

Московский городской педагогический университет



Всероссийское периодическое издание

**Журнал рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК)
Министерства образования и науки РФ в перечне ведущих научных журналов
и изданий для публикации научных результатов
диссертационных исследований**

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

№ 2 (10) 2014

Выходит 4 раза в год

ISSN 2223-6880

**Москва
2014**

Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2014. – № 2 (10). 144 с.

ISSN 2223-6880

Редакционная коллегия

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор),
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора),
Арзуманов Юрий Леонидович, Абушкин Борис Михайлович,
Бавро Николай Игоревич, Бершедова Людмила Ивановна,
Гостев Александр Николаевич, Дубровина Ирина Владимировна,
Тюков Анатолий Александрович

Редакционный совет

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),
Ананишнев Владимир Максимович (зам. председателя, Москва),
Визель Татьяна Григорьевна (Москва), Волкова Елена Николаевна (Нижний Новгород),
Георгиева Росица (София, Болгария), Дмитриев Анатолий Васильевич (Москва),
Забродин Юрий Михайлович (Москва), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),
Коган Борис Михайлович (Москва), Ленков Сергей Леонидович (Тверь),
Романова Евгения Сергеевна (Москва), Рац Александр Яковлевич (Санкт-Петербург),
Сальницкий Вячеслав Петрович (Москва), Собкин Владимир Самуилович (Москва),
Урываев Юрий Викторович (Москва)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе
по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
Регистрационный номер ПИ № ФС77-37716 от 29.09.2009 г.

Заключением Президиума ВАК Минобрнауки России №22/49 от 25.05.2012 г.
включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Подписной индекс издания: 83333

Зав. редакцией Чибискова О.В.
Директор интернет-версии журнала Белоусов А.С.

Адрес редакции: Москва, Петровско-Разумовский пр., 27
Тел. +7 495 612 6716
E-mail: info@systempsychology.ru

Электронная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за
соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
Регистрационный номер ЭИ № АС77-37715 от 29.09.2009 г.
<http://www.systempsychology.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и метод системной психологии

Шагиахметов М. Р. Общая теория систем и единство мира.....	5
Хисамбеев Ш. Р. У истоков системной психологии: онтологическая и гносеологическая парадигмы	16

Психологические исследования

Романова Е. С., Рыжов Б. Н. Зигмунд Фрейд: слагаемые успеха.....	23
Абрамова О. В., Коган Б. М. Современные подходы к нейроповеденческой диагностике детей раннего возраста	36
Валявко С. М. Эмоциональные переживания в ситуации речевого общения у старших дошкольников с нарушениями речевого развития	48
Подзорова Л. В. Психологические особенности двойственности личности как соотношение между Я-реальным и Я-идеальным	58
Вайнштейн С. В., Щebetенко С. А. Взаимосвязь экспертных оценок черт личности с показателями имплицитных и самоотчетных тестов.....	68
Мартыанова Г. Ю. Мотивационные факторы регуляторной активности субъекта в трудной жизненной ситуации	81
Никиреев Е. М., Кобликова Л. В. Изучение эмоционального компонента Я-концепции у детей дошкольного возраста, воспитывающихся вне семьи	89

Социологические исследования

Ананишнев В. М., Гостев А. Н., Демченко Т. С., Кочетов В. В. Система прогнозирования в социальном проектировании дополнительного образования молодежи крупного города.....	96
Круль А. С. Информационное строение социальных систем: социальная структура как отражение информационных процессов	101
Татаринцев Е. А., Рогачева В. И. Ценностные ориентиры современной молодежи в контексте общества массового потребления	111
Шейнов В. П. Возрастные и гендерные факторы ассертивности	118

Общественно-профессиональная экспертиза образовательной системы

Романова Е. С., Абушкин Б. М., Ткаченко А. В. Родительская общественность в решении вопросов образовательной политики	127
--	-----

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2014, № 2 (10).....	138
--	-----

CONTENTS

Theory and method of Systems Psychology

Shagiahmetov M. R. Systems theory and the world unity	5
Khisambeev Sh. R. The foundation of the systems psychology: ontological and epistemological paradigm	16

Psychological researches

Romanova E. S., Ryzhov B. N. Sigmund Freud: components of success	23
Abramova O. V., Kogan B. M. Review of modern neurodevelopmental screenings and tests for early age children	36
Valyavko S. M. Emotional experiences in the situation of speech communication in senior preschool children with speech disorders	48
Podzorova L.V. Psychological features of an ambivalent personality as a correlation between the real-self and the ideal-self.....	58
Weinstein S. V., Shchebetenko S. A. The relationship between personality traits expert assessments and implicit and self-reporting tests indicators.....	68
Martyanova G. Yu. Motivational factors of subject's regulatory activity in difficult situations	81
Nikireev E. M., Koblikova L. V. Research of emotional self-concept components of preschool children brought up outside the family	89

Sociological researches

Ananishnev V. M., Gostev A. N., Demchenko T. S., Kochetov V. V. Forecasting system in the social designing of supplementary education for youth in a big city	96
Krul A. S. Information structure of social systems: social structure as a reflection of the information processes	101
Tatarintsev E. A., Rogacheva V. I. Contemporary youth value points in the context of the mass consumption society.....	111
Sheinov V. P. Age and gender factors of assertiveness	118

Social and professional expertise of the educational system

Romanova E. S., Abushkin B. M., Tkachenko A. V. Parent community in the educational policy matters	127
---	-----

Information

Authors of the journal «Systems psychology and sociology», 2014, № 2 (10).....	138
--	-----

ОБЩАЯ ТЕОРИЯ СИСТЕМ И ЕДИНСТВО МИРА

Шагиахметов М. Р.
ФК «Уралсиб», Челябинск

Эта статья является теоретическим исследованием, направленным на формирование общей теории систем как основы системного подхода. Своеобразие примененного в данном исследовании подхода заключается в том, что он опирается на обоснованный автором вывод о системном единстве человека и природы, субъекта и объекта, мышления и представлений. Рассматривая процесс формирования системного подхода и общей теории систем как часть процесса осмысления человеком единства мира, автор предлагает свой вариант общей теории системы природы в качестве его концептуального обоснования.

Ключевые слова: субъект, объект, системный подход, общая теория систем, системное единство, единство мира.

SYSTEMS THEORY AND THE WORLD UNITY

Shagiahmetov M. R.
FC «Uralsib», Chelyabinsk

This article is a basic research, aimed at the formation of systems theory as a basis of system approach. The originality of this study uncovers in the applied approach. This approach is based on the author's conclusion about the systemic unity between a man and nature, subject and object, thinking and views. Considering the process of formation of the system approach and systems theory as part of the process of a man's comprehension of the world unity, the author proposes his systems theory of nature as its conceptual substantiation.

Keywords: subject, object, system approach, systems theory, systemic unity, the world unity.

Введение

Одной из причин незавершенности формирования общей теории систем и системного подхода в целом является фрагментарность применяемых подходов. Одно направление рассматривает системы, создаваемые человеком (квалификационные, организационные, кибернетические, математические и другие), фактически опираясь на представление о человеке как внеприродном существе. Другое направление разрабатывает системы природы, не охватывая человека с его мышлением и сознанием. Это своеобразное преломление субстанционального подхода, сформировавшегося еще в эпоху Нового времени, который опирается на представление о двух независимых субстанциях – духовной и материальной – и связанное с этим представлением разделение и противопоставление человека и природы, субъекта и объекта, разума и действительности.

Статус общей теории систем означает не только ее способность охватить все природные

системы, она должна преодолеть противоречия субстанционального подхода, человека и природы, субъекта и объекта, разума и действительности, она должна быть способной обосновать единство мира. Вот почему в этой работе проблема формирования общей теории систем рассматривается как часть процесса развития мышления, связанного с осмыслением единства мира.

Осмысление процесса познания, который в соответствии с субстанциональным подходом представляется как отношение субъекта и объекта, закономерно привело к формированию двух направлений процесса познания, которые условно можно определить как объективизм и субъективизм. Объективизм как направленность на постижение объективных законов природы, тождественности и повторяемости, закономерно не может охватить субъективность, изменчивость и уникальность, которые также присущи природе и человеку. Направленность мышления на субъекта познания привела к осознанию необходимости

методологии, адекватности используемых подходов. В крайнем своем выражении субъективизм со свойственным ему релятивизмом привел к кризису процесса познания в целом. Разделение и противопоставление элементов структуры познания закономерно приводят к фрагментарности или кризису процесса познания, условием которого является единство человека и природы, субъекта и объекта.

Своеобразие подхода, использованного в этом исследовании, заключается в принципе единства, который кратко можно выразить следующим образом: нельзя осмыслить единство мира, используя фрагментарность подхода, и нельзя сформировать общую теорию систем как основу системного подхода, опираясь на разорванность представлений о мире. Единство мира – это одновременно и цель, и исходное представление данного исследования.

1 Обоснование методологии

Формирование системного подхода – закономерный этап развития мышления, содержанием которого является возрастающий характер его системности, связанный с осмыслением единства мира.

На уровне первобытного человека представления носили предметный характер, не отрывались от конкретных предметов и явлений природы, но с развитием способности к абстракции стали формироваться все более общие понятия и представления, объединяющие однородные явления, происходило абстрагирование от их изменчивости и различий, то есть формировались системы на основе общего и тождественного. И вполне закономерно, что все более абстрактные представления постепенно складывались в согласованную систему представлений – мифологическое мировоззрение. Формирование с ростом способности к абстрагированию систем на основе тождества связано с попытками обоснования единства мира на основе общего и тождественного: единого первоначала, понятия бога христианского монизма или категории бытия Аристотеля. С выработкой мышлением всеобъемлющего понятия «Бог» как абсолютной истины, охватывающей противоположности в единой иерархии телесного, духовного и божественного, был преодолен циклический характер мышления, который приобрел характер линейного, понимающего развитие как одно-

направленное движение от причины к следствию, как движение к истине.

С развитием рационального разума начало приходить осознание того, что мир состоит не только из тождественного, но и из различного и противоположного. Линейный характер мышления, когда единство понимается как тождество, закономерно привел к формированию в эпоху Нового времени субстанционального подхода, опирающегося на представление о двух независимых противоположных субстанциях: духовной и материальной, к разделению и противопоставлению разума и действительности, субъекта и объекта, человека и природы. Понятие «Бог», соответствующее духовной субстанцией, закономерно утратило роль обоснования единства.

Шаг к единству субстанций сделали идеализм и материализм, пытавшиеся создать единое мировоззрение путем абсолютизации одной из субстанций. Идеализм вынес единство за рамки реальности, в область «абсолютного духа», материализм обосновал единство мира на основе его материальности. Стремление к преодолению разорванности представлений закономерно привело к возникновению диалектики, которая на данном этапе использовалась фрагментарно: Г. В. Ф. Гегель ограничил ее применение сферой духа, в которой обнаруживается единство тождества и отрицания в определениях рассудка. Марксизм использовал ее шире, применив к реальной действительности, но ограничил ее действие сферой материального производства и естественных наук. При этом идеализм и материализм отношение субстанций выстроили вопреки диалектике как иерархию духа над природой или материи над сознанием, где «первичное» линейно и одно-

сторонне определяет «вторичное». Однако значение диалектики выходит за рамки идеализма и материализма, позволяя осмыслить в единстве эти системы представлений как взаимозависимые и взаимообусловленные, находящиеся на одном уровне линейно-иерархического характера мышления. Сама диалектика есть проявление возросшего системного характера мышления, которое от систем на основе тождества подошло к осмыслению единства не тождественного и различного как системного единства или, по выражению Н. О. Лосского, – «систематического единства» [8].

В самой тенденции повышения системного характера мышления проявляется системное

единства мира, осмысление которого определяет закономерность развития мышления, приобретающего все более системный характер. Это системное единство охватывает взаимодействие человека и природы, субъекта и объекта в процессе познания. Системное единство человека и природы, субъекта и объекта служит условием возможности самого процесса познания, а его эффективность – доказательством его наличия.

Структура процесса познания включает в себя не только взаимодействие субъекта и объекта, в субъекте мы выделяем мышление, но и объект с первого же восприятия мы познаем, опираясь на представления о нем. Системное единство субъекта и объекта осуществляется в системном взаимодействии активности мышления и консервативности представлений. Мышление формирует и изменяет представления, но и опирается на них, представления закрепляют достигнутый мышлением уровень, их обратное влияние проявляется в определении характера мышления, его направленности и логики. К примеру, жизнеутверждающие представления стимулируют процесс познания, а жизнеотрицающие делают его бессмысленным и ненужным.

Понятие системного единства позволяет осмыслить единство человека и природы как формирующейся системы, возникновение которой связано с формированием человека в качестве субъекта мышления, преобразующего окружающую действительность в объект осмысления, с возникающим при этом разрывом субъективного и объективного и возникновением сознания как системы взаимодействия мышления и представлений, опосредующей взаимодействие человека и природы. Системное единство человека и природы существует объективно, охватывая состояние противоречий человека и природы, связанных с неадекватностью характера мышления и представлений, которыми человек руководствуется. Но системное единство создает условия для процесса познания, для преодоления разрыва субъективного и объективного, то есть для преодоления противоречий и перехода к диалектическому взаимодействию человека и природы как активного и консервативного.

Системное единство человека и природы на этапе диалектического единства – это состояние адекватности характера мышления и представлений, которыми человек руковод-

ствуется, системному единству мира. В нынешнем состоянии гносеологии, характеризующемся отсутствием подхода, направленного и способного на осмысление единства мира, и кризисном состоянии онтологии, неспособной обосновать единство мира, также есть соответствие, указывающее на системное единство мышления и представлений. Но это единство дуалистического характера мышления, порождающего противоречия, и разорванности представлений о мире. Вполне закономерен вывод о том, что решение проблемы единства мира связано с единством элементов структуры процесса познания: характера мышления и представлений и их адекватности единству мира.

С учетом тенденции развития системного характера мышления вполне закономерно формирование системного подхода на протяжении всего XX в. Другой закономерностью является то, что этот процесс происходил при взаимодействии с уровнем мышления, которое носило линейно-иерархический характер, опирающийся на представление об абсолютной истине и направленный на выявление причины, «сущности», «первичного».

Этот характер мышления проявляется:

- в представлениях Н. О. Лосского, который, придя к выводу о «систематическом единстве мира», пытался свести его к единому «субстанциональному деятелю» – Богу [8, с. 104];
- в своеобразном редукционизме А. А. Богданова, который старался свести природные и общественные процессы к одному понятию – «организационности» [4];
- во фрагментарности многочисленных частных теорий систем – параметрической А. И. Умова [15], кибернетической Н. Винера [5] математической М. Месаровича и Я. Такаха [11] и др.;
- в попытках создания общей теории систем – в попытке Л. фон Бергаланфи свести систему природы к одной автономной целостной системе как единству разнородных элементов, подчиненных интересам целого [3], а также в противоположной попытке Ю. А. Урманцева взять за основу систему объектов одного рода [16]. Мышление, опирающееся на представление об истине, направленное на выявление «сущности», причины, «первичного», закономерно проявляется в неспособности охватить

реальность в единстве либо в стремлении свести систему природы к одной – «первичной» и определяющей. Тем не менее системный подход даже в незавершенном виде получил значительное распространение, особенно в психологии. К примеру, А. Г. Асмолов считает, что «системный подход – общенаучная методология изучения человека», и при этом отводит ему место в качестве «связующего звена между философской методологией и методологией специальных наук» [2, с. 6]. Даже в таком качестве, как частная методология, системный подход еще более остро выявляет отсутствие обоснования единства. В этом плане характерна работа Е. С. Романовой и Б. Н. Рыжова [13], в которой отмечаются отрыв «теоретического и эмпирического знания», связанный с ним «теоретический кризис в психологии» и высказывается предположение, что выйти из него можно, «опираясь на представление об общих системных закономерностях развития живой природы».

Однако сам процесс формирования системного подхода, несмотря на его незавершенность на данном этапе, есть проявление преодоления дуалистических форм мышления, приобретения им все более системного характера.

Рассмотрение человека и природы в системном единстве позволяет понять следующий этап развития как достижение состояния диалектического единства на основе адекватности характера мышления, мировоззренческих представлений системному единству мира. Для этого недостаточно ввести в оборот понятие «системное единство», необходим соответствующий уровень системности мышления. Системное единство мышления и представлений проявляется в стремлении к адекватности: мышление должно быть направлено на осмысление мира в системном единстве, то есть должно носить онтологический характер, а представление о системном единстве мира должно опираться на системный подход, способный это единство концептуально обосновать.

Задача концептуального обоснования единства мира – это задача формирования общей теории системы природы. Общая теория систем как обоснование адекватного единству мира системного подхода решает задачу достижения единства характера мышления, которое приобретает характер онтологического, и представлений о системном единстве мира.

2 Общая теория системы природы

Подход, опирающийся на представление о системном единстве, позволяет выявить не только закономерность возникновения и развития системного подхода, но и недостатки предпринятых попыток формирования общей теории систем.

В созданной им общей теории систем Л. фон Берталанфи берет за основу единичную целостную систему, как единство разнородных элементов, взаимодействие которых в живой природе приводит к возникновению нового уровня качества, росту автономии и неравновесности по отношению к окружающей среде. Действительно, целостные, автономные единичные открытые системы являются всеобщей формой существования природы. Каждый атом, каждая клетка, каждое растение или организм – это единичная, автономная система, которая представляет собой единство разнородных элементов. Этот принцип автономии носит всеобщий характер.

Другой вид систем, существование которых носит бесспорный характер, – «система объектов данного рода», которую выделяет Ю. А. Урманцев. В природе нет видов веществ, организмов, растений или животных, которые существовали бы в единичных экземплярах, они обязательно входят в множественную систему одного рода или вида. Этот принцип ассоциации в природе имеет такой же всеобщий характер, как и принцип автономии.

Господствующий характер мышления, направленный на выделение причины, «сущности», «первичного», проявился в стремлении к выявлению лишь одного основного вида систем, который Л. фон Берталанфи и Ю. А. Урманцев брали за основу создаваемой ими общей теории. Но, опираясь на один вид систем, создаваемая общая теория не охватывала другой. Это закономерно приводило к неполноте и фрагментарности.

Фрагментарность системного подхода проявлялась в возникающих противоречиях. Л. фон Берталанфи указывал на целостность единичной автономной системы как на результат иерархического взаимодействия целого и его частей. Об этом характере взаимодействия С. А. Титов пишет: «В живых образованиях понятие целостности приобретает особое, первостепенное значение» [14, с. 71], указывая, что «элементы вне системы не об-

ладают постоянными свойствами» [14, с. 87]. Иерархическую структуру организации живой природы подчеркивал В. И. Кремянский [7].

С другой стороны, Ю. А. Урманцев справедливо указал на горизонтальное взаимодействие в системах объектов одного рода. Называя системы этого вида «дискретными» или «корпускулярными», А. А. Малиновский характеризует взаимодействие элементов следующим образом: «Это – сочетание в основном однотипных элементов, не связанных между собой, как правило, прямой связью, но объединенных только общим отношением к окружающей среде» [9]. К этому можно добавить, что в таких системах не целое определяет состояние элементов, а напротив, состояние и уровень развития элементов определяет состояние и уровень развития целого – системы вида. Определение системы как «дискретной», которое представляется весьма удачным, подчеркивает это.

Сам подход к созданию общей теории систем на основе одной общей для всех входил в противоречие с противоположностью наблюдаемых в природе систем. Редукционизм линейного характера мышления и связанный с ним недостаток системного подхода стали препятствием для понимания системы природы как совмещающей противоположные системы.

