный для исследования проблемы креативности концептуальный подход может использоваться для объяснения психологических закономерностей развития личности и разработки методов ее диагностики.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

Монографии и учебные пособия.

1. Динамика креативности школьников (теория и практика): монография. Иркутск: ИГПУ, 2000.- 245 с. (15,2 п.л.)

2. Креативность: содержание, развитие, диагностика: монография (издание 2-е, исправленное) - Иркутск: БГУЭП, 2002.- 217 с. (13,7 п.л.)

3. Методы диагностики творческих способностей человека: методическое пособие.- Иркутск: ИГПУ, 2003.- 84 с. (5,3 п.л.)

4. Индивидуальный образ: введение в психосемиотику имиджа: монография.- Иркутск: БГУЭП, 2006.- 189 с. (12 п.л.)

5. Психосемиотика креативности: монография.- Иркутск: Изд-во ИГУ, 2008.- 579 с. (34,6 п.л.)

Статьи в научных журналах, рекомендованных ВАК

6. Кыштымова И.М. Влияние психосемиотических особенностей образовательного пространства на семантическую оценку метафорического текста школьниками // Вестник Иркутского Государственного Технического университета. № 3. Т.2, 2005. С. 90 – 96 (1 п.л.)

7. Кыштымова И.М. Исследование представлений старшеклассников о Родине методом психосемиотического анализа вербальных текстов //

Философия образования. Спец.вып.2.- Новосибирск: СО РАН, 2006.- С. 343-349 (0,75 п.л.)

8. Кыштымова И.М. Диагностика креативности методом психосемиотического анализа текста: гендерный аспект // Вестник Бурятского университета. Сер. 10: Психология. Вып.3.- Улан-Удэ, 2006. С. 297 – 307 (0,6 п.л.)

9. Кыштымова И.М. Диагностика креативности старшеклассников методом психосемиотического анализа их сочинений: «гармонический центр» как психодиагностический критерий // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО.- Екатеринбург, 2006. № 6 (42). С. 83 – 92 (1 п.л.)

10. Кыштымова И.М. Интеграция методов обучения и психокоррекции на занятиях со школьниками: культурно-исторический контекст // Интеграция образования. № 1 (46).- Саранск, 2007. С. 15 – 22 (0,8 п.л.) – решение о публикации принято в 2006 г.

11. Кыштымова И.М. Исследование уровня смыслового развития личности старшеклассников посредством анализа школьных сочинений // Сибирский педагогический журнал.- Новосибирск, 2007. № 3. С. 141 – 152 (1 п.л.)

12. Кыштымова И.М. Тема святости в повести Б. Зайцева «Сергий Радонежский» // Русская словесность.- М.: Школьная пресса, 2007. № 4. С. 24 – 28 (0,4 п.л.) – решение о публикации принято в 2006 г.

13. Кыштымова И.М. Влияние психосемиотической модели образовательного пространства на развитие личности школьника // Наука и школа.- М.: МГПУ, 2007. № 3. С. 3 – 6 (0,8 п.л.)

14. Кыштымова И.М. Эстетическая обусловленность особенностей психологического влияния телекоммуникационного семиозиса на подростков // Сибирский педагогический журнал.- Новосибирск, 2007. № 6. С. 257 – 270 (0,9 п.л.)

15. Кыштымова И.М. Диагностические возможности авторского текста // Вестник университета. № 6.- М.: Государственный университет управления, 2007. С. 127 – 130 (0,8 п.л.)

16. Кыштымова И.М. Анализ текста как метод диагностики креативности: значение категории «интертекстуальность» // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». № 10 (54), 2007. С. 133 – 138 (0,75 п.л.)

17. Кыштымова И.М. Профессиональная подготовка практического психолога: культурный контекст // Профессиональное образование. Новые педагогические исследования. № 4.- М., 2007. С. 99 – 101 (0,3 п.л.)

18. Кыштымова И.М. Психосемиотический анализ текста: диагностическое значение категории «время» // Сибирский психологический журнал. № 26.- Томск, 2007. С. 50 – 54 (0,7 п.л.)

19. Кыштымова И.М. Формирование имиджа будущего учителя // Среднее профессиональное образование. № 11.- М., 2007. С. 73-75 (0,3 п.л.)

20. Кыштымова И.М. Методологические основания понимания креативности как реализации личностного смысла средствами культуры // Вестник Московского Государственного областного университета. Сер. Психологические науки. № 4.- М., 2007. С. 36 – 47 (0,8 п.л.).