Путь к преодолению этой неполноты подсказывает А. А. Малиновский, который в 1960 г. подчеркивал необходимость структурного подхода при изучении систем, особенно биологических, при этом под структурой он понимал тип взаимосвязей между элементами. В качестве примера он привел две разновидности биологических структур: «жестко построенных, в которых имеются жесткие (не в физическом, а в функциональном смысле) связи элементов, когда изменение одного элемента влечет за собой изменения в остальных частях системы. Таким системам можно противопоставить системы дискретные, корпускулярные, где отдельные элементы связаны между собой не прямо, а через посредство их отношения к среде» [10, с. 14]. Выделив два вида систем, наблюдаемых в живой природе, А. А. Малиновский указал на порядок их взаимодействия: «В биологических системах мы наблюдаем по мере перехода от более элементарных на более высокие уровни закономерное чере-

дование этих двух типов систем: жестких и дискретных» [10, с. 16]. Автор не вышел на более высокий уровень обобщения, не создавал общей теории, этому помешала фрагментарность предложенного структурного подхода, которая сейчас бросается в глаза. С учетом того что каждая природная система представляет собой элемент более широкой системы, а каждый элемент системы сам является системой, ограничение структурного подхода лишь взаимодействием элементов совершенно неоправданно. С другой стороны, применение структурного подхода к самим системам позволяет снять противоречия подходов к созданию общей теории систем. Этот подход дает возможность понять, что основу системной организации природы составляет не один вид систем, а структура из двух противоположных видов систем.

В стремлении свести системную организацию природы к одной единственной системе проявляется не только линейный характер мышления со свойственным ему редукционизмом, но и недостаток и непоследовательность системного подхода. Аксиомой системного подхода служит рассмотрение любого объекта в качестве системы или «объект-системы» (по выражению Ю. А. Урманцева). Если быть последовательным в использовании системного подхода, то придется признать, что основа системной организации природы – это также система. Исходя из уже утвердившегося в естественных науках определения природы как единства многообразия, можно сделать вывод, что основа единства природы – это единство разнородного и противоположного: единичной целостной системы и системы объектов одного рода. Основу системы природы составляет система взаимодействия двух противоположных систем, образующих структуру, в которой иерархическое взаимодействие элементов в единичной системе сочетается с горизонтальным взаимодействием элементов в дискретной системе объектов одного рода.

Система объектов одного рода по определению противоположна единичным системам. Единичная целостная система – единство элементов, разнородных по качеству, система объектов одного рода – единство однородных по качеству элементов. Единство целостной единичной системы разнородных элементов основано на взаимодополнении или взаимо-

зависимости; единство системы объектов одного рода – на однородности составляющих ее элементов, на общем отношении к окружающей среде. Характерная черта единичной системы – ее целостность как проявление более жесткого характера взаимосвязи между ее элементами и системой в целом. Система объектов одного рода – это множество автономных открытых систем со свободным характером взаимосвязей.

Указанные виды систем – не новость, необходимо лишь понять, что эти виды систем сами существуют в системе. И связь между этими системами не умозрительна, она неразрывна. Каждая целостная, единичная система разнородных элементов входит в дискретную систему объектов одного и того же рода, каждая особь входит в какую-либо популяцию. Но дискретная система объектов одного рода в подобную систему однородных по качеству элементов не входит, напротив, она составляет композицию с другими элементами, образуя целостное единство в единичной системе следующего уровня. Так, единичная система «живая клетка» является частью дискретной системы однородных клеток, образующих орган, который принадлежит единичной системе следующего уровня – организму. Организм как особь животного входит в систему объектов одного рода – популяцию животных данного вида. Популяция образует композицию с другими видами животных и растений, являясь частью единой экосистемы, или биогеоценоза. То, что биогеоценоз – единая целостная система, также давно известно: «Для биогеоценозов характерно правило системной природы и упорядоченности его внутренних отношений» [6]. Циклическая повторяемость систем бросается в глаза:

- целостная, единичная система разнородных элементов входит в дискретную систему объектов одного рода;
- дискретная система объектов одного рода в качестве элемента входит в целостную, единичную систему разнородных элементов следующего уровня.

Циклически повторяющаяся структура «единичная система – множественная система – единичная система» имеет смешанный, горизонтально-вертикальный характер. Вертикальный, иерархический характер ей придает единичная целостная система, в которой единство разнородных элементов приводит

к появлению нового уровня качества, а каждая дискретная, множественная система сохраняет это качество и накапливает его количественные изменения, подготавливая новый уровень качества, который осуществляется в единичной системе следующего уровня.

Выявленная структура системы природы служит обоснованием системного единства внутреннего и внешнего. Каждая система – это не только внутреннее взаимодействие составляющих ее элементов, но и внешнее взаимодействие в рамках более широкой системы, элементом которой она является. Требование, которое единичная целостная система предъявляет к уровню качества собственных элементов – дискретных систем, для них является и целью и результатом, о необходимости которых как о «систематизирующем факторе» писал П. К. Анохин [1].

В эту структуру полностью вписывается открытый Ч. Дарвиным механизм естественного отбора, дополняя выявленную структуру системы природы существенной деталью: единством изменчивости и тождественности (у Ч. Дарвина – наследственности) в каждой из выявленных систем. В выявленной структуре системы природы взаимодействие тождественности и изменчивости в целостной единичной системе делает ее носителем преобразования. Вследствие этого отношения в системе объектов одного рода приобретают характер единичного взаимодействия как носителя изменчивости и множественного взаимодействия как носителя тождественности, в процессе которого происходит отбор эволюционных преобразований. Направление этого отбора диктует единичная система более высокого уровня. Механизм естественного отбора внутренне присущ выявленной структуре системы природы.

Взаимодействие тождественности и изменчивости проявляется в элементарных частицах в соответствии с одним из положений квантовой теории поля: «Каждому преобразованию симметрии соответствует некая сохраняющаяся величина» [6, с. 274]. Единство тождественности и изменчивости в квантовом поле свидетельствует о том, что структура природы присутствует уже в элементарных частицах, причем на атомарном уровне структура проявляется достаточно четко: атомы – это целостные единичные системы, единство разнородных элементов:

протонов и электронов. При этом положительно заряженные, более инертные протоны представляют собой консервативный элемент системы, а электроны – активный и изменчивый элемент: масса электрона в 2000 раз меньше массы протона, согласно принципу Паули не может быть двух электронов с одинаковыми квантовыми числами. Отношения единства – композиция. Каждый атом принадлежит системе однородного, конкретного химического элемента, изменчивость опирается на тождественность. И в этой структуре уже заложен механизм последующего развития при взаимодействии тождественности и изменчивости.

Взаимодействие внутреннего и внешнего – это проявление системного единства качества и отношений. Виды систем, образующих структуру системы природы, определяют наличие отношений двух видов:

- в дискретной системе объектов одного рода это отношения на основе однородности в силу тождественности единичных систем и плюс отношения на основе различия в силу их изменчивости, что проявляется во взаимодействии единичного и множественного как изменчивости и наследственности, активности и консервативности;
- в единичной, целостной системе это жесткая функциональная взаимодополняемость и взаимозависимость разнородных элементов, это продиктованная интересами целостной системы необходимость и отвечающая ей функциональная готовность элемента.

Отношения единства – это также система взаимодействия двух видов – взаимодополняемости или взаимозависимости разнородных элементов в рамках единичной системы, где интересы целого диктуют необходимый уровень части, и относительно свободного характера связи на основе одного уровня взаимодействия с окружающей средой в рамках дискретной системы, где части определяют состояние целого, то есть это система необходимости и свободы.

Оба вида отношений в структуре системы природы направлены на достижение качества целостной единичной системы. Достижению этого качества подчинено взаимодействие разнородных внутренних элементов единичной системы и взаимодействие единично-

го и множественного в рамках дискретной системы. Но уровень качества оказывает обратное влияние на уровень отношений как требование к собственным элементам в рамках единичной системы и как меняющийся уровень взаимодействия с другими элементами в рамках дискретной системы. Качество и отношения взаимодействуют как взаимосвязанные и взаимозависимые элементы, находящиеся в системном единстве. Каждое преобразование внутреннего качества единичной системы приводит к изменению ее отношений как внешнее проявление. Изменение отношений в рамках дискретной системы – проявление механизма отбора – преобразует эволюционное изменение одной системы в свойство вида, вследствие чего меняется отношения дискретной системы с другими элементами в рамках единичной системы следующего уровня. Справедлива и обратная связь: иерархические отношения в рамках единичной системы определяют необходимый уровень требований к качеству собственного элемента – дискретной системы, стимулируя ее развитие; исходя из этого уровня, в рамках дискретной системы производится отбор преобразований качества единичных систем. В этом иерархическом взаимодействии целостной системы с собственными элементами отношения определяют качество. Эта схема взаимодействия качества и отношений определяет действие механизма отбора, а значит, играет ключевую роль в развитии.

Взаимодействие изменчивости и тождественности в структуре двух противоположных систем закономерно приводит к иерархии ступеней развития, которую мы наблюдаем в природе. Но происходит эволюция не только качества единичных систем, но и отношений единства. В рамках дискретной системы объектов одного рода отношения единства – это также система. В этой системе тождественность единичных систем определяет доминирование отношений на основе однородности, а наличие изменчивости, индивидуальности обуславливает наличие отношений композиции, взаимодополняемости и взаимозависимости. Система отношений единичных систем меняется с повышением уровня их качества. При сохранении доминирующего положения отношений единства на основе однородности возрастает доля единства на

основе композиции, взаимодополняемости и даже взаимозависимости.

Структура первичной системы природы является системой развития, в процессе которого происходит постоянное совершенствование целостной единичной системы за счет повышения ее качества и дискретной системы за счет совершенствования отношений, то есть взаимообусловленное развитие автономии и ассоциации. Примером может служить человек как целостная единичная система, это высший уровень эволюции живой природы, его неповторимая индивидуальность – высший уровень развития автономии по отношению к окружающей среде, а человеческое общество как дискретная система – высший уровень ассоциации, отличающийся сложностью внутренней структуры. Системный подход, формируемый на основе общей теории системы природы, снимает дихотомию личности и общества, их противопоставление и антагонизм, обуславливает необходимость рассмотрения личности и общества в системном единстве.

Описанная система взаимодействия тождественности и изменчивости, которая благодаря структуре первичной системы природы приводит к взаимообусловленному развитию качества и отношений, автономии и ассоциации, подтверждает фундаментальную роль естественного отбора, на которую указывал и Ю. А. Урманцев, однако в этой системе принцип естественного отбора является свойством, вытекающим из самой структуры системы природы и характера составляющих ее систем, а не внешним по отношению к ней законом.

Взаимодействие элементов структуры системы природы и проявляемые при этом закономерности полностью охватывают свойства сложных неравновесных систем, описанные И. Пригожиным и И. Стенгерс, которые отмечают: «Замечательная особенность рассматриваемых нами процессов заключается в том, что при переходе от равновесных условий к сильно неравновесным мы переходим от повторяющегося и общего к уникальному и специфичному. <...> Что же касается поведения материи вблизи состояния равновесия, то ему свойственна "повторяемость"» [12].

Описанные И. Пригожиным и И. Стенгерс процессы полностью вписываются в закономерности взаимодействия качества и отношений в структуре первичной системы

природы в аспекте взаимодействия единичной, целостной системы с собственным элементом – дискретной системой однородных элементов. Единичная целостная система предъявляет уровень требований, стимулируя отбор уровня качества в дискретной системе. Если уровень качества дискретной системы соответствует предъявляемым требованиям (состояние «равновесия»), то стимулируется отбор тождественных преобразований (у И. Пригожина и И. Стенгерс – «повторяемость»). При повышении уровня требований создается «неравновесное» состояние, которое стимулирует отбор в дискретной системе элементов более высокого уровня качества. Это состояние «неравновесности», которое по отношению к элементарным частицам создается потоком энергии или вещества, И. Пригожин и И. Стенгерс описывают следующим образом: «Вдали от равновесия наблюдаются также процессы самоорганизации, приводящие к образованию неоднородных структур – неравновесных кристаллов» [12, с. 53].

В мире элементарных частиц, на атомарном и молекулярном уровнях, так же как в мире живой природы, состояние «вдали от равновесия» приводит к совершенствованию организации «неоднородных структур» – целостных единичных систем. Но в отличие от теории И. Пригожина и И. Стенгерс, считающих, «что неравновесность – поток вещества или энергии – может быть источником порядка» [12, с. 35] в системе развития, определяемой структурой системы природы, «неравновесность» как требование единичной системы к собственному элементу, стимулирующее отбор преобразований качества, – это лишь внешний фактор развития, продиктованная необходимость. Внутренним источником является взаимодействие тождественности (у Пригожина и Стенгерса – «повторяемости») и изменчивости («уникальности, специфичности») в рамках дискретной системы и в составляющих ее единичных системах.

Результаты

Адекватность предложенного варианта общей теории системы природы подтверждается ее способностью дать содержательную интерпретацию системного единства мира и человека. Выявленная структура системы

природы является системой развития, она не просто способна к совершенствованию качества и отношений, эволюция – это способ ее существования, и выявление процессов эволюции во всех сферах живой и неживой природы подтверждает выявленную структуру. Иерархии ступеней качества и отношений, автономии и ассоциации, к которой приводит выявленная структура системы природы, соответствует иерархия видов живых организмов, сохраняющих определенное родство. Выявленный механизм развития подтверждает эволюционный взгляд на природу, в том числе на человека. Однако процесс эволюции уже не представляется линейным, он осуществляется в результате взаимодействия разнородных элементов, а направление и скорость эволюции определяются соотношением элементов и степенью равновесия в структуре системы природы.

При сопоставлении неорганического мира природы и органического выявляется изменение структуры системы природы. Низкая доля изменчивости в неорганическом мире проявляется в постоянстве связей и отношений. Связанный с этим низкий уровень взаимодействия изменчивости и тождественности проявляется в низком уровне автономии каждой целостной единичной системы, в господстве горизонтальных отношений равновесия и стремлении к нему с максимальной энтропией. Степень единства единичных целостных систем – это взаимодополняемость разнородных элементов, образующих новое вещество, но сравнительно легко распадающихся на элементы под влиянием внешних условий.

Качественное отличие систем в живой природе обусловлено увеличением доли изменчивости и соответственно усилением взаимодействия изменчивости и тождественности в двух противоположных системах. Усиление взаимодействия связано с повышением степени единства в целостной единичной системе, это единство становится взаимозависимостью, при которой элементы уже не могут существовать без целого, однако их единство создает более высокий уровень автономии от окружающей среды и состояние неравновесности с нею. Более высокий уровень изменчивости единичных систем приводит к усилению взаимодействия изменчивости и тождественности в дискретной системе объектов одного рода. Более высокий уровень единства единичной

целостной системы означает и усиление иерархического взаимодействия различных уровней качества, которое проявляется в усилении давления в рамках единичной системы и борьбе за выживание единичных систем в рамках дискретной системы. Интенсификация механизма отбора ускоряет развитие. Качественное изменение структуры живой природы связано с усилением горизонтального и иерархического взаимодействия элементов противоположных систем, а также внутреннего и внешнего, что приводит к совершенствованию качества систем и их отношений.

Следующее качественное изменение структуры системы природы произошло с появлением человека, который вышел из строгой иерархии структуры системы природы, усложняя ее. Это обусловлено дальнейшим усилением доли изменчивости, которая проявилась в появлении разума в системе индивида. С появлением разума человек достиг состояния равновесия с требованиями локальной системы биогеоценоза, давление которой определяло направление эволюции его предков. Достигнув состояния равновесия с системой биогеоценоза не только в месте своего происхождения, но и всюду, где нашлись пригодные для существования условия, человек вышел на более свободный уровень взаимосвязей, вступив во взаимодействие с природой планеты в целом, начав формирование новой природной системы «человек и природа». Выход человека на уровень взаимодействия с природой планеты в целом связан с появлением дополнительного звена, опосредующего взаимодействие человека и природы – его разума как системы взаимодействия мышления и представлений.

Выявленная структура единичной системы, которая входит в систему объектов одного рода, и является элементом единичной системы следующего уровня, в природе представлена как развивающаяся в направлении все более тесного взаимодействия изменчивости и тождественности с увеличением доли изменчивости и связанного с этим усиления взаимодействия по мере восхождения по ступеням эволюции природы.

Формирование системы «человек и природа» проходит в четыре этапа, содержание которых достаточно хорошо известно:

- 1) единство первобытного человека и природы, связанное с тем, что человек еще не

сформировался как автономный элемент взаимодействия с природой;

- 2) зависимость человека от природы характерная тем, что человек формируется в качестве субъекта мышления, преобразуя природу в объект, что проявляется в возникновении мифологического мировоззрения. Характер представлений о божествах, олицетворяющих природные силы, затем о мировых силах, потом – о всеобъемлющем Боге христианского монизма свидетельствует об иерархии природы над человеком;
- 3) господство над природой, связанное с формированием человека как активного субъекта познания и преобразующей деятельности; природа становится объектом нещадной эксплуатации;
- 4) переживаемый в настоящий момент переход к этапу диалектического осознанного единства с природой.

Указанные этапы взаимодействия с природой полностью совпадают с системной закономерностью изменения взаимодействия двух элементов при ускоренном развитии одного из них, образуя цикл формирования системы. На каждом этапе изменяются внутренние качества человека, что проявляется в отношении к окружающей действительности. Внутреннее качество человека определяется изменением соотношения развивающегося разума с телесной организацией в системе индивида: он становится носителем преобразования представлений, отбор которых производится в системе общества, формируя и развивая господствующую систему представлений, являющуюся активным элементом взаимодействия с общественной практикой.

Заключение

Обоснованный в начале статьи подход, опирающийся на принцип единства, позволил выявить недостатки в предпринятых ранее попытках формирования общей теории систем и сформулировать ее новый вариант. Предложенный вариант не претендует на абсолютный характер, сам системный подход отрицает возможность чего-либо абсолютного. Но то, что предлагаемая структура системы природы охватывает существующие в природе противоположные системы, преодолевает ряд противоречий, согласуется с теорией эволюции и рядом выявленных наукой закономерностей, свидетельствует о том, что предлагаемое усовершенствование является шагом к повышению адекватности наших представлений, к диалектическому системному единству человека и природы. Адекватность предложенного варианта общей теории системы природы подтверждается его способностью охватить различные уровни организации природы и человека, дать интерпретацию системного единства человека и природы, выстроить процесс исторического развития человека в единстве его разума и телесной организации, личности и общества, человека и природы, дать подробную картину которого не позволяют рамки этой статьи [17].

Выявленная структура системы природы, охватывая неорганический, органический миры природы и человека, соответствуя общепризнанному принципу всеобщего характера взаимосвязей в природе, служит концептуальным обоснованием системного единства этого мира.

Литература

1. **Анохин П. К.** Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системы организации функции. М.: Наука, 1973. С. 5–61.
2. **Асмолов А. Г.** Системный подход – общенаучная методология изучения человека // Методологические основы системного подхода в психологии: Хрестоматия / Сост. И. В. Герасимова. Владивосток: ДВГМА, 1999. 159 с.
3. **Бергаланфи Л.** Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем. М.: Прогресс, 1969. 519 с.
4. **Богданов А. А.** Тектология: всеобщая организационная наука. В 2-х книгах. М.: Экономика, 1989. Книга 1. С. 31.
5. **Винер Н.** Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине: 2-е изд. М.: Советское радио, 1968. 328 с.
6. **Канке В. А.** Концепции современного естествознания. М.: Логос, 2003. 368 с.
7. **Кремянский В. И.** Структурные уровни живой материи. Теоретические и методологические проблемы. М.: Наука, 1969. 295 с.
8. **Лосский Н. О.** Мир как органическое целое // Вопросы философии и психологии. М.: Т-во И. Н. Кушнерев и Ко, 1915.

9. **Малиновский А. А.** Значение общей теории систем в биологических науках // Системные исследования. М.: Наука, 1984.
10. **Малиновский А. А.** Теория структур и ее место в системном подходе // Системные исследования. М.: Наука, 1970. С. 10–31.
11. **Месарович М., Такахара Я.** Общая теория систем: математические основы: Пер. с англ. М.: Мир, 1978. 308 с.
12. **Пригожин И., Стенгерс И.** Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. / Общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
13. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 9. С. 3–16.
14. **Титов С. А.** Взаимоотношения целого и частей в живых системах // Системные исследования. 1991. С. 71–90.
15. **Уемов А. И.** Системный подход и общая теория систем. М.: Мысль, 1978. 272 с.
16. **Урманцев Ю. А.** Общая теория систем: состояние, приложение и перспективы развития // Система. Симметрия. Гармония. М.: Мысль, 1988. С. 38–124.
17. **Шагиахметов М. Р.** Основы системного мировоззрения. Системно-онтологическое обоснование. М.: КМК, 2009. 263 с.

References

1. **Anokhin P. K.** Fundamental Questions of the General Theory of Functional Systems // Principles of the Organization Functions. М.: Nauka, 1973. P. 5–61.
2. **Asmolov A. G.** System Approach – General Scientific Methodology of Studying of the Person // Methodological Bases of System Approach in Psychology: Anthology / Compiler I. V. Gerasimova. Vladivostok: DVGMA, 1999. 159 p.
3. **Bertalanffy L.** General Theory of Systems – a Critical Review // Studies in General Theory of System. М.: Progress Publ., 1969. 519 p.
4. **Bogdanov A. A.** Tectology: Universal Organizational Science: In two books. М.: Economics, 1989. Thirst Book. P. 31.
5. **Wiener N.** Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine. 2nd ed. М.: Soviet Radio, 1968. 328 p.
6. **Kanke V. A.** Concepts of Modern Science. М.: Logos, 2003. 368 p.
7. **Kremyansky V. I.** Structural Levels of Living Matter. Theoretical and Methodological Problems. М.: Nauka, 1969. 295 p.
8. **Lossky N. O.** The World as an Organic Whole // Problems of Philosophy and Psychology. М.: Kushnerev & Co, 1915.
9. **Malinovsky A. A.** Meaning of General Theory of Systems in the Biological Sciences // System Research. М.: Nauka, 1984.
10. **Malinovsky A. A.** Lattice Theory and its Place in the System Approach // System Research. М.: Nauka, 1970. P. 10–31.
11. **Mesarovich M., Takahara Y.** General Theory of Systems: the Mathematical Foundations. N. Y.: Wiley, 1978. 308 p.
12. **Prigogine I., Stengers I.** Order out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature. Lond.: Heinemann, 1984.
13. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** The History of Psychology from the System Point of View // System Psychology and Sociology. 2014. № 1(9). P. 5–15.
14. **Titov S. A.** The Relationship of the Whole and Parts in Living Systems // System research. М.: Nauka, 1991. P. 7–90.
15. **Uyomov A. I.** System Approach and General Theory of Systems. М.: Mysl, 1978. 272 p.
16. **Urmantsev Y. A.** General Theory of Systems: State and Development Prospects of the Application // System. Symmetry. Harmony. М.: Mysl, 1988. P. 38–124.
17. **Shagiakhmetov M. R.** Essential System Worldview. System-Ontological Foundation. М.: КМК, 2009. 263 p.

У ИСТОКОВ СИСТЕМНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ И ГНОСЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМЫ

Хисамбеев Ш. Р.
МГПУ, Москва

В статье проанализированы взгляды крупнейших античных философов-психологов Платона и Аристотеля с позиций системной психологии.

Ключевые слова: система, системная психология, онтологическая парадигма, гносеологическая парадигма, категория.

THE FOUNDATION OF THE SYSTEMS PSYCHOLOGY: ONTOLOGICAL AND EPISTEMOLOGICAL PARADIGM

Khislambeevev Sh. R.
MCTTU, Moscow

This article analyzes the major psychological perspectives of ancient philosophers, psychologists, Plato and Aristotle in terms of systems psychology.

Keywords: system, systems psychology, ontological paradigm epistemological paradigm, category.

Введение

Историко-психологический анализ становления системной психологии опирается на описание гносеологической и онтологической парадигм, в рамках которых формулировались психологические взгляды античных мыслителей. В зависимости от того, какой способ мышления будет выбран для определения объекта исследования, те или иные его особенности и будут выделены в качестве предмета исследования. Они же будут представлены в результатах исследования, поскольку в предмете исследования нельзя выявить и получить ничего иного, кроме того, что уже заложено в его формулировке и постановке проблемы сознания в качестве предмета теории, эксперимента и практики. Методологическим основанием подавляющего большинства психологических исследований выступает их принадлежность к гносеологическому либо онтологическому подходу, сформировавшимся в ходе становления психологии. Под парадигмой принято понимать совокупность теоретических, методологических и иных установок, которыми руководствуются исследователи в качестве образца (модели) при решении научных проблемы [10].

Суть гносеологического подхода заключается в том, что сознание является особой формой действительности наряду с другими фор-

мами природного и социального мира, при этом психология фактически сводится к деятельности по анализу сознания. Познание (греч. *gnosis*, «гнозис» – знание, учение) – самостоятельная, независимая сущность. Другой подход – онтологический (греч. *ontoz*, «онтос» – бытие): сознание так или иначе отражает действительность и включено в некие общие закономерности развития природы, бытия. В нем познание понимается как функциональное образование, как, пользуясь гегелевским языком, «инобытие другого», а именно объективной действительности. Нет познания как некоей самостоятельной сущности. Есть познавательное отношение человека к миру, и анализ природы познания предполагает выявление этого отношения, его функционирования.

В основе гносеологической парадигмы лежит способ рассуждений, в соответствии с которым субъект (человек) и объект (природа) изначально находятся в оппозиции друг другу. В рамках этого отношения человек как субъект может только либо воздействовать на природу-объект, либо принимать воздействие от нее, занимая «объектную» позицию. Применяя гносеологическую парадигму рассуждений, психолог фиксирует внимание на форме гнозиса, используя, например, метафору зеркала (познание как отражение окружающего мира), и ориентируется на получение дискурсивного

знания как совокупности устойчивых, неизменных фактов. Онтологический подход рассматривает природу (мироздание, макрокосм) как носителя всеобщих, универсальных закономерностей саморазвития, а человека – как часть природы (микрокосм).

1 Появление научной картины мира

Первые античные мыслители противопоставили мифологической картине мира космологическую теорию, отличавшуюся как принципиальным изгнанием всех антропоморфных элементов из объяснения, так и установкой на логическую обоснованность такого объяснения. Эти мыслители (их принято называть натурфилософами) положили начало онтологической традиции. До Сократа различие знания «по истине» и знания «по мнению» выступало в форме противопоставления онтологически-космологической картины мира обыденным представлениям.

Исторически и логически необходимой предпосылкой формулирования гносеологической парадигмы была деятельность софистов и Сократа. Что есть знание? Каковы способы его обоснования? Может ли считаться знанием то, что обычно, в повседневном обиходе, считается таковым? Чем обеспечивается знание: чувствами или разумом? Каково отношение между знанием и мнением? Негативные аргументы софистов позволили обнаружить проблематичность знания, пробудив тем самым интерес к анализу всеобщих условий его получения: не случайно всякая теория познания не только исследует проблему истины и ее критерия, но и пытается выявить природу иллюзий, заблуждений, ложных мнений. Однако, прежде чем были найдены ответы на указанные вопросы, следовало совершить переход от мифологической картины мира к научной.

Как одну из важнейших особенностей становления научной картины мира следует отметить широкое использование традиционных мифологических приемов, в частности интенсивное применение синтетического метода символизма, аллегоризма и чистой художественности. Так, в «Пире» Платона Сократ трактует Эроса как вечный синтез богатства и бедности, как вечное стремление к красоте и к порождению физического и духовного потомства для бессмертного существования под руководством вечной и неизменной идеи красо-

ты. В «Федре» душа рисуется в виде колесницы с возницей-разумом и двумя конями – разумно-волевым и беспорядочно-аффективным. В диалоге Платона «Государстве» содержится знаменитый рассказ Эра о строении космоса: световой столб посередине, Земля посередине этого столба, восемь небесных сфер вокруг этого столба как диаметра; столб этот зажат между коленями Необходимости, а еще выше царствуют богини судьбы; наконец, все учение о потусторонних наградах и наказаниях для душ с их вечным круговоротом. Все эти платоновские образы Эроса, Судьбы, колесницы душ и структуры космоса в связи с теорией перевоплощения душ – замечательный образец художественного, философско-символического, мифологического и аллегорического творчества, а вечное движение и стремление, в которое переходят платоновские идеи, – прекрасный образец применения порождающих моделей. Эрос есть вечное становление, но под руководством неподвижной идеи красоты. Круговорот душ тоже есть вечное движение, но по законам судьбы [7].

В связи с этим любопытна новая интерпретация образа Прометея. В диалоге «Протагор» Платон, описывая подвиг Прометея, добавляет, что совесть для разумного общежития (общественно-политической жизни) люди получили все-таки от Зевса, а не от Прометея, который мыслится основателем только технической цивилизации. Получалось, что природный мир (управляемый олимпийцами) враждебен техногенной среде; при этом нравственные критерии («совесть») природосообразны, но к техническому прогрессу неприменимы.

Содержание всякого научного понятия, в том числе психологического, отличается символическим характером, однако в отличие от мифологического символа научное понятие принципиально лишено всякой образности. Наличие элементов образности означает, что данное понятие не вполне обобщенное, то есть не вполне совершенное, и вот это промежуточное положение между мифом и наукой мы наблюдаем у Платона. Не случайно Аристотель говорил о его произведениях, что они нечто среднее между поэзией и прозой.

2 Категории «человек» и «окружающая среда»

Категориальная оппозиция «человек – окружающая среда», впервые выдвинута

в эпоху Античности Гиппократом в рамках его представлений о влиянии на здоровье внешних факторов: климата, питания и др. Подобно всем другим телам, организм человека представляет собой смесь четырех начал (земли, воды, воздуха и огня), но они связаны между собой в определенной пропорции, которая впоследствии стала обозначаться словом «темперамент» (лат. *Temperamentum* – смесь). Эти первоначала существуют в теле человека в виде четырех жидкостей (кровь, слизь, желтая и черная желчь – по-гречески соответственно «хема», «флегма», «холе», «меланхоле»), отчего концепция Гиппократа стала называться гуморальной (от лат. *humor* – жидкость, сок). Гармоничное сочетание жидкостей обуславливает здоровье человека. Однако в результате неблагоприятных воздействий внешней среды пропорция стихий может нарушаться, что приводит к болезни. Поэтому один из путей оздоровления, по Гиппократу, состоит в изменении внешних условий: местности, климата, диеты [8, с. 29; 11]. Не ограничиваясь указанием на значение внешней среды для телесного здоровья, Гиппократ подчеркивал также влияние окружающей среды на психику. Так, греческое слово «характер», означавшее до Гиппократа отпечаток (например, изображение на монете в результате удара специальным молотком), стало обозначать индивидуальные особенности человека, сложившиеся под влиянием окружающей среды. Гиппократ – яркий представитель натурфилософии. В трактате «О священной болезни» Гиппократ писал: «Мозг обладает величайшей силой в человеке, ибо когда он здоров, то служит нам истолкователем ощущений, вызываемых воздухом. Именно воздух дает сознание» [9, с. 112, 113]. Человек, по Гиппократу, будучи сам системой взаимодействий элементов-стихий, в свою очередь, является элементом более сложной системы – природы. В грандиозной системе мироздания человек-микрокосм занимает особое место, познавая и преобразуя мир вокруг себя.

3 Природа познания по Платону

Платоновское размышление над природой познания возникло как своеобразная попытка дать ответ на негативную аргументацию софистов. Платон выявил, что знание не может не носить устойчивого, общеобязательного ха-

рактера, то есть не может зависеть от индивидуальных, личных характеристик познающего субъекта. Отсюда его учение об общеобязательном характере понятий, которым соответствует царство идей как реальный объект истинного знания, как инвариант, противостоящий всем субъективным изменениям мнений. Само слово «идея» образовано Платоном как производное от «эйдос» (греч. *eidos* – образ); следует отметить, что «эйдос» находится в душе – индивидуальной или Мировой, в отличие от «иконы» (тоже «образ», но искусственный, то есть нарисованная картина). Это привело Платона к отходу от онтологической парадигмы и созданию первой системы философского идеализма. Вместе с тем именно ориентация на инвариантные, «нетленные» идеи позволила Платону заложить фундамент научного мышления. Ведь наука, будучи неотъемлемой частью практического освоения мира (не только окружающего, но и внутреннего), представляет собой специфическую деятельность по производству знания, опирающуюся на систему абстрактных понятий – категорий. Собственно, категории – это наиболее общие и фундаментальные понятия, отражающие существенные свойства и отношения явлений действительности. Это относится и к психологии. Как известно, становление категориального аппарата психологии восходит к эпохе Античности, хотя многие конструкты и концепты, используемые и в настоящее время, появились задолго до нее.

Раньше всего появилась категориальная пара «род – вид», фактически зафиксированная в языке. В любом человеческом обществе известно, что предметы объединяются в классы, которые могут быть объединены в иерархии следующих классов, и т.д. Процесс классификации нормируется и задается категорией «род – вид», и в этом смысле данная категория определяет классификационную структуру любого языка.

Как установлено историками науки ([4] и др.), категории «единое – многое», «тождество – различие», «покой – движение» и «бытие» были введены Платоном и соответствуют платоновскому способу рассуждения. Эти категории настолько плотно вошли в саму структуру научного мышления, что трудно заметить их присутствие, хотя даже в наиболее простых способах рассуждения приходится опираться именно на них. С точки зрения Платона, всякая

мысль противоречива, так как построена на одновременном осуществлении противоположных и исключаяющих способов. Первый связан с тем, что в мысли должно фиксироваться единое, неизменное (ведь истина не может все время меняться), но, чтобы получить новое знание (в форме суждения), это единое должно быть поставлено в отношение к чему-то иному, отождествлено с ним. Только в этом случае единое начинает приобретать новые характеристики, которыми оно не обладало (для познающего) до этого акта соотношения с чем-то иным, то есть переход от известного к неизвестному – это движение от «единого» ко «многому». Ведь предмет мысли в процессе рассуждения, с одной стороны, должен оставаться неизменным, а с другой стороны, под него подводятся все новые характеристики, что расширяет исходный предмет. Этот момент и казался Платону таинством, загадкой. Для ее решения он предложил «припоминание» (греч. «анамнезис»). Человек, по мысли Платона, не добавляет произвольно к единому новые характеристики, а как бы «припоминает», что его душа непосредственно созерцала, пребывая в мире идей перед воплощением в человеческом теле.

Платон вводит категорию «тождество – различие», что позволяет проанализировать сам процесс мышления, потому что мы отождествляем и различаем понятия, выражаемые в тех или иных терминах, словах. Это происходит в речи; так, в высказывании «Сократ есть человек» мы слово «Сократ» отождествляем со словом «человек». В диалоге «Парменид» Платон указывает, что удержание и контроль собственной мысли требует наличия предмета мысли (благодаря категории «единое – многое») и ее речевой формы, которая выражает этот предмет мысли (категория «тождество – различие») [7].

По Платону, каждый человек имеет бессмертную душу, до рождения она находится в мире идей, с которыми способна общаться. Однако, попав в человеческое тело, душа все забывает, и, лишь пройдя определенные испытания, тренируя и напрягая свою душу (особое значение при этом Платон придавал математике, которую он называл «гимнастикой ума»), человек может «припомнить», то есть в этом непрерывно меняющемся мире начать восстанавливать в душе что-то нетленное, бессмертное, открывать для себя то, что он уже

знал до рождения, – идеи. Под идеями Платон понимал сущность вещей, их совершенные образцы, обладающие максимальной полнотой бытия, то, что обладает максимальным существованием. С точки зрения А. Ф. Лосева, Платон (как и все эллины) находился под сильным влиянием изобразительных форм искусства [6]. Для него совершенство должно обладать наглядным прекрасным внешним образом («эйдосом»). С точки зрения Платона, за многообразием предметов, частично привлекательных, а частично безобразных, стоят некие прекрасные, совершенные «идеи». При этом конкретные вещи «бренны», то есть разрушаются со временем, тогда как с идеями ничего не происходит, они существуют вечно.

Это учение и стало предметом критики со стороны Аристотеля, который утверждал, что существующих отдельно от вещей идей нет: «А с эйдосами можно распротиться: ведь они только пустые звуки» [2, с. 295].

4 Аристотель: прообраз системной психологии

Аристотель ввел категорию «формы» (греч. «морфэ») и придумал способы работы с этой категорией, которая входит в ряд категориальных оппозиций («форма – материя», «форма – содержание», «форма – смысл»): «Формой я называю суть бытия всякой вещи и первую сущность» [1, с. 121]. Каждая единичная вещь, по Аристотелю, представляет собой сложное соотношение двух образований: формы и материи (греч. «хюлэ», буквально «строительная древесина»). Свою теорию он продемонстрировал на примере создания статуи: есть медь, есть скульптор, и у этого скульптора есть представление о том, что он хочет создать. Затем скульптор свое представление («форму») накладывает на медь («материю»). Это процесс сложный, поскольку происходит взаимодействие материала и формы. Ведь для конкретной формы материал подбирается, значит, сам материал обладает особыми характеристиками, по терминологии Аристотеля «возможностями» («потенциями»). Эти потенции могут стать действительными («актуальными») только в том случае, если человек начнет накладывать на материал ту или иную форму. Тогда во внешнем виде полученного произведения проступят, обнаружатся те важные для скульптора или архитектора черты,

которые и определили выбранные ими формы, наложенные на данный материал.

Важно, что самой по себе формы без взаимодействия с материалом, с точки зрения Аристотеля, не существует. Форма возникает, когда скульптор встречается с материалом. Замысел был, но при взаимодействии с материалом в процессе работы он преобразуется, поскольку материал «сопротивляется» замыслу и заставляет вносить коррективы.

Процесс создания вещи («творчество») Аристотель представлял как взаимодействие четырех причин:

- 1) формальная причина (*causa formalis*), поскольку статуя возникает из-за того, что у скульптора есть форма, которую он стремится воплотить. Начав работу с материалом, в процессе своей деятельности творец все отчетливее понимает, какая форма ему нужна, и корректирует свои действия; тогда через него и действует *causa formalis*;
- 2) формальной причине противостоит, сопротивляется ей материальная причина (*causa materialis*), заключенная в материале, с которым работает скульптор. Для Аристотеля материя – это возможность, потенция, способность. При наложении формы в материи проявляются такие свойства, качества, характеристики, которые до этого были не видны или вообще отсутствовали в реальности;
- 3) действующая причина (*causa efficient*), то есть само действие скульптора;
- 4) целевая причина (*causa finalis*), поскольку скульптору нужно довести процесс творения до логического конца, конечного результата.

Как видно из сказанного выше, Платон и Аристотель обсуждали различные виды деятельности. Платон обсуждал процесс познания («гнозис»): как в меняющемся мире выделить что-то устойчивое, отсюда главная его категория – «идея». Аристотель говорил о совершенно другом – о том, как что-то создается, о практической работе, результатом которой является продукт (лат. *productus* – произведение), поэтому для него базовой, принципиальной становится категория «формы», которая, накладываясь на материал, получает воплощение [12].

Заслуга Аристотеля заключается в том, что представления о соотношении материи и формы, которые он подсмотрел в практиче-

ской человеческой деятельности, он перенес на устройство самого мышления, став основателем логики. Он обратил внимание на то, как люди строят свои высказывания, в какую форму они облачают свои мысли. Для этого он ввел категории «субъект» и «предикат» (обозначаются S и P). Например, в высказывании «человек смертен» слово «человек» – это субъект, а слово «смертен» – предикат. Кроме того, Аристотель обратил внимание на то, что высказывание может не соответствовать предмету мысли; тогда возникает ложное высказывание. Поэтому основное, чему должен научиться человек, – это разбираться, в том истинное высказывание или ложное. Поэтому для Аристотеля понятий, которые могут не зависеть от предметов, не существует, то есть нельзя представить себе форму без материи. Это последовательная оппозиция Платону и его идеям. Понятия существуют у Аристотеля все время в отношении к предметам, их предполагают, что-то о них высказывают, и отделить их от предметов невозможно. В этом можно усматривать корни гносеологического подхода.