21. Кыштымова И.М. Философские основания семиотического анализа авторского вербального текста как средства психологической диагностики // Философия образования. № 1 (22) - Новосибирск, 2008. С. 134 – 143 (0,9 п.л.)

22. Кыштымова И.М. «Словом можно спасти...» // Воспитание школьника. № 2.- М., 2008. С. 63-64 (0,2 п.л.)

23. Кыштымова И.М. Психосемиотическая методика диагностики вербальной креативности // Психологический журнал РАН. Т.29. №6 - М., 2008. С. 57 – 67 (1 п.л.).

Научные статьи и тезисы докладов.

24. Кыштымова И.М. Проблема эволюции духовного мира ребенка в условиях изучения литературы по авторской программе // Новая школа.- Барнаул, 1995. С. 119 – 122 (0,3 п.л.)

25. Кыштымова И.М. Способы изменения структуры школьного урока с целью повышения креативности у детей // Подготовка специалиста начального образования XXI в.: Матер. междунар. научно-практ. конф.- Иркутск, 1998. С. 70 – 73 (0,3 п.л.)

26. Кыштымова И.М., Винобер Т.А. Некоторые аспекты организации экспериментальной работы по внедрению в учебный процесс психолого-педагогических технологий // Обучение и развитие: психолого-педагогические технологии развития творческих способностей учащихся.- Иркутск, 1999. С. 1 – 17 (0,7 п.л.). (50% личного участия)

27. Кыштымова И.М. Принцип подражания как проблема организации учебного процесса // региональный аспект в содержании и формах образования: Матер. научно-практ. конф.- Иркутск, 1999. С. 10-14 (0,3 п.л.)

28. Кыштымова И.М. Способы развития эстетического отношения как психологической основы способностей к художественному творчеству в условиях учебного процесса в средней школе // Проблемы учебного процесса в инновационных школах.- Иркутск, 1999. С. 110 – 117 (0,5 п.л.)

29. Кыштымова И.М. Некоторые аспекты организации формирующего эксперимента по развитию креативности // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: Доклады междунар. конф.- Иркутск, 1999. С. 10-16 (0,4 п.л.)

30. Кыштымова И.М. Явление «отвергаемости» ребенка в школе. Причины и коррекция // Социально-психологические аспекты образования: Межвуз. сб. науч. тр.- Иркутск, 1999. С. 80 – 83 (0,2 п.л.)

31. Кыштымова И.М. Об авторской технологии обучения, направленной на развитие креативности, в контексте проблемы гуманизации школы // Сб. научно-метод. рекомендаций по работе с одаренными детьми.- Иркутск, 1999. С. 64 – 72 (0,5 п.л.)

32. Кыштымова И.М. Развитие креативности школьников в условиях экспериментальной модели учебного процесса. Автореферат дисс... канд.психол.наук.- Иркутск, 2000.- 19 с. (1,2)

33. Кыштымова И.М. Психолого-педагогическая технология «Самоактуализирующее обучение» // Реализация принципов самоактуализирующего обучения в учебном процессе.- Иркутск, 2000. С. 4 – 23 (1,2 п.л.)

34. Кыштымова И.М. Гуманизация учебного процесса и технологии обучения // Актуальные проблемы современной психологии на рубеже столетий: Матер. науч.- практ. конф. – Иркутск, 2001. С. 74-75 (0,1 п.л.)

35. Кыштымова И.М. Развитие креативности школьника // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: Матер. II Межд. конф.- Иркутск, 2001. С. 174-178 (0,3 п.л.)

36. Кыштымова И.М. Значение категории времени в смысловом поле личности (психологическая диагностика подростка по тексту) // Проблемы учебного процесса в инновационных школах: Сб.науч.тр.- Иркутск, 2002. С. 64-72 (0,6 п.л.)

37. Кыштымова И.М., Трясунова Е.Ф. Развитие личности с позиции психологии искусства // Психолого-педагогические особенности образовательного процесса в инновационных учебных заведениях: Матер. 4-й регион. науч.-практ. конференции.- Иркутск, 2002. С. 92-95 (0,2 п.л.)

38. Кыштымова И.М. Стилистический контраст в контексте национальной психологии (опыт урока литературы) // Вестник Межд. Центра азиатский исследований.- Иркутск, 2002. С. 285 – 291 (0,4 п.л.)

39. Кыштымова И.М. Креативность: содержание, развитие в условиях школьного обучения, диагностика // Обдорована особістость: пошук, розвиток,

допомога: Матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції – Київ, 2002.- С. 92 – 96 (0,3 п.л.)