Из всех форм мысли Аристотеля прежде всего интересовали определения. Он выделил четыре типа соединений субъекта с предикатом: 1) «определение», 2) «собственное», 3) «род», 4) «случайное». Аристотель двигался очень последовательно, причем действовал так же, как работает скульптор. В качестве материала выступал массив речи, накопленный к тому времени древнегреческой культурой в результате выступлений на народных собраниях, философских диалогов, прекрасных поэтических произведений. Рассуждая над разными типами соединений субъекта и предиката, Аристотель выявил важный критерий: полное обращение высказывания в противоположную сторону. Это значит, что если высказывание «S есть P» можно обратить в «P есть S» и при этом истинность его не изменится, то мы имеем дело с «определением» или с «собственным». Например, определение «Человек есть живое существо, обладающее разумом» допускает обращение: «Живое существо, обладающее разумом, есть человек». Если же обращение недопустимо, то мы имеем дело либо с «родом», либо со «случайным». Например, если сказать «Человек есть живое существо», то обратное «Живое существо есть человек» будет не-

правильно, так как кроме человека есть еще другие живые существа.

Различие между «определением» и «собственным» заключается в том, что «определение» позволяет раскрыть суть предмета, а «собственное» – нет. Например, высказывание «Человек есть существо, способное изучить грамматику» не раскрывает сущности человека, поскольку он обладает многими другими способностями: считать в уме, плавать и др.

Далее, если сказанное составляет часть определения, то оно – «род», если же нет, то оно – «случайное», то есть «род» входит в определение как элемент. Кроме рода в определение входит «видовое отличие». Получается, что «определение» = «род» + «видовое отличие». Например, в выражении «Человек есть живое существо, обладающее разумом» «живое существо» – это «род», а «обладающее разумом» – «видовое отличие». «Случайное» как бы сопровождает субъект: «Человек сидит».

Категория «действие» (греч. «праксис»), по Аристотелю, – одна из основных десяти категорий, то, что преобразует, вызывает движение и изменение. «Необходимо, чтобы у действующего и испытывающего воздействие были разные деятельности. Ведь в одном случае имеется действие, в другом – претерпевание, причем итог и цель первого есть деяние, второго же – страдательное состояние» [3, с. 107]. В наиболее простом виде это выражение субъект-объектного типа взаимодействия. Важнейшая его характеристика – процессуальность: «Если кто-то указывает, сколь продолжительно действие, то он определит его временем» [2, с. 64], кроме того, действие «допускает и противоположность себе, и большую или меньшую степень» [2, с. 79]. «Испытывать воздействие и воздействовать – не в природе любой вещи, а присуще лишь тем, которые содержат в себе противоположности» [там же]. Здесь Аристотель подходит к производной от категории «действие» – категории «взаимодействие». Категория «взаимодействие» исходно описывает ситуацию, когда объекты или субъекты (а также предметы и явления) воздействуют друг на друга. С точки зрения развернутости во времени можно говорить о «процессе взаимодействия», в формальном плане – о «форме взаимодействия». С процессуальной стороны

взаимодействие представляет собой актуализацию потенциально заложенных в вещах возможностей (способностей); только в ситуации взаимодействия они и могут проявиться: «Учащийся есть ученый в возможности и тот, кто обладает знаниями, но не занимается наукой; всегда же, когда производящее воздействие и испытывающее его оказываются вместе, возможность может стать деятельностью, например, обучающийся из одного состояния возможности переходит в другое. И когда он достигает такого состояния, если ничто не помешает, он действует и занимается наукой; или же он окажется в противоречии со своей возможностью и будет пребывать в невежестве. Подобным же образом обстоит дело и с физическими процессами: ведь холодное есть теплое в возможности; когда же оно подвергнется превращению, оно уже огонь и жжет, если ничто ему не помешает и не воспрепятствует» [3, с. 232, 233]. Таким образом, Аристотель приблизился к онтологическому подходу, представляя психическое как форму бытия.

«Из вещей, способных действовать, те, у которых форма не находится в материи, воздействуют, не испытывая воздействия, а те, у которых находится, – сами подвержены воздействию» [3, с. 406] и приводит пример: «Врачевание, способствуя исцелению, ничего не претерпевает от исцеляемого. Пища же, когда воздействует, и сама при этом что-то испытывает: оказывая свое действие, она в то же время или согревается, или охлаждается, или претерпевает что-нибудь другое» [там же].

Заключение

В античном мире возникли и получили развитие самые разные аспекты культуры, все формы общественного сознания, ставшие фундаментом современной цивилизации. Одним из важнейших достижений античной мысли стало появление представления о человеке и мире как системах. Ключевую роль в этом сыграли натурфилософское учение Гиппократов, идеализм Платона и первая система научного знания, созданная Аристотелем. Отпечаток их взглядов несут все последующие философские и психологические концепции, созданный ими понятийный аппарат продолжает продуктивно использоваться во многих областях знания, в том числе в системной психологии.

Литература

1. **Аристотель.** Сочинения в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1975. 550 с.
2. **Аристотель.** Сочинения в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1978. 687 с.
3. **Аристотель.** Сочинения в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1981. 613 с.
4. **Гайдено П. П.** История греческой философии в ее связи с наукой. М.: Университетская книга, 2000. 319 с.
5. **Ждан А. Н.** История психологии: от античности до наших дней. М.: МГУ, 1990. 367 с.
6. **Лосев А. Ф.** История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. М.: Искусство, 1969. 848 с.
7. **Платон.** Сочинения в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1993. 528 с.
8. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. М.: МГПУ, 1999. 277 с.
9. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли: пути и закономерности. М.: Воениздат, 2003. 239 с.
10. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–42.
11. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1(9). С. 5–15.
12. Энциклопедия истории психологии. Т. 1. М.: Школьная книга, 2001. С. 112, 113.

References

1. **Aristotle.** Edition in 4 vol. Vol. 1. M.: Mysl, 1975. 550 p.
2. **Aristotle.** Edition in 4 vol. Vol. 2. M.: Mysl, 1978. 687 p.
3. **Aristotle.** Edition in 4 vol. Vol. 3. M.: Mysl, 1981. 613 p.
4. **Gaidenko P. P.** History of Greek Philosophy in its Relation to Science. M.: Universitetskaya kniga, 2000. 319 p.
5. **Zhdan A. N.** History of Psychology: From Antiquity to the Present Days. M.: MGU, 1990. 367 p.
6. **Losev A. F.** History of Ancient Aesthetics. Sophists. Socrates. Plato. M.: Iskusstvo, 1969. 848 p.
7. **Platon.** Edition in 4 vol. Vol. 2. M.: Mysl, 1993. 528 p.
8. **Ryzhov B. N.** Systemic Psychology. M.: MCTTU, 1999. 277 p.
9. **Ryzhov B. N.** History of Psychological Thought. M.: Voenizdat, 2003. 239 p.
10. **Ryzhov B. N.** The Basic of Systemic Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 5–42.
11. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** The History of Psychology from the System Point of View // System Psychology and Sociology. 2014. № 1(9). P. 5–15.
12. Encyclopedia of the history of psychology. Vol. 1 M.: Shkolnaya kniga, 2001. P. 112, 113.

ЗИГМУНД ФРЕЙД: СЛАГАЕМЫЕ УСПЕХА

Романова Е. С., Рыжов Б. Н.
МГПУ, Москва

Статья посвящена рассмотрению комплекса причин исключительного успеха, сопровождавшего развитие психоанализа в период после окончания Первой мировой войны. В их числе объективные закономерности развития европейской цивилизации в XIX-XX вв., эффект «потерянного поколения», а также ряд субъективных качеств Зигмунда Фрейда, способствовавших формированию сплоченной партии его сподвижников, и некоторые возможные источники поддержки психоаналитического движения Советской Россией.

Ключевые слова: психоанализ, психоаналитики, европейская цивилизация, Международная психоаналитическая организация, Первая мировая война.

SIGMUND FREUD: COMPONENTS OF SUCCESS

Romanova E. S., Ryzhov B. N.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to a range of exceptional reasons of the exclusive success that accompanied the development of psychoanalysis during the period after the end of the World War I. Among them there are objective regularities of European civilization development in 19-20 centuries, the effect of "lost generation" and also a number of subjective qualities of Siegmund Freud promoting formation of solid party of his like-minded persons and some possible sources of support of psychoanalytic movement in soviet Russia period.

Keywords: psychoanalysis, psychoanalysts, European civilization, International psychoanalytic organization, World War I.

Введение

23 сентября 2014 г. исполняется 75 лет со дня смерти Зигмунда Фрейда. Прошедшие годы стали временем подлинного триумфа созданного им учения. Сегодня, несмотря на то что труды Фрейда весьма далеки от принятых в современном мире критериев научности, а основные постулаты его учения, как и при жизни создателя психоанализа, не принимаются большинством представителей других направлений психологии, в мире работают сотни тысяч практикующих психоаналитиков, а судьбе создателя психоанализа и его творчеству посвящено бесчисленное множество исследований. В XX в. успех психоанализа приобрел цивилизационное значение, выйдя за пределы не только психологии и медицины, но также социологии, литературы и искусства. По сути, психоаналитическая идеология стала важной частью западной культуры, одним из центров ее современной системной организации. Взяв на себя значительную долю тех функций, которые прежде принадлежали ре-

лигии, она сама стала для многих ее адептов идеологической догмой, напоминающей отчасти догму религиозную.

Целью настоящей работы является системный анализ комплекса исторических и ситуативных факторов, обусловивших феномен утверждения концепции Зигмунда Фрейда в качестве одной из ведущих идеологий современного мира.

1 Вызов времени

Неуклонно происходящее на протяжении XIX и XX столетий падение религиозности западного общества создало благоприятную почву для расцвета различных материалистических концепций, предлагавших свои объяснительные принципы жизни человека и общества [4, 6]. Однако, если большая часть социал-дарвинистских и политико-экономических теорий в XX в. дискредитировала себя в глазах западного общества, прежде всего благодаря ряду связанных с ними политических эксцессов, стоящий вне политической

деятельности психоанализ, напротив, значительно упрочил свое положение.

Имя Зигмунда Фрейда, почти единственное среди психологов последних столетий, хорошо известно широкой общественности. Одна из причин этой несомненной популярности, очевидно, заключается в том значении, вернее сказать, гипертрофированном внимании, которое Фрейд уделил проблеме сексуальной обусловленности важнейших сторон человеческой жизни. На первый взгляд это вызывает удивление. Со времен Античности существует обширная литература, посвященная тем или иным аспектам сексуальной жизни человека, как нормальной, так и извращенной. Казалось бы, какой интерес для публики, знакомой с произведениями маркиза де Сада и Л. Захер-Мазоха, могут представлять научные разработки кабинетного профессора психологии? И если Фрейд действительно обнаружил столь важную скрытую пружину самых разных поступков человека, то почему она оставалась незамеченной другими умами на протяжении всего развития цивилизации?

Ответ на эти вопросы дает сопоставление времени появления психоанализа Фрейда с рядом примечательных обстоятельств той эпохи. Одним из новшеств, которые принес XIX в., стало распространение образования в широких слоях населения развитых стран Европы, в частности, что наиболее важно для обсуждаемой проблемы, распространение женского образования. Особенно заметным это явление стало во второй половине XIX в., совпав с растущим включением женщин в традиционно мужские сферы деятельности – науку и предпринимательство. Это же время отмечено возрастающей политической активностью женщин, их участием в деятельности политических организаций, в том числе конспиративных и революционных [3].

Но веками создававшаяся система европейского мужского образования, теперь в той или иной мере ставшая доступной и женщинам, была направлена на формирование социально активной личности, обладающей совершенно определенным мужским набором ценностей. В их числе были карьера, знания, творчество; многие нравственные ценности: независимость, честь, ответственность, служение отечеству и т.п. Не было лишь, и не могло быть, ценностей, специфически присутствующих противоположному полу, среди кото-

рых главнейшие – вынашивание, рождение и вскармливание ребенка.

Таким образом, получившая общее с мужчинами образование женщина неизбежно оказывалась перед неразрешимой дилеммой: сохранить приверженность мужским ценностям и отказаться от деторождения или же, став матерью семейства, оставить мысли о карьере, общественном признании и независимости. Компромисс был едва ли возможен, поскольку рождение даже одного ребенка при самых благоприятных обстоятельствах резко ограничивало все виды социальной активности на достаточно длительный период. Рождение же троих и более детей «вычеркивало» из жизни женщины не менее десяти самых цветущих лет, практически не оставляя ей шансов добиться общественного признания.

Избрать путь матери семейства для образованной женщины было равносильно потере самоуважения, это означало превратиться в «самку», существо более низкого, чем мужчина, порядка. Поэтому параллельно с ростом образования на протяжении большей части XIX в. в европейских странах катастрофически падала рождаемость, снижаясь в ряде случаев (например, во Франции) ниже порога естественного воспроизводства населения.

Но природа не прощает насилия над собой. На протяжении миллионов лет эволюционный процесс создал организм женщины для вынашивания и рождения большого количества детей (десятерых и более), поскольку с учетом существовавшей очень высокой детской смертности только такая рождаемость обеспечивала простое воспроизводство популяции. Если же какие-либо обстоятельства приводили к заметному сокращению среднего числа рождений на одну женщину, то популяция быстро элиминировала, освобождая место своим более плодовитым сородичам. Изменить биологическую природу организма за одно или даже несколько поколений невозможно. Поэтому, отказавшись по социальным мотивам от деторождения или ограничившись рождением одного ребенка, женщина вступает в противоречие с властными требованиями собственного организма. Естественный механизм компенсации неудовлетворенной потребности в самовоспроизведении – гиперболизация сексуального влечения. Однако конечной целью женского организма является рождение потомства. Если оно продолжает откладывать

ся слишком долго, все более вероятными становятся неврозы или обширный круг психосоматических заболеваний.

Одним из первых заметил признаки таких расстройств среди своих состоятельных и образованных пациенток выдающийся французский психиатр Жан-Мартен Шарко, возглавлявший с 1864 г. всемирно известную женскую психиатрическую клинику Питье-Сальпетриер в Париже. Именно здесь, в стенах своей клиники, он впервые в 1885 г. обратил внимание стажировавшегося у него молодого врача Зигмунда Фрейда на сексуальную обусловленность многих казавшихся непонятными заболеваний у молодых женщин. Сам Фрейд позднее так описывал разговор, в ходе которого коллега Шарко, Бруардель, рассказывал о тяжелой болезни одной из своих пациенток, а Шарко настаивал на том, что причиной болезни была ее сексуальная неудовлетворенность: «Бруардель... не мог скрыть своего удивления от того, что из-за этого у женщины могли возникнуть симптомы, о которых шла речь. Шарко неожиданно выпалил: «Но в подобных случаях все объясняется всегда гениталиями... всегда... всегда». При этом он сложил ладони на уровне паха и несколько раз подпрыгнул со свойственной ему живостью. На сколько я помню, на какое-то мгновение я застыл, словно меня парализовало от изумления» [7, с. 108].

На рубеже XIX и XX вв. с необходимостью идущий вслед за ростом образованности и социальной независимости женщин кризис брачно-семейных отношений уже ясно осознавался обществом. Рост числа разводов, резкое снижение рождаемости и распространение психических расстройств на сексуальной почве в образованных слоях населения живо обсуждались в литературе, прессе и научных кругах. Многие представители интеллектуальной элиты либерального толка с жаром отстаивали идею полной женской эмансипации и призывали к снятию всех моральных запретов на проявление женской сексуальности, что астично повлияло на грядущую «сексуальную революцию».

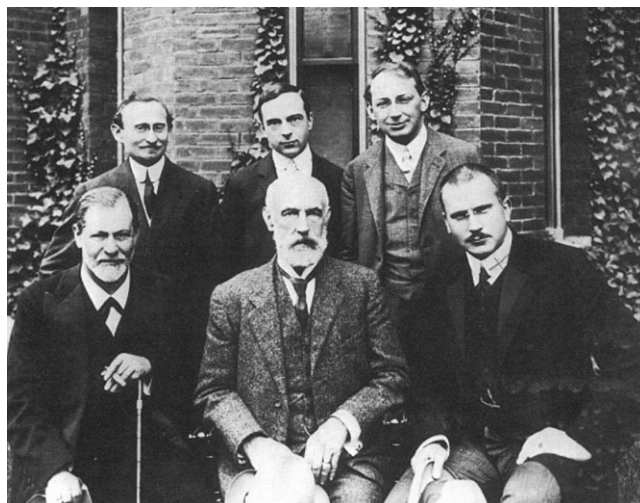
Совокупность этих явлений, тесно связанная с началом системного кризиса культуры европейской цивилизации, стала питательной средой, благодаря которой весьма кстати появившееся учение Фрейда начало завоевывать мир.

2 Психоаналитическое движение и личность его создателя

Не менее важной причиной растущей популярности психоанализа был ряд субъективных качеств его создателя, в числе которых важное место принадлежало редкой для академической среды амбициозности в сочетании с обаянием первооткрывателя и несомненным организационным талантом. В совокупности эти качества обеспечили формирование вокруг Фрейда не просто кружка его единомышленников, но, по сути, хорошо организованной партии последователей, объединенных единством терминов и понятий и жесткой профессиональной дисциплиной; со временем они стали напоминать закрытую касту посвященных.

Начало будущему всемирному обществу психоаналитиков было положено в самом начале XX в. В работе «История психоаналитического движения» З. Фрейд писал: «Начиная с 1902 г. у меня стали собираться молодые врачи, желающие изучать, практиковать и пропагандировать психоанализ» [7, с. 119]. Первыми учениками и единомышленниками Зигмунда Фрейда были венские медики А. Адлер, М. Кахане, Р. Рейтлер и В. Штекель. Начиная с октября 1902 г. эта небольшая группа собиралась каждую среду в венском доме Фрейда на Берггассе, 19, где каждый должен был принимать участие в дискуссиях, посвященных как теоретическим, так и практическим вопросам развития психоанализа.

Время для объединения единомышленников было необычайно удачным. В Европе повсюду возникали новые политические партии, различные художественные группы, ширились молодежные, национальные, женские движения. Так, во Франции в эти годы создались все основные политические партии, от Демократического альянса на правом фланге (1901 г.) до Социалистической партии на левом (1905 г.). В.И. Ленин в 1903 г. создал Российскую социал-демократическую рабочую партию – будущую партию большевиков. Возникает множество авангардистских объединений типа российского общества «Бубновый валет» и т.п. Но амбиции Фрейда даже в этот начальный период развития психоаналитического движения простирались значительно дальше венского кружка единомышленников. Он стремился создать мировой интернационал своих приверженцев.



Юбилей Университета Кларка, США, 1909 г.
В первом ряду слева направо: Зигмунд Фрейд, Стенли Холл, Карл Юнг

Ф. Виттельс, автор известной биографии Фрейда, отмечал: «Уже в 1906 г. Фрейд имел возможность ставить нас в известность о некоторых успехах, которые выпадали на его долю за границей. В Будапеште он привлек на свою сторону известного аналитика Ференци, с которым он заключил вскоре дружбу. Особенно важным казалось нам то внимание, которым пользовался Фрейд у цюрихских психиатров. Заведующий клиникой Блейлер, К. Юнг и другие ассистенты (Риклин, Абрахам, Эйтингон) объявили себя сторонниками психоанализа» [2, с. 113].

В 1908 г. Фрейд собрал своих последователей из различных стран Старого и Нового света на первом психоаналитическом конгрессе в Зальцбурге. Несмотря на то, что на конгрессе присутствовало всего 22 человека, это был несомненный успех. В том же году в Вене было образовано психоаналитическое общество, и вскоре начал издаваться первый психоаналитический журнал. После организации психоаналитического общества в Вене его филиалы открываются в различных странах, привлекая все больше последователей нового метода.

При этом Фрейд придавал первоочередное значение дисциплине в рядах своих соратников, не терпя ни малейших отклонений от его концепции и пресекая все попытки самостоятельной разработки и анализа каких-либо положений психотерапии или структуры личности, предпринимаемые его учениками. Несогласных безжалостно изгоняли из общества.

Важной вехой по завоеванию психоанализом своего места в мире стала поездка Фрейда и его ближайших сподвижников в Америку в 1909 г. по приглашению президента Ворчестерского университета Стэнли Холла для участия в праздновании 20-летия со дня основания его кафедры в этом университете. В ходе поездки Фрейд прочел слушателям свои знаменитые пять лекций о психоанализе. Встреча, оказанная психоанализу в Америке, напоминала триумф. Однако Фрейд достаточно скептически отнесся к перспективам развития своего учения в Новом свете, считая, по словам Ф. Виттельса, «американский интеллект мало пригодным для восприятия и усвоения столь трудной темы, как психоанализ» [2]. Возможно, на его оценку повлияла простоватая манера общения некоторых американцев, с которыми ему пришлось встретиться в поездке. (Во время одной экскурсии гид, потрепав уважаемого профессора по плечу, назвал его «старинной». В Европе, особенно в консервативной Вене, такая фамильярность была невозможна.)

Тем не менее идея всемирного распространения психоанализа прочно захватила Фрейда. В 1910 г. по его инициативе была создана Международная психоаналитическая ассоциация, президентом которой, несмотря на сопротивление многих членов Венского психоаналитического общества, стал Карл Юнг. Это был период наибольшего сближения отца психоанализа и его «духовного сына», «кронпринца психоанализа», как он называл более молодого Юнга. Фрейд верил, что именно Юнг обеспе-



Международный психоаналитический конгресс в Веймаре 1911 г.

чит всемирный успех психоаналитическому движению, избавив его от прежней узко национальной ограниченности. «Большая часть из вас – евреи, – говорил он своим венским единомышленникам, – а потому вы непригодны для привлечения друзей к новому учению... Швейцарцы спасут нас. Меня и всех вас» [2, с. 116]. Фрейд находился под обаянием энергичной личности Юнга, он не обращал внимания даже на подозрения его в антисемитизме.

Основанное Фрейдом движение было на подъеме. Начиная с 1910 г. психоаналитики издавали несколько журналов, как узкопрофессиональных, так и предназначенных для широкой аудитории, проводили все более масштабные конгрессы, вели достаточно обширную клиническую практику. Однако в 1911–1913 гг. от движения отошли несколько его ведущих участников: А. Адлер, К. Юнг, У. Штекель. Большого урона движению это не принесло, с Адлером у Фрейда давно были разногласия по многим вопросам, и окончательный разрыв отношений был их закономерным финалом. Но разрыв с Юнгом оставил глубокую личную рану. Во всяком случае, в написанных Фрейдом много лет спустя воспоминаниях явно чувствуется не стертая годами горечь от «измены духовного сына» и утраты связанных с ним надежд.

Тем не менее для созданного Фрейдом движения произошедшие события имели чрезвычайно позитивное значение. С системной точки зрения психоанализ к 1910 г., завершил стадию интенсивного развития, или развития «вглубь», связанную со становлением в качестве особой мировоззренческой системы и об-

ретением этой системой устойчивой структуры фундаментальных принципов и положений [9]. Начиная с визита Фрейда в Америку, тем более после создания Международного психоаналитического общества, стал очевидным переход к стадии экстенсивного развития – развития «вширь». Характерными признаками этой стадии был, с одной стороны, быстрый рост числа сторонников (элементов системы), а с другой, – неизбежное возрастание энтропии системы, выразившееся в увеличении количества дискуссий по наиболее важным вопросам, появлении фракционной борьбы и, в итоге, во все большей аморфности и разрыхлении системы.

Разрыв с ведущими оппозиционерами в психоаналитическом движении привел к консолидации сторонников Фрейда, что соответствовало системной стадии коллапса – освобождению системы от элементов, тормозящих укрепление ее внутренней структуры, резкому снижению энтропии этой системы и установлению в ней более высокого уровня порядка. Возможно, не произошли в психоаналитическом движении столь болезненного разрыва с наиболее талантливыми приверженцами, стадия экстенсивного развития по законам развития систем вскоре перешла бы в стадию деградации и распада, учение расколосось бы на несколько независимых направлений, а их сторонники занялись бы взаимными нападками и упреками. Теперь же психоаналитическое движение, компактное и сплоченное, было готово к новому, решающему этапу борьбы за духовное влияние в мире. Как нельзя вовремя подоспевшая мировая катастрофа, окончатель-

но разрушившая прежнюю систему ценностей европейской цивилизации, предоставила Фрейду уникальный для этой победы шанс.

3 Великая война

Всецело поглощенный созданием своей концепции и расширением ее влияния в мире Фрейд до 1914 г. мало интересовался политикой. Вена была аполитична. Она добродушно посмеивалась над престарелым императором Францем Йосифом, 68 лет правящим Австро-Венгрией, и проводила время в карнавалах и музыкальных вечерах, живо интересовалась новыми именами в искусстве и, конечно, была заморожена развернутым энергичным градоначальником Карлом Люгером грандиозным строительством, которое на глазах превращало старый город в одну самых блестящих европейских столиц.

Однако за пределами Вены, в венгерских, чешских и польских частях империи, ширилось национальное движение, грозившее неизбежным крахом стране, в которой австрийцы составляли около 10% всего населения. Спасение от этой угрозы в Австрии видели в союзе с могучей Германской империей, духовным оплотом которой в новом столетии стал пангерманизм – стремление к объединению всех германских народов, проживающих не только в Германии, но и в Австрии, Нидерландах, Скандинавии и на множестве отдельных территорий, где доминировало германское население.

Изначально пангерманизм был выражением тяги к объединению раздробленной Германии, но это объединение произошло под гром пушек, поэтому путь войны стал считаться вполне нормальным для дальнейшего укрепления своего положения в мире. Пангерманизм довел до крайности бытовавшие в Европе националистические убеждения. Если англичане и французы останавливались на превосходстве «цивилизованных народов» над «дикарями», то пангерманисты проводили градацию уже и внутри «цивилизованных народов», делая вывод о превосходстве германской нации над остальными. Ведь она была самой образованной, самой дисциплинированной, самой деловой и самой развитой, раз смогла так легко одолеть противников и в короткий срок добиться столь впечатляющих успехов в экономике.

Один из идеологов пангерманизма профессор Г. Трейчке из Берлинского университета утверждал, что «война – народный трибунал, через который получает всеобщее признание существующий баланс сил». Он говорил, что Германия – это государство, «которое стало великим благодаря своей армии, отстаивавшей его величие», и дальнейшая ее задача – сокращение «кольца враждебных государств». Девизом пангерманизма стал слоган: «Пруссия под руководством короля, Германия под руководством Пруссии, мир под руководством Германии». По всей стране создавались пропагандирующие эти идеи националистические организации – «Пангерманский союз», «Военный союз», «Немецкое колониальное товарищество», «Флотское товарищество», «Морская лига», «Союз обороны». Под аналогичными лозунгами возникали студенческие, молодежные и даже детские организации. В 1910 г. по указу кайзера возник «Югендвер» («юношеская армия»), затем появился еще и «Юнгдойчланд бунд», призванный сочетать усиленную физическую подготовку с пропагандистскими задачами. В воззваниях этой организации детям внушалось: «Война прекрасна... Мы должны встречать ее мужественно, это прекрасно и замечательно – жить среди героев в церковных военных хрониках, чем умереть на пустой постели безвестным». Сплошь и рядом повторялось известное высказывание германского генерал-фельдмаршала Х. Мольтке: «Вечный мир – некрасивая мечта» [1].

Стремление к войне в Германии стало общенародным явлением, захватившим умы всех слоев общества. О победоносной войне, которая принесет Германии мировое владычество, мечтали не только военные и обыватели, но и лучшие представители интеллигенции. Так, знаменитый писатель Томас Манн считал в те годы, что война должна быть «очищением, освобождением, великой надеждой. Победа Германии будет победой души. Германская душа противоположна пацифистскому идеалу цивилизации». Он даже задавался вопросом: «Не является ли мир элементом, разрушающим общество?» [10].

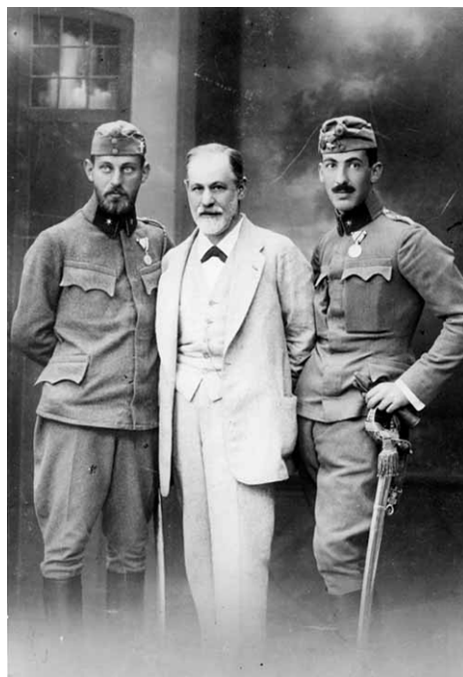
Около 100 лет назад, в августе 1914 г., эти силы вырвались наружу. Началась Первая мировая война. Страну охватил патриотический угар, не миновавший самого Фрейда. Ему казалось, что немецкая культура, к которой он себя причислял, пришла в столкновение

с культурами окружающих народов. Многие психоаналитики были мобилизованы в армию, там же оказались сыновья Фрейда. Создатель психоанализа и будущий узник гестапо искренне гордился боевыми наградами сыновей и был убежден в неизбежной победе германского духа и германского оружия.

Однако развитие событий показало, что вместо короткой победоносной кампании война все больше и больше превращалась в бессмысленную мировую бойню. Успехи австрийской армии на балканском фронте были сведены к минимуму тяжелыми поражениями на русском фронте. От полного краха спасали лишь спешно перебрасываемые в Австро-Венгрию германские дивизии. Но и сама Германия безнадежно увязла в бессмысленном и кровавом сражении под Верденом – печально известной «верденской мясорубке», стоившей миллиона жизней и не давшей никаких результатов.

Войны без жертв не бывает, но эта война была особенной, не похожей на все, что знало человечество раньше. Еще никогда в истории численность армий воюющих сторон не измерялась десятками миллионов человек, и никогда эти армии не использовали такое количество новых средств уничтожения. Боевые самолеты и танки, отравляющие газы и разрывные пули – все это были новшества этой войны. Они дополнялись снарядами массой в тонну и подводными лодками, уничтожавшими гражданские суда. В прежних войнах противники сходились лицом к лицу, выплескивали ярость в битве и расходились, чтобы встретиться нескоро, может быть, через месяцы или годы. Это называлась маневренная война. Как бы к ней ни относились, она давала ощущение жизни, а для солдат и была самой жизнью. Теперь все было не так. Фронт замер в самом начале войны, и все нескончаемые четыре года солдаты сидели в окутанных колючей проволокой, мокрых от дождей окопах. Они погибали от артобстрелов, задыхались от ядовитых газов, но при этом даже не видели противника. А если их бросали в очередную безрезультатную атаку, большинство подрывалось на минных полях и падало под пулеметным огнем, так никогда и не увидев своего врага в лицо.

Но главное было не в этом. Впервые со времен великого переселения народов война велась не профессиональными воинами, со-



Фрейд с сыновьями, 1916

знательно избравшими войну своим ремеслом, а призванными в армию мирными людьми. Почти для всех их мобилизация стала чертой, за которой осталась учеба в университете, любимая работа, семья и привычный, размеренный ритм жизни. Парадоксальность ситуации увеличивали малопонятные для большинства причины мировой бойни и, следовательно, отсутствие столь необходимой для успешной борьбы стойкой ненависти к врагу, а также то, что линия фронта проходила не так уж далеко от исходных границ, чтобы можно было говорить об освободительной войне для одной из сторон.

Все это стало мощнейшим фактором как для теоретического прогресса психоанализа, так и для его превращения в самую представительную психотерапевтическую практику в мире. С одной стороны, породив огромное число неврозов, не связанных с сексуальными переживаниями, война подтолкнула Фрейда к дополнению своей концепции идеей влечения к смерти, что сделало его теорию в будущем более универсальной. С другой стороны, уже в ходе войны, когда в тыл потянулись сотни тысяч раненых и пострадавших от боевых действий, такие положения психоаналитической концепции, как «выгода от болезни», «бегство в болезнь», быстро приобрели популярность среди широкого круга психоневро-

логов, ранее далеких от идей Фрейда. В конце войны психоанализ даже вызвал интерес в правительственных кругах Австро-Венгрии и Германии, увидевших в нем одно из средств лечения жертв военных неврозов. Поражение этих стран в войне похоронило надежды на правительственную поддержку психоаналитического движения, но в этом уже не было особой необходимости, к окончанию войны в 1918 г. психоанализ стал одной из самых известных психологических школ.

Миллионы демобилизованных солдат возвращались домой, так и не поняв, за что они воевали все эти годы, за что погибали их товарищи или превращались в калек. «Все вы – потерянное поколение», – сказала американская журналистка Гертруда Стайн начинающему писателю Эрнесту Хемингуэю, вернувшемуся с фронта после тяжелого ранения. Это была правда, и оказалось, что психоанализ, погружая своих пациентов в иллюзорный мир вытесненных переживаний (неважно – истинных или мнимых), оказался нужен целому поколению, замещая людям нелепость реального мира.

Более того, война заставила западную цивилизацию быстро повзрослеть. Религия и другие традиционные ценности столь же быстро утрачивали свое влияние в большинстве европейских стран. Теперь все чаще за психологической поддержкой человек обращался не к пастору или священнику, а к профессиональному психотерапевту. Число потенциальных пациентов Фрейда после войны возросло многократно, и это отчасти отражает статистика участников периодически проводимых съездов Международной психоаналитической ассоциации: если на последнем довоенном ее конгрессе в 1913 г. в Мюнхене было зарегистрировано 52 члена ассоциации, а вскоре после войны, в 1920 г. в Гааге, – 62 члена, то на конгрессе в Зальцбурге в 1924 г. присутствовало уже 263 делегата. Таким образом, если с 1908 по 1920 г. число участников психоаналитических конгрессов увеличилось всего на 40 человек, то за следующие четыре года – больше чем на 200 человек.

Однако для достижения столь впечатляющих успехов только лишь благоприятных макросоциальных обстоятельств было бы недостаточно. Настоящая победа, как правило, приходит вследствие своего рода резонанса – совпадения ряда внешних и внутренних об-

стоятельств, являющихся слагаемыми успеха. И хотя некоторые из этих обстоятельств часто кажутся простым совпадением, случайностью, даже курьезом, такие случайности всегда сопутствуют большому успеху. Например, можно вспомнить, что своим возвышением Наполеон был обязан не только событиям Великой французской революции и своему таланту, но и случайности, благодаря которой в судьбоносной для него битве за Тулон комиссаром Конвента на юге Франции оказался брат всемогущего в тот момент диктатора Максимилиана Робеспьера – Огюстен Робеспьер. Именно он за несколько месяцев до 9 термидора добился присвоения капитану Бонапарту звания бригадного генерала в обход сразу нескольких чинов. В других условиях Бонапарт, несмотря на все свои таланты, скорее всего, так и остался бы никому не известным офицером революционной армии.

Фрейд также нашел свою благоприятную случайность в самый трудный для него период – после окончания великой войны. И так же, как у Наполеона, эта чрезвычайно нужная ему случайность была связана с альянсом двух братьев.

4 Братья Эйтингон

Столь решительный прогресс в деле всемирного распространения психоанализа, включая издание ряда психоаналитических журналов, проведение масштабных конгрессов, открытие специализированных психоаналитических клиник, требовал немалых денежных средств. Однако с началом войны источники дохода самого Фрейда существенно сократились. Разрезавшие Европу фронты прервали связи сторонников психоанализа из противоборствующих сторон, полностью прекратился поток богатых пациентов из России и других стран Антанты. Материальное положение основателя психоанализа в этот период стало весьма затруднительным.

Последовавший за окончанием Первой мировой войны распад Австро-Венгрии на ряд независимых государств привел к временной изоляции бывшего центра империи. Двухмиллионная Вена из блестящей имперской столицы в одночасье превратилась в центр маленькой альпийской республики, Австрии, совершенно неспособной самостоятельно прокормить и обеспечить огромный



Зигмунд Фрейд в группе психоаналитиков.
Второй справа во втором ряду – М. Эйтингон

город. И когда бывшие части империи – Венгрия, Чехословакия и другие – пребывали в националистическом угаре от приобретенного суверенитета, в Вене наступили тяжелые времена. Что же в этой критической ситуации не только помогло выстоять создателю психоанализа, но и позволило значительно расширить свое влияние в мире?

Щедрым меценатом, взявшим на себя оплату значительной части как личных расходов Фрейда, так и финансирование возглавляемого им движения стал человек, многие годы возглавлявший Международную психоаналитическую ассоциацию, Макс Эйтингон. Родившийся в 1881 г. в Могилеве, в России, в ортодоксальной еврейской семье Эйтингон вместе с семьей в 1893 г. переехал в Лейпциг. Его отец, Хаим Эйтингон, имел меховой бизнес в России, в Лейпциге он стал не только щедрым меценатом еврейской общины, но и владельцем частной психиатрической клиники. Макс учился в нескольких университетах Германии, слыл полиглотом, знал более десяти языков. После завершения образования некоторое время работал в Швейцарии в клинике Блейера откуда был направлен за консультацией к Фрейду в 1907 г. С этого времени началось многолетнее сотрудничество Макса Эйтингона с отцом психоанализа, дополнившееся со временем весьма близкими дружескими отношениями. Особенно значимой оказалась финансовая поддержка, которую Эйтингон оказывал обществу психоанализа

и самому Фрейду в течение ряда лет после Первой мировой войны. С 1920 г. М. Эйтингон жил в Берлине, где открыл психоаналитическую поликлинику и предоставил свою роскошную квартиру для встреч сочувствовавшей психоанализу интеллигенции. Среди гостей Эйтингона можно было встретить не только известных своими левыми взглядами европейских писателей и поэтов, но и многих выходцев из России. После 1933 г. Макс Эйтингон переехал в Палестину, где также создал Международную психоаналитическую ассоциацию, а затем Психоаналитический институт в Иерусалиме. Скромная внешность человека в очках, стоящего на групповых фотографиях рядом с основоположником психоанализа, дополняет его портрет.

В 1919 г. Макс Эйтингон стал членом так называемого тайного комитета шести самых близких к Фрейду сподвижников, в чьих руках сосредоточилось практическое руководство психоаналитическим движением. В 1925 г. на очередном психоаналитическом конгрессе Эйтингон предложил жесткую структуру обучения психоанализу, согласно которой различные страны должны были организовать тренинговые институты, которые следовали бы правилам и процедурам, разработанным Международной психоаналитической ассоциацией. Тренинг должен был включать в себя анализ пациентов под супервизией. Каждый, кто хотел бы применять психоанализ, должен был пройти тренинг, прежде чем стать чле-

ном этой ассоциации. Для общего руководства тренингами была создана Международная тренинговая коллегия, и Макса Эйттингона назначили ее первым президентом. В том же году он стал президентом Международной психоаналитической ассоциации. Таким образом, он получил реальную возможность контролировать практически всех новых членов Международной психоаналитической ассоциации, а через них, учитывая специфику психоанализа, получать доступ ко многим тайнам их пациентов. Это обстоятельство, очевидное в эпоху информационных войн XXI в., скорее всего, оставалось малозамеченным в бурную эпоху первой половины XX в.