40. Кыштымова И.М. Креативная личность в контексте общественного развития // Построение гражданского общества: Матер. Межд. Гуманитарного конгресса.- Иркутск, 2002. С. 90-91 (0,13 п.л.)

41. Кыштымова И.М. Истоки представления о личностном смысле как значимом компоненте креативности // Вестник Межд. Центра азиатских исследований.- Иркутск, 2002. С. 108 – 112 (0,3 п.л.)

42. Кыштымова И.М. Технология «Самоактуализирующее обучение» как способ развития социального интеллекта // Гражданское образование – путь в демократическое общество: Матер. Межд. научно-практ. конф.- Иркутск, 2002. С. 97-99 (0,2 п.л.)

43. Кыштымова И.М. Развитие креативности школьников // Ежегодник Российского общества психологов: Материалы 3 Всероссийского съезда психологов.- Спб., 2003. Т.4. С. 592-596 (0,3 п.л.)

44. Кыштымова И.М., Любимова Е.В. Исследование причин слабой школьной успеваемости подростков с интеллектуальной одаренностью // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: Матер. III Межд. Конференции.- Иркутск, 2003. С. 172 – 177 (70% личного участия)

45. Кыштымова И.М. Всяческое «да» психодиагностике школьной // В начале было слово: Гуманитарный журнал.- Иркутск, 2003. № 1. С. 31-36 (0,4 п.л.)

46. Кыштымова И.М. Исследование психологического развития школьников в системе православного воспитания // Проблемы учебного процесса в инновационных школах: Сб. науч. тр.- Иркутск, 2003. Вып.8. С. 82-89 (0,4 п.л.)

47. Кыштымова И.М. Креативность: содержание и развитие // Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления.- М.: ИП РАН, 2003. С.161 – 163 (0,13 п.л.)

48. Кыштымова И.М., Якубовская Т.А. Условия формирования креативности подростка // Учителя, ученики...: Материалы регион. науч.-теорет. конф.- Иркутск, 2003. С. 153-157 (0,3 п.л.) (70% личного участия)

49. Кыштымова И.М. Психологические закономерности актуализации креативности подростков в контексте особенностей семейного воспитания // Проблемы учебного процесса в инновационных школах. Вып. 9: Сб. науч. тр.- Иркутск, 2004. С. 117 – 126 (0,6 п.л.)

50. Кыштымова И.М. Развитие креативности методом текстового диалога // Междунар.институт чтения.- Вып.2. Ч.1.- М., 2004. С. 75 – 78 (0,4 п.л)

51. Кыштымова И.М. Эстетические закономерности влияния телекоммуникационного семиозиса на агрессивность подростков // Естествознание и гуманизм: Сб.науч.работ.- Томск, 2004. Том 1, № 3. С. 90 – 91 (0,6 п.л.)

52. Кыштымова И.М. Анализ психосемиотической структуры вербального текста как средство диагностики креативности // Педагогические системы развития творчества: Материалы 3-й Всероссийской науч.-практ.конф.- Екатеринбург, 2004. Ч.1. С. 79-90 (0,8 п.л.)

53. Кыштымова И.М. Проблема воспитания патриотизма в контексте культурно-исторической психологии // Построение гражданского общества: Матер. межд.гуманитарного конгресса.- Иркутск, 2004. Ч.1. С. 67-72 (0,4 п.л)

54. Кыштымова И.М. Моделирование психосемиотического пространства с целью развития креативности школьников // Актуальные проблемы и перспективы научной и практической психологии: Сб. тр. регион. науч.-практ. конференции.- Иркутск, 2004. С. 94-97 (0,3 п.л.)

55. Кыштымова И.М. Гуманистические принципы развития творческой личности в контексте содержательных особенностей отечественной культуры // Вестник Иркутского педуниверситета, 2004. С. 173-177 (0,4 п.л.)

56. Кыштымова И.М. Психосемиотическая обусловленность актуализации креативности // Байкальский психологический и педагогический журнал.- Иркутск, 2004. № 1. С. 86-89 (0,5 п.л.)

57. Кыштымова И.М. Диагностика креативности методом психологического анализа авторского текста // Сибирская психология сегодня: Сб.науч.тр.- Кемерово, 2004. Вып.2. С. 48-59 (0,6 п.л.)

58. Кыштымова И.М. Ф.М. Достоевский и современная психология // В начале было слово: Российский гуманитарный журнал.- Иркутск, 2005. № 4 (7). С. 10-18 (0,6 п.л.)