Несомненно, занимавший столь видное положение среди соратников Фрейда в самый ответственный период создания и укрепления традиций психоаналитического движения, М. Эйттингон сыграл заметную роль в распространении психоанализа и подготовке будущих психоаналитиков. Вместе с тем его сухой, прагматичный облик настолько контрастирует с большинством окружавших Фрейда учеников и последователей, всецело поглощенных психоаналитическими идеями и нескончаемыми спорами с оппонентами, что ряд несомненных странностей его биографии можно выстроить в весьма своеобразный логический ряд.

Прежде всего следует заметить, что в отличие от большинства других ближайших сподвижников Фрейда научный вклад Макса Эйттингона определить трудно, во всяком случае, ссылки на его научные публикации или выступления на заседаниях психоаналитической ассоциации крайне малочисленны или вообще отсутствуют. То, что деятельность многолетнего председателя ассоциации, по видимому, ограничивалась финансовыми и организационными вопросами, можно считать первой странностью – ведь в его распоряжении была прекрасная клиническая база для научных наблюдений.

Другая странность напрямую связана с той щедрой помощью, которую оказывал Макс Эйттингон Зигмунду Фрейду после Первой мировой войны. В среде психоаналитиков материальное благосостояние Эйттингона объяснялось тем, что его родственники все эти годы продолжали вести успешный пушной бизнес в России. Однако, по крайней мере у наших соотечественников, вполне может возникнуть

вопрос – что это за успешный пушной бизнес в России в годы, когда в стране бушуют гражданская война, террор и эпидемия тифа, а частная собственность большевиками вообще уничтожена? Почему именно бизнес семьи Эйттингон так легко пережил революционное лихолетье и процветал в 1920-е годы? Возможно, для занятых собственными проблемами психоаналитиков Вены и Берлина эта странность осталась незамеченной. Главное – помощь от Эйттингона приходила всегда, когда в ней наступала нужда.

Еще одна загадка – состоявшийся в Париже в 1938 г. судебный процесс по делу знаменитой певицы Надежды Плевицкой. Когда-то последний российский император называл ее «курским соловьем», теперь она была близкой подругой Макса Эйттингона. В 1930 г. Плевицкая стала агентом иностранного отдела НКВД и со своим последним мужем, белым генералом Н. Скоблиным, также агентом НКВД, участвовала в похищении врагов советской власти. После нашумевшего похищения одного из лидеров белого движения, генерала Е. К. Миллера, Плевицкая была осуждена французским судом на 20 лет и умерла в тюрьме. Макса Эйттингона также подозревали в сотрудничестве с НКВД, но явных улик обнаружено не было. Накаленная обстановка надвигающейся Второй мировой войны и скорая кончина Фрейда в 1939 г. отвлекли внимание его друзей от этого события.

Возможно, появившаяся информация о связях Макса Эйттингона с советскими спецслужбами так и осталась бы незамеченной, если бы 1990-е годы не получили огласку сенсационные сведения о его ближайшем родственнике, Науме Исааковиче Эйттингоне [11]. Завесу тайны, сопровождавшей всю жизнь Наума Эйттингона, приподняла книга бывшего начальника диверсионно-разведывательного отдела НКВД СССР генерала Павла Судоплатова [5]. В своих мемуарах генерал Судоплатов, которого не без основания считали одним из самых секретных людей эпохи, назвал имя главного организатора самых громких акций НКВД за рубежом, включая убийство Л. Д. Троцкого и похищение атомных секретов США, человека, еще более таинственного, чем он сам, – генерала-майора госбезопасности Наума Эйттингона.

Как и его двоюродный брат Макс, Наум Эйттингон родился в Могилеве в состоя-

тельной семье промышленников в 1899 г. В 1917-м состоял в боевой организации эсеров, в 1919-м вступил в коммунистическую партию и уже в 1920-м стал уполномоченным по военным делам особого отдела гомельской ГубЧК.

По-видимому, успешной карьере молодого чекиста помогло то обстоятельство, что его брат был председателем Международной психоаналитической ассоциации. В первой половине 1920-х годов психоанализ был очень популярен не только среди творческой интеллигенции Запада, но и у многих представителей интеллектуальной элиты советского общества. Один из главных вождей революции Лев Троцкий видел в нем инструмент формирования нового человека коммунистического общества и всячески поддерживал развитие психоанализа в стране. В этой связи выход на ближайшее окружение Фрейда сам по себе представлялся стратегической задачей. Кроме того, иностранный отдел ВЧК-ОГПУ уже тогда, очевидно, оценил перспективу использования европейских психоаналитических обществ не только для формирования агентуры влияния среди интеллигенции, но и для создания изошренной разведывательной сети. Ведь на сеансе у психоаналитика человек раскрывает свои тайны, и, если пациент или пациентка каким-то образом связаны с политической или финансовой элитой общества, то переоценить получаемую информацию едва ли возможно. Кроме того, если западные рабочие и профсоюзные организации, также широко использовавшиеся ВЧК-ОГПУ для своих целей, находились под постоянным наблюдением национальных спецслужб, то общества психоаналитиков были вне всякого подозрения.

Таким образом, можно предположить, что истинным источником благосостояния психоаналитического общества и Зигмунда Фрейда после Первой мировой войны были не мифические доходы от «пушного промысла» в России, а средства советской разведки, в передаче которых использовалось семейство Эйтингон. При этом более чем вероятно, что сам основатель психоанализа об этом не догадывался.

Большая часть конкретных фактов деятельности братьев Эйтингон до сих пор остается неизвестной. Советская разведка в начале 1920-х годов работала с максимальной эффективностью и жесткостью. В иностран-



Н. И. Эйтингон (1899–1981)

ной печати появлялись сообщения об обнаруженных то в одной, то в другой европейской стране трупах влиятельных российских эмигрантов. Перед смертью некоторые из них успевали перевести часть принадлежащих им сумм на счета фирм, связанных с СССР. Эти сообщения легли в основу известного романа А. Н. Толстого «Эмигранты». Правда, возвратившийся в 1923 г. из Берлина в Москву писатель сделал ответственным за эти убийства самих эмигрантов.

Изгнание Троцкого и начало гонений на психоанализ в СССР совпали по времени с первой поездкой на Запад Наума Эйтингона. Простое это совпадение или нет, также остается неизвестным. С конца 1920-х годов Наум Эйтингон находился на нелегальной работе в Германии и во Франции. В начале 1930-х он владел одним из пяти парижских крематориев. О том, что делалось за его стенами, можно только догадываться, но бросающие тень на СССР находки отныне прекратились.

Когда началась гражданская война в Испании, Наум Эйтингон появился там среди республиканцев, которых поддерживали СССР. Теперь он – генерал Леонид Котов, плотный, не похожий на кадрового военного человек со взглядом, от которого даже у бывалых бойцов шел холод по спине.

В скором времени поступило новое личное указание Сталина – ликвидировать Троцкого. Наум Эйтингон близко сошелся с испанской коммунисткой Карidad Марией Меркадер, и спустя некоторое время ее сын Рамон Меркадер нанес Троцкому смертельный удар ледорубом. Сталин лично поблагодарил за эту акцию Эйтингона на приеме в Кремле. Рамон Меркадер получил звание героя Советского



Генерал Н. И. Эйтингон

Союза, но позже, когда приехал в Россию после 20 лет мексиканской тюрьмы.

Во время Великой Отечественной войны Эйтингон ждало новое задание – создание агентуры в США и получение атомных секретов. В Соединенных Штатах существовала самая большая в мире корпорация психоаналитиков, именно в этой стране психоанализ стал частью национальной культуры, особенно в среде интеллигенции. Использовал ли этот потенциал Эйтингон? Опирался ли на помощь родственников? Генерал Судоплатов говорит – да, но деталей не раскрывает. Он профессионал и никогда не допустит утечки все еще значимой информации.

Справился с этим заданием Наум Эйтингон блестяще, советские физики получили необходимую для них информацию. Всего через четыре года после Хиросимы, когда отношения между бывшими союзниками уже встали на грань войны, СССР испытал свою атомную бомбу. Сегодня очевидно, что возможность уже запланированного ядерного удара по России была бы во много раз выше, если бы у США в начале 1950-х еще сохранялась монополия на атомное оружие.

Все свои тайны Наум Эйтингон унес с собой, когда много лет спустя тихо скончался в окружении детей и жены, знаменитой в 1930-е годы парашютистки, чемпионки СССР и такой же, как и он, профессиональной разведчицы. Только в последние годы в России появился ряд публикаций, о деятельности этого человека [8], но о роли психоаналитиков в планах советской разведки в них практически ничего нет. Такое молча-

ние красноречиво свидетельствует о том, что роль эту трудно переоценить.

Заключение

Таким образом, история психоаналитического движения представляет собой типичный пример жизненной эволюции социокультурной системы, родившейся в условиях начала цивилизационного кризиса западного общества и сумевшей благодаря удачному сочетанию самых различных факторов стать одним из узловых центров духовной организации этого общества. Психоанализ как социокультурная система прошел несколько этапов системного развития. И хотя сегодня он все чаще вынужден уступать свои позиции в области практической психотерапии другим техникам – гештальттерапии, активно-директивной терапии и др., он остается одной из наиболее популярных идеологий нашего времени.

Вместе с тем учение Фрейда оказалось единственной психологической концепцией, воспринятой интеллектуальной элитой западного общества. Однако эта концепция, отталкиваясь от реальных проблем всей европейской цивилизации, уводит в мир иллюзий, мало способствуя решению этих проблем. Сегодня одним из реальных следствий таких проблем стал «биологический кризис» европейской цивилизации. Он проявляется в том, что коренное население практически всех европейских стран не только стареет и сокращается, но и все более замещается представителями других народов (целые районы Парижа и многих других городов Европы уже заселены и продолжают заселяться представителями народов Азии и Африки).

Семнадцать столетий назад феминизированный христианский Рим с той же толерантностью взирал на переполнявшие его толпы вольноотпущенников – вчерашних рабов со всех краев света, а еще через столетие варвары без боя захватили и разрушили великий город. В нем уже не осталось тех, для кого он был исторической родиной и кто хотел бы защищать свою, а не чужую культуру. Возможно, проповедуя равенство и ненасилие, предпочитая внутреннее самообновление внешней борьбе, христианские священники той поры и психоаналитики дня сегодняшнего играли и играют одну и ту же историческую роль.

Литература

1. **Бонвеч Б., Галактионов Ю.** История Германии. Т. 2. От создания Германской империи до начала XXI в. М.: КДА, 2008. 672 с.
2. **Виттельс Ф.** Фрейд, его личность, учение и школа. М.: КомКнига, 2007. 200 с.
3. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. М.: Воениздат, 2004.
4. **Рыжов Б. Н.** Естественнонаучные и философские предпосылки развития системной психологии // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 5–21.
5. **Судоплатов П. А.** Спецоперации. Лубянка и Кремль 1930–1950 гг. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 1997.
6. **Тойнби А.** Постигание истории: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1996. 736 с.
7. **Фрейд З.** История психоаналитического движения // Зигмунд Фрейд. Автопортрет. СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа, 2006.
8. **Шарапов Э. П.** Наум Эйтингон – карающий меч Сталина. СПб.: Нева, 2003. 192 с.
9. Энциклопедия истории психологии / Под ред. Е. С. Романовой, Б. Н. Рыжова и др. Т. 4. Кн. 1. М.: Школьная книга, 2008.
10. Энциклопедия истории психологии / Под ред. Е. С. Романовой, Б. Н. Рыжова и др. Т. 4. Кн. 2. М.: Школьная книга, 2010.
11. **Эткинд А. М.** Эрос невозможного. История психоанализа в России. СПб: Медуза, 1993.

References

1. **Bonvech B., Galaktionov Yu.** The History of Germany. Vol. 2. From creation of German Empire to the Beginning of the XXI Century. M.: KDA, 2008.
2. **Vittels F.** Freud, his Personality, Doctrine and School. M.: KomKniga, 2007. 200 p.
3. **Ryzhov B. N.** History of Psychological Thought. M.: Voenizdat, 2004.
4. **Ryzhov B. N.** Natural-Science and Philosophical Preconditions of Development of Systems Psychology // System Psychology and Sociology. 2012. № 6. P. 5–21.
5. **Sudoplatov P. A.** Special Operations. Lubyanka and Kremlin 1930–1950. M.: OLMA-PRESS, 1997.
6. **Toynbee A.** A Study of History. Lond., 1934–1961.
7. **Freud S.** The History of Psychoanalytic Movement / Freud, Siegmund. Self-portrait. St. Peterburg: East European institute of psychoanalysis, 2006.
8. **Sharapov E. P.** Naum Eytngon – Stalin's Punishing Sword. St. Peterburg: Neva, 2003. 192 p.
9. Encyclopedia of the history of psychology / Ed. E. S. Romanova, B. N. Ryzhov etc. Vol. 4. Book 1. M.: School book, 2008.
10. Encyclopedia of the History of Psychology / Ed. E. S. Romanova, B. N. Ryzhov etc. Vol.4. Book 2. M.: School book, 2010.
11. **Etkind A. M.** Eros Impossible. Psychoanalysis History in Russia. St. Peterburg: Meduza, 1993.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К НЕЙРОПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Абрамова О. В., Коган Б. М.
МГПУ, Москва

Нейроповеденческая диагностика развития ребенка раннего возраста является формальной процедурой, которая позволяет выявить детей, нуждающихся в реальной помощи специалистов. За рубежом существует ряд методик, позволяющих использовать скрининговое обследование за 10–15 минут, а также проводить более глубокое обследование, сфокусированное на конкретных проблемах ребенка раннего возраста.

Ключевые слова: онтогенез, нейроповеденческий скрининг.

REVIEW OF MODERN NEURODEVELOPMENTAL SCREENINGS AND TESTS FOR EARLY AGE CHILDREN

Abramova O. V., Kogan B. M.
MCTTU, Moscow

Neurodevelopmental evaluation of early age children is a formal procedure to identify those children with suspect problems who should receive further assessment and help. There are numbers of foreign 5–10 minutes screenings and more focused tools for specific disabilities in children.

Key words: ontogenesis, neurodevelopmental screenings.

Введение

В последние десятилетия увеличился интерес исследователей к изучению развивающегося мозга, в особенности к исследованию детей первого года жизни и детей раннего возраста. Изменения в развитии и взрослении мозга стали важными критериями в диагностике [1, 2, 9, 11]. Одной из причин возросшего интереса к нейропсихологии раннего возраста стало увеличение числа младенцев, выживших после некоторых типов инсульта при поражениях центральной нервной системы [3, 24].

Очень важный элемент диагностической работы нейропсихолога – выявление специфики дефицитарности психических функций на разных этапах онтогенеза, особенностей их компенсации, установление причин и разработка методов профилактики [4, 5, 14, 16, 18, 20, 23, 28, 31]. Н. К. Корсакова [16] ставит на первое место как причину несформированности отдельных функциональных систем ребенка неблагоприятную среду, в которой происходит его формирование. Это проблемные семейные отношения, плохие бытовые условия, неблагоприятные экологические воздействия, недостаточная социализация.

Все более актуальной становится «не локальная диагностика несформированных или дефицитарных мозговых структур, а функциональная диагностика отдельных дефектов, препятствующих овладению <ребенком> определенными знаниями и умениями» [10, с. 10].

Изучение типичного функционального развития мозга здорового ребенка выводит сферу приложения нейропсихологии за рамки исследования только патологических нарушений. В первую очередь «это относится к тем случаям, когда по разным причинам обнаруживаются те или иные отклонения в функционировании психики и мозга, затрудняющие возможности адаптации ребенка в различных сферах жизни» [11, с. 4].

Мультидисциплинарный подход с участием смежных специальностей, привлечением специалистов разных направленностей (врачей, психологов, педагогов, социальных работников) является наиболее актуальным на этапе становления нейропсихологии раннего возраста [3].

По мнению Т. В. Ахутиной, «функциональное членение на факторы у детей должно быть предметом специального рассмотрения,

которое потребует длительной кропотливой работы. Начать ее можно со сравнения успешности операций, принадлежащих к одному и разным функциональным компонентам, используя в качестве исходной рабочей гипотезы функциональное членение, обнаруженное у взрослых». Автор считает, что у ребенка в силу больших возможностей реорганизации строящихся функциональных систем полученный органический дефект может быть компенсирован при благоприятных условиях среды и при удачном течении вероятностного процесса самоорганизации мозговых систем [4, с. 10]. Правомерно, по мнению Ж. М. Глозмана, использовать факторный анализ для повышения эффективности коррекционной работы с детьми: «Специально направленное коррекционно-развивающее обучение, построенное на данных лурьевского нейропсихологического исследования ребенка, выявляющего сохраненные и нарушенные факторы психического функционирования, более эффективно, чем общеразвивающее обучение» [6, с. 6; 7].

Заключение об уровне зрелости ребенка делается путем определения положения актуальных для каждого конкретного возрастного периода показателей психического развития на шкале, состоящей из проб различной сложности; используются психоневрологические системы проб [27, 38, 48], включающие показатели неврологического, интеллектуального и психомоторного развития.

Одно из основных положений в отечественной нейропсихологии детского возраста – представление о том, что нейробиологическая предуготовленность той или иной мозговой системы должна опережать развитие конкретного психологического фактора, быть востребованной извне со стороны этого фактора для прогрессивного увеличения своего веса и роли, пройти период отторгивания, отступления на второй план по мере созревания более высокоорганизованных, церебральных систем [13].

1 Обзор скрининговых методик и тестов

Цель нейропсихологического обследования ребенка – выявить специфику дефицитарности или несформированности психических функций на разных этапах онтогенеза и особенностей их компенсации, исследование динамики развития и коррекция функ-

циональных систем мозга ребенка [4, 9, 11, 15, 17, 19, 23, 32].

Адаптированное к возрасту ребенка обследование должно помочь оценить основные функции адекватным, полноценным и надежным образом [18]. Следует разъяснить, что под атипичным развитием понимается «отклонение от нормы, неподчиненность определенному положению, порядку, неравномерность, возникающие в силу индивидуальных особенностей онтогенеза ребенка и не связанные с какой-либо патологией мозга или психики ребенка» [13, с. 29].

Чем младше ребенок, тем труднее решить, какие компоненты исследования уместно применить. «В раннем возрасте поражение какой-нибудь зоны, обеспечивающей относительно элементарные основы психической деятельности, неизбежно вызывает в виде вторичного "системного" эффекта недоразвитие более высоких, надстроенных над ней образований» [12, с. 45].

Как считает И. А. Скворцов, «по-видимому, в недалеком будущем нейропсихологическое исследование функций коры больших полушарий у новорожденных и грудных детей позволит не только своевременно выявлять отклонения, но и своевременно их устранять, а также наметить индивидуальную программу оптимального развития ребенка» [22, с. 14].

В мировой практике существует достаточное количество методик и тестов, исследующих нейроповеденческий статус ребенка раннего возраста [2]. Нейроповеденческий скрининг направлен на обследование и выявление детей, которым требуется дальнейшая медицинская и психологическая помощь. Ребенок с рождения до трех лет развивается в тесном контакте с медицинскими учреждениями, и многие нейропсихологические отклонения в дошкольном и начальном школьном возрасте имеют неврологическую природу [8, 21]. Частью нейроповеденческих скринингов является нейроповеденческий надзор [24], представляющий собой неформальную процедуру описания проблем в развитии ребенка его родителем или ухаживающим взрослым.

Прогностический эффект скрининговых [35] методик замечен при следовании определенной программе мониторинга развития ребенка раннего и дошкольного возраста. Цель данной программы – идентификация детей, которым требуется раннее вмешательство спе-

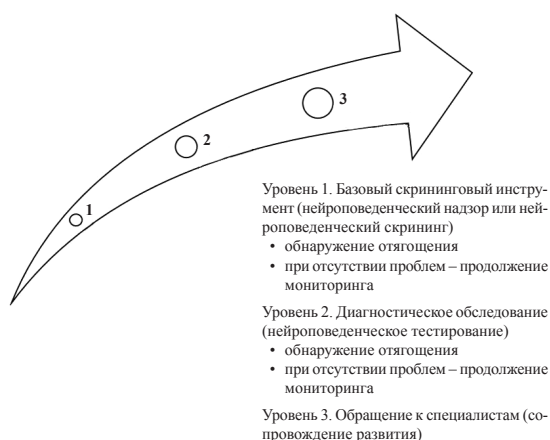


Рисунок 1. Модель программы мониторинга

циалистов – психологов, педагогов, логопедов, дефектологов, неврологов (рис. 1).

Процедура выявления детей раннего возраста с высокой степенью риска включает в себя:

- определение наличия риска биологического и социоэкономического факторов;
- скрининг нейроповеденческого развития детей в 3, 6, 12, 24, 36, 48 месяцев и в то время, когда родители видят в этом особую необходимость;
- проведение профессионального нейроповеденческого и психомоторного обследования в три месяца;
- использование результатов нейроповеденческого надзора в промежуточные периоды между обследованиями раз в три месяца;
- использование целевого надзора при наличии специфических проблем.

2 Обзор скрининговых методик и тестов – базовое обследование

Скрининговые методики позволяют сократить время работы с ребенком специалиста, идентифицируют детей с нетипичным или отклоняющимся развитием для их обследования второго уровня.

1. Опросник Ages and Stages [56–57] Брикера. Заполняется родителями, включает в себя 21 возрастно-ориентированный вопрос; ответы на вопросы позволяют довольно точно оценить развитие ребенка в возрасте от одного месяца до 5,5 лет. Авторы опросника

рекомендуют посещать специалиста в 9, 18, 24, 30 месяцев жизни для контролирования и мониторинга. Родители наблюдают за сферой коммуникаций ребенка, общей моторикой, мелкой моторикой, способом решения проблем, личностной сферой, саморегуляцией, речью, адаптивным поведением, самостоятельностью, аффективностью. Подсчет баллов занимает 2–3 минуты, заполнение опросника – 10–15 минут. Специалист, к которому прикреплен ребенок, обрабатывает опросник и выдает достаточно ясный результат. Стандартизация проводилась на 15 138 детях разных национальностей. Чувствительность – 86%, специфичность – 85%. Опросник доступен на нескольких языках.

2. Опросник Child Development Inventories [55], разработанный в Университете Миннесоты, состоит из трех реестров. Мониторинг ведется за детьми от рождения до 18 месяцев по реестру развития младенцев; от 18 месяцев до детского сада по реестру развития ребенка раннего возраста; от трех лет до школы по реестру развития ребенка дошкольного возраста. Опросник включает в себя 85–110 вопросов обследования, поделенных на пять областей. Развитие ребенка оценивается как «типичное» для возраста, «пограничное» и с «задержкой» по отношению к нормативной базе. Пять областей мониторинга таковы: социальная, навыки самообслуживания, общая моторика, мелкая моторика, речь. Заполнение опросника занимает 5–20 минут в зависимости от возраста ребенка. Проводилась стандартизация опросника. Чувствительность – 87%, специфичность – 88%. Опросник доступен на нескольких языках. Для обработки результатов специалист не требуется.

3. Опросник Revised Denver Prescreening Developmental Questionair – Revised [45] рассчитан на детей от рождения до шести лет. Содержит до 105 тем для опроса в зависимости от уровня развития ребенка. Данный опросник не является самостоятельным. Если по результатам видны какие-нибудь отягощения в развитии ребенка, дальнейшее обследование проводится с помощью методики Denver II специалистами. Области мониторинга: личностная и социальная, мелкая моторика, общая моторика, речь.

4. Опросник Denver II [41]. Особенность этой скрининговой методики состоит в том, что она прошла стандартизацию в 12 странах. Под-

счет результатов достаточно сложен, нормативы едины, хотя сильно различаются в разных этнических группах. Можно добавить, что база нормативов меняется и не может быть одной и той же в течение 40 лет. Возрастной диапазон колеблется от рождения до школы. Области мониторинга: личностно-социальная, мелкая моторика, общая моторика, речь. Данный скрининг не может прогнозировать развитие ребенка. Результаты анализируются в сравнении с другими детьми того же возраста.

5. Опросник Bayley Infant Neurodevelopmental Screening [29, 51] разработан для выявления детей раннего возраста с задержкой развития или с неврологическими осложнениями. Каждая из шести областей исследования подходит для скрининга детей разного возраста. Возрастной диапазон данного теста – от трех месяцев до двух лет. В каждой области – от 11 до 13 пунктов обследования. Анализируются четыре концептуальные сферы: базовые неврологические функции, целостность функции восприятия; экспрессивные функции; когнитивные процессы. Время обследования – 10 минут. Приводится мультинациональная нормативная база. Для каждого возраста существуют низкая, средняя и высокая степени риска. Пункты скрининга отмечаются как оптимальные/неоптимальные. Проводится только специалистами.

6. Опросник Developmental Profile III [26, 40] представляет собой адаптированные шкалы: физическую, самообслуживания, социальную, академическую и коммуникационную. Диапазон возрастов – от рождения до 12 лет. Для проведения диагностики необходимо довольно большое время – 20–40 минут. Стандартизация учитывает этнические и географические характеристики, социоэкономический статус. Может использоваться родителями (специальный чек-лист) и специалистами.

7. Опросник Brigance Screens [42] широко используется в образовательных организациях для детей раннего возраста. Для обработки результатов данного обследования не требуется специальное образование. Возрастной диапазон колеблется от рождения до 7,5 лет. В этом обследовании имеется девять отдельных форм – по одной на каждый 12-месячный диапазон; исследуются речь, моторика, общие знания. Для самой младшей возрастной группы существует форма социально-эмоциональных навыков. Результаты обследования пока-

зывают, что 75% детей требуется дальнейшее обследование и 82% детей не требуется более глубокого обследования. При стандартизации учтены этнические показатели, пол, возраст, социоэкономические различия.

3 Скрининговые тесты второго уровня: фокусированный скрининг

1. Denver III – доработанный тест Denver II, описанный выше, – также используется для более глубокого исследования детей.

2. Early Screening Profile (ESP) – инструмент многоцелевого назначения. Измеряет когнитивное, речевое, моторное развитие, самообслуживание, социализацию. Также существует опрос по артикуляции, домашней среде, истории здоровья, поведению во время обследования. Возрастной диапазон – от двух до семи лет. Для большинства детей обработка результатов профиля занимает 15–30 минут. Опрос требует дополнительно 15–20 минут. Стандартизация проведена на 1200 детях, использованы такие параметры, как пол, география, образование родителей, расово-этническая группа. В основном используется специалистами по раннему возрасту, воспитателями и педагогами по дошкольному возрасту. Использование профиля требует прохождения специальной обучающей программы.

3. Clinical Adaptive Test (CAT) / Clinical Linguistic Auditory Milestone Test (CLAMS) [54] создан для клинических целей. Возрастной диапазон обследуемых детей – от одного месяца до трех лет. Имеет высокую корреляционную связь со шкалами Бейли. Диагностика ребенка занимает от 6 до 20 минут. Исследуются оптико-моторная координация и рецептивно-экспрессивная речь.

4. Battelle Developmental Inventory Screening Test (BDIST) [43] может применяться специалистами смежных профессий. 96 пунктов используются в комбинациях для диагностики, обследования и беседы с родителями. Реестр Баттеля изучает несколько основных направлений: рецептивная и экспрессивная речь, мелкая и общая моторика, адаптация, личностно-социальная и когнитивная сферы. Существует также полная шкала Баттеля для детального исследования проблемной зоны. Возрастной диапазон детей – от одного года до восьми лет. Время, необходимое для работы, – не более 20 минут.

Фокусированные скрининги*А. Речь и психомоторное развитие*

1. MacArthur Communication Development Inventories [39]. Этот скрининг имеет целью собрать реальный данные о курсе речевого развития ребенка, используя ранние знаки понимания речи и невербальные жесты. Возрастной диапазон – от 8 до 37 месяцев, может также применяться к детям более старшего возраста с задержкой развития. С 8 до 18 месяцев изучаются слова и жесты, с 16 до 30 месяцев – слова и предложения, для детей 30–37 месяцев используется углубленный реестр. Заполнять бланки могут также родители или опекуны, результаты обрабатываются профессионалами. Время на работу по методике – 20–40 минут, на обработку результатов уходит 10–15 минут.

2. Early Language Milestone Scale [25]. Эта шкала, состоящая из 43 пунктов, была разработана для использования только в условиях клиники врачами-педиатрами как скрининг речевых навыков у детей до трех лет. В шкале учитываются данные, собранные родителями или опекунами, осмотр и прямое тестирование. Скрининг состоит из трех частей: рецептивно-аудиальной, экспрессивно-аудиальной и визуальной. Для трелетних детей также используется шкала понятности речи ребенка.

3. Receptive-Expressive Emergent Language Scale (REEL). Данная шкала помогает определить дисфункции или несформированности, которые влияют на развитие речи. Часто используется в коррекционных и развивающих программах для детей раннего возраста. Состоит из трех блоков: рецептивная речь, экспрессивная речь, словарь. Возрастной диапазон – от рождения до трех лет. На обработку результатов необходимо 20 минут.

4. Language Development Survey [47]. Данная скрининговая методика используется для диагностирования задержек речевого развития у детей от 18 до 35 месяцев. Формы могут быть заполнены родителями за 10 минут. Опросник содержит 310 слов, разбитых на 14 семантических категорий (еда, животные, люди и т.д.). Существуют прогностические возможности использования результатов скрининга.

Б. Моторное развитие

1. Chandler Movement Assessment of Infants Screening. Целью этой старейшей методика

диагностики движений, созданной в 1975 г., является идентификация детей с высокой степенью риска нарушения моторики. Методика прогнозирует психомоторное развитие ребенка в два года в условиях негативного влияния социоэкономического фактора [53]. Скрининг движений младенцев изучает моторное поведение ребенка от рождения до одного года. Исследуются: мышечный тонус, первичные рефлекссы, автоматические реакции, произвольные движения. Это скрининг исключительного текущего состояния. Долговременные прогнозы при использовании данной методики невозможны. На мониторинг требуется 30 минут, 30 минут на обработку результатов, 30 минут на беседу с родителями.

2. Milani Comparetti Motor Development Screening Test [36, 58]. Данный тест основан на существовании корреляционной связи между функциональными достижения моторики ребенка и лежащей под ними структурой рефлексов. Возрастной диапазон – от рождения до двух лет. Опытный экзаменатор может провести обследование за 4–8 минут в зависимости от возраста ребенка. Исследуются мышечный тонус, первичные рефлекссы, автоматические реакции, позы, произвольные движения.

3. Alberta Infant Motor Scale (AIMS) [44]. Цель этой методики – идентификация детей с задержкой или отклонением в моторном развитии. Возрастной диапазон – от рождения до независимого хождения. Исследуются позы, распределение веса тела, антигравитационные движения. Обследование проводят специалисты с медицинским образованием. Высокая конкурентная связь с методиками Бейли и Пибоди [37].

4. Harris Infant Neuromotor Test (HINT) [49]. Эта методика представляет собой психомоторный скрининг, который может быть использован для детей с типичным развитием и с высоким риском нарушений в возрастном диапазоне от 2,5 до 12,5 месяцев. Тест используют педиатры, детские медицинские сестры, специалисты по раннему развитию, физиотерапевты. Предиктивная ценность немного выше, чем у моторных шкалах Элберта [34]. Тест Харриса категоризирует уровень задержки моторного развития: в пределах нормы, средний уровень, задержка, так же как и в шкалах Бейли.

5. Test of Infant Motor Performance (TIMP) [41] исследует функциональное моторное по-

ведение младенцев, может быть использован при обследовании детей от 34 недель гестационного возраста до четырех месяцев постнатального периода. Тест идентифицирует младенцев с риском обедненного моторного развития по перинатальным медицинским причинам и прогнозирует моторное развитие ребенка в 12 месяцев [31] по результатам его обследования в три месяца. Для работы с этой методикой требуется специальное обучение.

4 Тесты третьего уровня. Многоцелевое обследование

Данные тесты предназначены для глубокого обследования детей. Для работы с большинством из них требуется специальное обучение.

1. Battelle Developmental Inventory [30]. Это стандартизированная батарея ключевых навыков развития ребенка от рождения до семи лет. Методика включает интервью с родителями или опекунами, взаимодействие с детьми посредством игрушек, игры и задач. Во время обследования ребенка экзаменатор отмечает наличие у него способности следовать указаниям, взаимодействовать со взрослым, выполнять выбранные задания. Области, которые не могут быть изучены во время сессии, заполняются после беседы с родителями. Методика базируется на том, что ребенок развивается последовательно – формирование одного навыка обычно строится на усовершенствовании других [52]. Из списка в 450 пунктов авторы выделили пять основных направлений: адаптивность, личностно-социальный, коммуникации, моторика, когнитивный.

2. McCarthy Scales of Children's Abilities [34]. Индивидуальный тест, который исследует когнитивное и моторное развитие детей в возрасте от 2,5 до 8,5 лет. Продолжительность сессии составляет около 45 минут для детей до пяти лет и около часа для старших детей. Широкий диапазон загадок, игрушек, игр направлен на обследование каждого ребенка по пяти различным шкалам. Вербальная шкала состоит из пяти субтестов, оценивающих понимание и использование речи. Количественная шкала состоит из трех субтестов и исследует математические способности. Шкала пространственных представлений (семь субтестов) обследует ребенка на невербальном уровне. Шкала памяти (четыре субтеста) оценивает кратковременную память на слова, цифры, картин-

ки, звуки. Моторная шкала (пять субтестов) изучает общую моторику, мелкую моторику, координацию. Шкалы объединяют для получения ментального индекса. Часть тестов может быть использована как скрининг.

3. Bayley Scales of Infant Development. Шкалы обследует широкий диапазон возможностей детей от одного до 42 месяцев. Время обследования – от 30 до 60 минут по 100 пунктам. Батарея состоит из пяти основных шкал: взаимодействие ребенка, когнитивная, моторная, речь, социально-эмоциональная, адаптивное поведение [19].

4. Stanford-Binet Intelligence Scale [3]. Шкалы обследуют когнитивные способности. Возрастной диапазон – от 2 до 8,5 лет. Необходимое время – примерно 5 минут на субтест. Для обработки результатов существует компьютерная программа. Шкалы изучают: суждения, общие знания, количественные суждения, оптико-пространственные характеристики, рабочую память. Используется в клиническом нейропсихологическом тестировании, в тестировании раннего развития.

5. Kaufman battery [46] – батарея обследования когнитивных способностей – является стандартизированной методикой исследования интеллектуальных достижений детей в возрастном диапазоне от 2,5 лет до 12,5 лет. Методика разрабатывалась для определения детей, отстающих в развитии, и детей со сложностями в обучении. Часто используется для планирования программ в детских образовательных учреждениях, для неврологических исследований и научных исследований. Особенно полезна та часть методики, которая информирует о невербальных интеллектуальных способностях. Процедура диагностирования занимает от 35 до 85 минут. Чем старше ребенок, тем больше требуется времени для обследования.

5 Обследование речи

1. Infant-Toddler Language Scale (Louis Rossetti) [33]. Методика разработана для обследования доречевого и речевого развития детей в клинических условиях. Включают в себя оценки способности к взаимодействию, речевой активности, позам, играм, речевому пониманию, экспрессивной речи. Возрастной диапазон – от рождения до трех лет, время на сессию очень вариативно.

2. Peabody Picture Vocabulary Test – Revised (PPVT-R) [47]. Тест рассматривается в рамках изучения существующего уровня функционирования речи. Возрастной диапазон – от 2,5 до 4 лет. Ребенка просят указать на картинку, которую называет экзаменатор. Картинки черно-белые и представлены на четырех полях одновременно. Время на сессию занимает от 5 до 15 минут, результаты легко обрабатываются.

3. Preschool Language Scale-3. Шкала призвана оценить, есть ли у ребенка речевое расстройство или пограничное к нему состояние. Возрастной диапазон – от рождения до шести лет. Проверяются: понимание речи на слух, экспрессивное взаимодействие, внимание, семантика и структура мышления. Также существуют три дополнительные пробы: артикуляция, список речи (информация о семье), суждения. Сессия занимает примерно 30 минут. Методика стандартизирована.

4. Sequenced Inventory of Communication Development – Revised [49, 52]. Данный тест разработан для обследования коммуникативных способностей детей с типичным развитием и детей с задержкой интеллектуального развития. Очень полезная методика для составления восстановительной программы. Возрастной диапазон – от рождения до четырех лет. Области обследования: семантико-когнитивный уровень, синтаксис и использование речи. Рецептивная шкала показывает подавление и понимание речи, экспрессивная шкала – инициирование, имитацию и ответное поведение, а также артикуляцию. Занимает от 30 до 75 минут для детей старше одного года.

6 Моторное обследование

1. Peabody Developmental Motor Scales. Шкалы не только оценивают общую и мелкую моторику, но также предлагают программу ее развития и восстановления. Разработаны для детей от рождения до пяти лет, состоят из шести субтестов: рефлекс, стояние, движение, манипулирование предметами, захватывание, оптико-моторное взаимодействие. Тест может быть проведен за 45–60 минут. Специальная программа позволяет использовать результаты тестирования для планирования индивидуальной развивающей стратегии.

2. Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency [50] – наиболее часто используемый тест моторной представленности. Использо-

уется для диагностики детей от четырех лет. Короткая форма диагностики занимает 15–20 минут, полная – 45–60 минут. Состоит из восьми субтестов: точность тонкой моторики, интеграция тонкой моторики, мануальная ловкость, билатеральная координация, баланс, рабочая скорость и проворство, координация верхних конечностей, сила. Результаты обрабатываются в специальной программе. Выводы представлены по следующим направлениям: контроль тонкой моторики, мануальная координация, координация тела, скорость и проворство, общие данные.

Заключение

Именно изменения в развитии и становлении головного мозга на ранних этапах постнатального онтогенеза стали самыми важными критериями в диагностике и предметом специального рассмотрения. Специфики дефицитности психических функций на разных этапах онтогенеза и особенностей их компенсации легли в основу построения нейроповеденческих методик для детей раннего возраста. Актуальное состояние функционального развития мозга ребенка является предметом изучения в диагностических методиках для младенческого и раннего возрастов, как и в нейропсихологии раннего возраста в целом.

Изучение типичного развития мозга ребенка, как и функциональная диагностика отдельных дефектов, препятствующих овладению определенными знаниями и умениями, должны быть доступны для исследования в рамках диагностической сессии. В силу особенностей поведения детей младенческого и раннего возрастов необходимо минимальное время на проведение обследования. Заключение об уровне зрелости ребенка дается путем определения положения актуальных для каждого конкретного возрастного периода показателей психического развития. Адаптированное к возрасту ребенка обследование должно оценить все основные функции адекватным, полноценным и надежным образом. С учетом больших возможностей реорганизации строящихся функциональных систем органический дефект может быть скомпенсирован при благоприятных условиях среды. Таким образом, диагностическая методика должна учитывать биологический и социоэкономический факторы, влияющие на развитие ребенка.

В настоящее время существует достаточное количество методик и тестов. Скрининги направлены на обследование и выявление детей, которым требуется дальнейшая, более глубокая медицинская и психологическая диагностика либо на данном этапе развития не требуется ничего, кроме надзора родителей или опекунов. Следовательно, скрининг и надзор представляют собой двуступенчатый мониторинг актуального уровня развития ребенка. Прогностический эффект скрининговых методик заметен при следо-

вании определенной программе наблюдения за развитием ребенка. Прогнозирование необходимо для выявления, своевременной коррекции или помощи в развитии детям с высокой или средней степенью риска его нарушений. Представленная программа идентификации детей с высоким уровнем риска отклоняющегося развития предполагает три уровня: первый, базовый, на котором проводится скрининг; второй, целевой – для диагностики отдельных особенностей развития; третий – углубленный.