59. Кыштымова И.М. Содержательные особенности отечественной культуры как необходимая концептуальная основа подготовки психолога // Психолог в организации: Материалы регион. науч.-практ. конф.- Иркутск, 2005. С. 36 – 39 (0,2 п.л.).

60. Кыштымова И.М. Гуманистические представления о креативности в контексте содержательных особенностей отечественной культуры // Творчество: взгляд с разных сторон: Матер. Первой межд. конф., посвященной 85-летию Я.А. Пономарева.- М.-Звенигород: ИП РАН при участии Евроталанта, 2005 – <http://psychol.ras.ru> (0,2 п.л.)

61. Кыштымова И.М. Психосемиотический анализ как средство диагностики креативности // Психология способностей: современное состояние и перспектива исследований: Материалы науч.конф., посвященной памяти В.Н. Дружинина.- М.: ИП РАН, 2005. С. 117 – 122 (0,3 п.л.)

62. Кыштымова И.М. «Словом можно спасти...» // В начале было слово: российский гуманитарный журнал.- Иркутск, 2005. №2 (5). С. 14 – 20 (0,4 п.л.)

63. Кыштымова И.М. Психосемиотический анализ сочинений как средство диагностики креативности школьников // Сибирский психологический журнал. № 21.- Томск, 2005. С. 175 – 178 (0,5 п.л.)

64. Кыштымова И.М. Православная культура – как концептуальная основа организации образовательного пространства в российской школе // В начале было слово: российский гуманитарный журнал.- Иркутск, 2005. №1 (4). С. 10 – 19 (0,6 п.л.)

65. Кыштымова И.М. Отечественная культура и практическая психология: к проблеме методологического основания современной психокоррекции // Байкальский психологический и педагогический журнал.- Иркутск, 2005. № 1-2. С. 167 – 174 (0,7 п.л.)

66. Кыштымова И.М. Нравственная оценка психологической защиты «фантазирование» в художественном мире Ф.М. Достоевского – одно из условий этической эффективности образовательного семиозиса // Достоевский и современность: Материалы XIX Межд. Старо-Русских чтений.- Великий Новгород, 2005. С. (0,8 п.л.)

67. Кыштымова И.М. Особенности временной организации смыслового пространства у подростков, больных сахарным диабетом // Естествознание и гуманизм. Сб.науч.работ.- Томск, 2005.- Том 2. № 1. С. 54-55 (0,6 п.л.)

68. Кыштымова И.М. Значение этического компонента в организации психосемиотической структуры образовательного пространства // Проблемы учебного процесса в инновационных школах. Вып.2: Сб. науч. тр.- Иркутск: ИГУ, 2006. С. 92 – 102 (0,6 п.л.)

69. Кыштымова И.М. Понимание художественного текста школьниками как маркер их смыслового развития // Образ российской психологии в регионах страны и в мире: Материалы междунар. форума и Школы молодых ученых ИП РАН.- М., 2006. С. 258 – 263 (0,4 п.л.)

70. Кыштымова И.М. Психосемиотические основания создания индивидуального образа // Имиджелогия – 2006: актуальные проблемы социального имиджмейкинга: Материалы 4-го Междунар. симпозиума по имиджелогии.- М., 2006. С. 155 – 160 (0,4 п.л.)

71. Кыштымова И.М. Психосемиотические закономерности моделирования образовательного пространства с целью развития креативности школьника // Дружининские чтения: Материалы 5-й Всеросс. науч.-практ. конф.- Сочи, 2006. С. 71 – 74 (0,3 п.л.)

72. Кыштымова И.М. Научные подходы к развитию креативности // Педагогические системы развития творчества: Материалы 6-й Междунар. научно-практ. конференции.- Екатеринбург, 2007. С. 109 – 118 (0,8 п.л.)

73. Кыштымова И.М. Психосемиотические основания создания и функционирования индивидуального образа // Арт-маркетинг. № 1.- М., 2007. С. 18 – 23 (0,3 п.л.)

74. Кыштымова И.М. Текст как объект психологического анализа // Состояние и перспективы развития психологии в Восточно-Сибирском регионе: Материалы межрегион. научно-практ. конференции.- Иркутск, 2007. С. 429 – 435 (0,5 п.л.)

75. Кыштымова И.М. Диагностика креативности посредством психосемиотического анализа сочинений // Международная школа – семинар по лингвистике и когнитологии.- М., 2008. (0,4 п.л.)