Литература

1. **Абрамова О. В., Коган Б. М.** Диагностика детей на первом году жизни для прогнозирования их нейроповеденческого статуса в трехлетнем возрасте // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 66–72.
2. **Абрамова О. В., Коган Б. М.** Особенности нейропсихологической диагностики детей раннего возраста // Неврологический вестник им. В. М. Бехтерева. Казань. 2011. Т. 43. № 3. С. 55–61.
3. **Абрамова О. В., Коган Б. М.** Прогнозирование риска когнитивного и моторного дефицита у детей пяти лет на базе их диагностики в трехмесячном возрасте // Практическая медицина. Казань. 2013. № 1 (66). С. 164–167.
4. **Ахутина Т. В.** Нейропсихология индивидуальных различий у детей как основа использования нейропсихологических методов в школе / Под ред. Е. Д. Хомской и Т. В. Ахутиной // Материалы I Международной конференции памяти А. Р. Лурии: Сб. докладов. М.: Фак. психологии МГУ, 1998.
5. **Ахутина Т. В., Яблокова Л. В., Полонская Н. Н.** Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: Параметры оценки. Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / Под ред. Е. Д. Хомской, В. А. Москвиной. М.; Оренбург: Оренбургский ОИПКРО, 2000. С. 132–152.
6. **Баркова Ю. А., Глозман Ж. М., Егорова С. И. и др.** Игровые методы коррекции трудностей в обучении в школе. М.: ТЦ «Сфера», 2006.
7. **Бомбардинова Е. П.** Нервно-психическое развитие недоношенных детей первых шести лет жизни в зависимости от некоторых биологических и социальных факторов: Автореф. дис. ... докт. мед. наук. М., 1979.
8. **Вассерман Л. И., Шелкова О. Ю.** Медицинская психодиагностика: Теория, практика, обучение. СПб: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2003. 736 с.
9. **Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е.** Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. СПб: Питер, 2006. 80 с.
10. **Глозман Ж. М.** Нейропсихология детского возраста: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2009. 272 с.
11. **Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю.** Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2001. 160 с.
12. **Лебединский В. В.** Проблема развития в норме и патологии / Под ред. Е. Д. Хомской и Т. В. Ахутиной // Материалы I Международной конференции памяти А. Р. Лурии: Сб. докладов. М.: Фак. психологии МГУ, 1998. 198 с.
13. **Лурия А. Р.** Основы нейропсихологии. М.: МГУ, 1973.
14. **Манелис Н. Г.** Нейропсихологические закономерности нормального развития // Школа здоровья. 1999. Т. 6. № 1. С. 8–24.
15. **Микадзе Ю. В.** Дифференциальная нейропсихология детского возраста // Вопросы психологии. 2002. № 4. С. 111–119.
16. **Микадзе Ю. В., Корсакова Н. К.** Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьников. М.: ИнтелТех, 1994. С. 5-6.
17. **Романова Е. С.** Психодиагностика. М.: Кнорус, 2011. 336 с.
18. **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 5–24.

19. Семенович А. В., Цыганюк А. А. Нейропсихологический подход к типологии онтогенеза / Под ред. Е. Д. Хомской // Нейропсихология сегодня. М.: МГУ, 1995. С. 170–183.
20. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М.: МГУ, 1985. 192 с.
21. Ситникова Е. Э., Лютая З. А., Дементьева Ю. Н. Факторы риска развития школьной дезадаптации. [Электронный ресурс] // Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/171/6076>
22. Скворцов И. А. Детство нервной системы. М.: Тривола, 1995. 93 с.
23. Цветкова Л. С. Концептуальный аппарат нейропсихологии детского возраста // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Московский психолого-социальный институт, 2006. С. 28–90.
24. Amsol M. Tal Supervision in the First 2 Years after Preterm: Facts, Abilities, Ways // Early Human Development, 2006. Vol. 82. Part 3. P. 157–166.
25. Alexander H., Pulsifer B., Ramana G. Clinical Adaptive Test. Clinical Linguistic Auditory Milestone Scale in Early Cognitive Assessment // Journal of Pediatrics, 1993. Vol. 1. 123: S. 1–8.
26. Alpern G. Developmental Profile 3 / Western Psychological Services. Los Angeles: CA, 2009.
27. Amiel-Tison C., Grenier A. Neurological Evaluation of Newborns and the Infant / Masson Pub., USA, 1983. P. 54–60.
28. Aylward G. Infant and Early Childhood Neuropsychology. N. Y.: Plenum Press, 1997. 125 p.
29. Aylward G. P. Bayley Infant Neurodevelopmental Screener / TX: The Psychological Corporation. San Antonio, 1995. P. 13–27.
30. Bliss S. Test Reviews: Newborg J. Battelle Developmental Inventory, 2nd Edition // Journal of Psychoeducational Assessment Itasca, IL: Riverside Publishing. 2007. Vol. 25(4). P. 409–415.
31. Campbell S. K., Kolobe T. H. A., Wright B. D., Linacre J. M. Validity of the Test of Infant Motor Performance for Prediction of 6, 9 and 12 Months Scores on the Alberta Infant Motor Scale // Developmental Medicine and Child Neurology. 2002. Vol. 44. P. 263–272.
32. Caruso J. Reliable Component Analysis of the Stanford-Binet: Fourth Edition for 2–6-Year Olds // Psychological Assessment. 2001. Vol. 13. № 2. P. 827–840.
33. Cohen Libby G., Spenciner Loraine J. Assessment of Young Children. N. Y.: Longman, 1994.
34. Craft S., Schatz J. The Effects of Bifrontal Stroke During Childhood on Visual Attention: Evidence from Children with Sickle Cell Anemia // Developmental Neuropsychology. 1994. Vol. 10. P. 285–297.
35. Creighton D. E., Dewey D., Sauve R. S. A comparison of Three Infant Developmental Screening Tests // Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 1997. Vol. 18. P. 361–362.
36. Darrah J., Piper M., Watt M. J. Assessment of Gross Motor Skills of At-Risk Infants: Predictive Validity of the Alberta Infant Motor Scale // Developmental Medicine and Child Neurology. 1998. Vol. 40(7). P. 485–491.
37. Darrah J., Redfern L., Maguire T. O. e. a. Intra-Individual Stability of Rate of Gross Motor Development in Full-Term Infants // Early Human Development. 1998. Vol. 52(2). P. 169–179.
38. Dubowitz L., Dubowitz V. The Neurological Assessment of Pre-Term and Full-Term Newborn Infant: 2nd edition. Lond.: Cambridge University Press, 2000. 160 p.
39. Feldman H. M., Dollaghan, C. A., Campbell, T. F. e. a. Measurement Properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at Ages One and Two Years // Child Development. 2000. Vol. 71. P. 310–322.
40. Flanagan R. Review of the Developmental Profile 3 / Ed.: R. A. Spies, J. F. Carlson, K. F. Geisinger // The Eighteenth Mental Measurements Yearbook. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, 2010. P. 166–168.
41. Glascoe F. P., Byrne K. E., Ashford L. G. e. a. Accuracy of the Denver II in Developmental Screening // Pediatrics. 1992. Vol. 89. P. 1221–1225.
42. Glascoe F. P. The Brigance Infant and Toddler Screen: Standardization and Validation // Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics. 2002. Vol. 23. P. 145–150.
43. Glascoe F. P., Byrne K. E. The Usefulness of the Battelle Developmental Inventory Screening Test // Clinical Pediatrics. USA. 1993. Vol. 32(5). P. 273–280.
44. Harris S. R., Backman C. L., Mayson T. A. Comparative Predictive Validity of the Alberta Infant Motor Scale and the Harris Infant Neuromotor Test Developmental // Medicine and Child Neurology. 2010. Vol. 52. P. 462–467.
45. Heiser A., Grimmer I., Metze B., Obladen M. Parents Estimation of Psychomotor Development in Very Low Birthweight (VLBW) Infants // Early Human Development. 1995. Vol. 42. P. 131–139.
46. Kaufman A., Lichtenberger E. O., Fletcher-Janzen E., Kaufman N. L. Essentials of KABC-II Assessment. N. Y.: John Wiley & Sons Inc., 2005.

47. **Klee T., Carson D. K., Gavin W. J., Hall L. e. a.** Concurrent and Predictive Validity of an Early Language Screening Program // *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 1998. Vol. 41. P. 627–641.
48. **Korner A. F. Thom V.** Neurobehavioral Assessment of the Preterm Infant. San Antonio: The Psychological Corporation, 1990.
49. **Lee L. L. S., Harris S. R.** Psychometric Properties and Standardization Samples of Four Screening Tests for Infants and Young Children: A Review // *Pediatric Physical Therapy*, 2005. Vol. 7. P. 140–147.
50. **Levine M. D.** The Developmental Assessment of the Schoolage Child / Ed.: M. D. Levine, W. B. Carey, A. C. Crocher and R. T. Gross // *Developmental-Behavioral Pediatrics*. Philadelphia: Saunders, 1983. P. 938–947.
51. **Macias M. M., Saylor C. F., Greer M. K. e. a.** Charles Infant Screening: The Usefulness of the Bayley Infant Neurodevelopmental Screener and the Clinical Adaptive Test / *Clinical Linguistic auditory Milestone Scale* // *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 1998. Vol. 19. P. 155–161.
52. National Association for the Education of Young Children. Screening and Assessment of Young English-Language Learners. Supplement to the NAEYC Position Statement on Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation, 2005.
53. **Rose-Jacobs R., Cabral H., Beeghly M. e. a.** The Movement Assessment of Infants (MAI) as a Predictor of Two-Year Neurodevelopmental Outcome for Infants Born at Term who are at Social Risk // *Pediatric Physical Therapy*. 2004. Vol. 16(4). P. 212–221.
54. **Rossmann M. J., Hyman S. L., Rorabaugh M. L. e. a.** The CAT/CLAMS Assessment for Early Intervention Services. Clinical Adaptive Test. Clinical Linguistic and Auditory Milestone Scale // *Clinical Pediatrics*. 1994. Vol. 33. № 7. P. 404–409.
55. **Rydz D., Srour M., Oskovi M.** Screening for Developmental Delay in the Setting of a Community Pediatric Clinic: A prospective Assessment of Parent-Report Questionnaires // *Pediatrics*. 2006. Vol. 118. P. 1178–1186.
56. **Skellern C., Rogers Y., O’Callaghan M. J.** A Parent Completed Developmental Questionnaire: Follow-Up of Premature Infants // *Journal of Pediatrics and Child Health*. 2001. Vol. 37. P. 125–129.
57. **Squires J., Bricker D., Potter L.** Revision of a Parent-Completed Developmental Screening Tool: Ages and Stages Questionnaire // *Journal of Pediatric Psychology*. 1996. Vol. 22. P. 313–328.
58. **Teclin J.** *Pediatric Physical Therapy*: 4th ed. USA, 2008. P. 71–73.

References

1. **Abramova O., Kogan B.** Assessment of Infants for the 3-years Old Outcome Prediction // *System Psychology and Sociology*. 2012. № 6. P. 66–72.
2. **Abramova O., Kogan B.** Special Features of Neuropsychological Evaluation of Young Children // *Neurology Bulletin*. Kazan. 2011. Vol. 43. № 3. P. 55–61.
3. **Abramova O., Kogan B.** Predicting the Risk of Cognitive and Motor Deficits in Children 5-years on the Basis of their Diagnosis at 3 Months of Age // *Practical Medicine*. Kazan. 2013. № 1 (66). P. 164–167.
4. **Akhutina T.** Neuropsychology of the Children Individual Differences as a Baseline of Neuropsychological Assessment Methods at School / Ed. E. Homskaya and T. Akhutina // *IA. Luria Memorial International Conference*. M., 1998. 203 p.
5. **Akhutina T., Yablokova L., Polonskaya N.** Neuropsychological Analysis of Children’s Individual Differences: Parameters of the Evaluation: Neuropsychology and Psychophysiology of Individual Differences / Ed. E. Homskaya, V. Moskvina. Orenburg, 2000. P. 132–152.
6. **Barkova U., Glozman J., Egorova S. e. a.** Correction of Learning Disabilities in a Play. M.: A. Sfera, 2006.
7. **Bambardirova E.** Neuro-Psychical Development of Preterm Children in their First 6 Months in Case of Some Biological and Social Factors: Author’s Abstract of Dissertation of MD. M., 1979.
8. **Vasserman L., Schelkova N.** *Medical Psychodiagnostics: Theory, Practice, Study*. St. Petersburg: Philological department of StPbSU; M.: Academia-press, 2003. 736 p.
9. **Glozman J., Potanina A., Soboleva E.** *Neuropsychological Evaluation of Pre-Schoolers*. St. Petersburg: Peter, 2006. 80 p.
10. **Glozman J.** *Children Neuropsychology: School Book for Professional Education*. M.: Academy, 2009. 272 p.
11. **Korsakova N., Mikadze U., Balashova E.** *Children with Learning Disabilities: Neuropsychological Assessment*. M., 2001. 160 p.
12. **Lebedinskiy V.** Developmental Problem in its Norms and Pathology. // Ed. E. Homskaya and T. Akhutina // *IA. Luria Memorial International Conference: Abstracts*. M., 1998. 198 p.

13. **Luria A.** Neuropsychology Basics. M.: MGU, 1973.
14. **Manelis N.** Neuropsychological Fundamental Patterns of the Normal Development // The School of Health. 1999. Vol. 6. № 1. P. 8–24.
15. **Mikadze U.** Neuropsychology of Individual Differences in Children // Questions of Psychology. 2002. № 4. P. 111–119.
16. **Mikadze U., Korsakova N.** Neuropsychological Assessment and Correction of School-Age Children. M., 1994. P. 5-6.
17. **Romanova E.** The Psychodiagnostics: Schoolbook. M.: Knorus, 2011.
18. **Ryzhov B.** Systems Periodization of the Development // System Psychology and Sociology. 2012. № 5. P. 5–24.
19. **Semenovich A., Zygaryuk A.** Neuropsychological Typology of the Ontogenesis / Ed. E. Khomskaya // Neuropsychology Today. M.: MGU, 1995. P. 170–183.
20. **Simernitskaya A.** Man's Brain and Psychological Processes in the Ontogenesis. M.: MGU press, 1985. 192 p.
21. **Sitnikova E., Lyutaya Z., Dementieva U.** Risk Factors of School Desadaptation [Webpage] // V Student's International Electronic Science Conference "Student's Science Forum"-Admission: <http://www.scienceforum.ru/2013/171/6076>
22. **Skvortzov I.** The Childhood of the Neural System. M.: Trivola, 1995. 93 p.
23. **Tsvetkova L.** Connectional Service of the Child Neuropsychology / Ed. L. Tsvetkova / Actual Problems of the Child Neuropsychology. Voronej; M.: Moscow Psychological and Social Institute, 2006. P. 28–90.
24. **Amsol M.** Tal Supervision in the First 2 Years after Preterm: Facts, Abilities, Ways // Early Human Development. 2006. Vol. 82/3. P. 157–166.
25. **Alexander H., Pulsifer B., Ramana G.** Clinical Adaptive Test. Clinical Linguistic Auditory Milestone Scale in Early Cognitive Assessment // Journal of Pediatrics, 1993. Vol. 1. 123: S. 1–8.
26. **Alpern G.** Developmental Profile 3 / Western Psychological Services. Los Angeles: CA, 2009.
27. **Amiel-Tison C., Grenier A.** Neurological Evaluation of Newborns and the Infant / Masson Pub., USA, 1983. P. 54–60.
28. **Aylward G.** Infant and Early Childhood Neuropsychology. N. Y.: Plenum Press, 1997. 125 p.
29. **Aylward G. P.** Bayley Infant Neurodevelopmental Screener / TX: The Psychological Corporation. San Antonio, 1995. P. 13–27.
30. **Bliss S.** Test Reviews: Newborg J. Battelle Developmental Inventory, 2nd Edition // Journal of Psychoeducational Assessment Itasca, IL: Riverside Publishing. 2007. Vol. 25(4). P. 409–415.
31. **Campbell S. K., Kolobe T. H. A., Wright B. D., Linacre J. M.** Validity of the Test of Infant Motor Performance for Prediction of 6, 9 and 12 Months Scores on the Alberta Infant Motor Scale // Developmental Medicine and Child Neurology. 2002. Vol. 44. P. 263–272.
32. **Caruso J.** Reliable Component Analysis of the Stanford-Binet: Fourth Edition for 2–6-Year Olds // Psychological Assessment. 2001. Vol. 13. № 2. P. 827–840.
33. **Cohen Libby G., Spenciner Loraine J.** Assessment of Young Children. N. Y.: Longman, 1994.
34. **Craft S., Schatz J.** The Effects of Bifrontal Stroke During Childhood on Visual Attention: Evidence from Children with Sickle Cell Anemia // Developmental Neuropsychology. 1994. Vol. 10. P. 285–297.
35. **Creighton D. E., Dewey D., Sauve R. S.** A comparison of Three Infant Developmental Screening Tests // Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 1997. Vol. 18. P. 361–362.
36. **Darrah J., Piper M., Watt M. J.** Assessment of Gross Motor Skills of At-Risk Infants: Predictive Validity of the Alberta Infant Motor Scale // Developmental Medicine and Child Neurology. 1998. Vol. 40(7). P. 485–491.
37. **Darrah J., Redfern L., Maguire T. O. e. a.** Intra-Individual Stability of Rate of Gross Motor Development in Full-Term Infants // Early Human Development. 1998. Vol. 52(2). P. 169–179.
38. **Dubowitz L., Dubowitz V.** The Neurological Assessment of Pre-Term and Full-Term Newborn Infant: 2nd edition. Lond.: Cambridge University Press, 2000. 160 p.
39. **Feldman H. M., Dollaghan, C. A., Campbell, T. F. e. a.** Measurement Properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at Ages One and Two Years // Child Development. 2000. Vol. 71. P. 310–322.
40. **Flanagan R.** Review of the Developmental Profile 3 / Ed.: R. A. Spies, J. F. Carlson, K. F. Geisinger // The Eighteenth Mental Measurements Yearbook. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, 2010. P. 166–168.
41. **Glascoe F. P., Byrne K. E., Ashford L. G. e. a.** Accuracy of the Denver II in Developmental Screening // Pediatrics. 1992. Vol. 89. P. 1221–1225.
42. **Glascoe F. P.** The Brigance Infant and Toddler Screen: Standardization and Validation // Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics. 2002. Vol. 23. P. 145–150.

43. **Glascoe F. P., Byrne K. E.** The Usefulness of the Battelle Developmental Inventory Screening Test // *Clinical Pediatrics*. USA. 1993. Vol. 32(5). P. 273–280.
44. **Harris S. R., Backman C. L., Mayson T. A.** Comparative Predictive Validity of the Alberta Infant Motor Scale and the Harris Infant Neuromotor Test Developmental // *Medicine and Child Neurology*. 2010. Vol. 52. P. 462–467.
45. **Heiser A., Grimmer I., Metzke B., Obladen M.** Parents Estimation of Psychomotor Development in Very Low Birthweight (VLBW) Infants // *Early Human Development*. 1995. Vol. 42. P. 131–139.
46. **Kaufman A., Lichtenberger E. O., Fletcher-Janzen E., Kaufman N. L.** *Essentials of KABC-II Assessment*. N. Y: John Wiley & Sons Inc., 2005.
47. **Klee T., Carson D. K., Gavin W. J., Hall L. e. a.** Concurrent and Predictive Validity of an Early Language Screening Program // *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 1998. Vol. 41. P. 627–641.
48. **Korner A. F. Thom V.** *Neurobehavioral Assessment of the Preterm Infant*. San Antonio: The Psychological Corporation, 1990.
49. **Lee L. L. S., Harris S. R.** Psychometric Properties and Standardization Samples of Four Screening Tests for Infants and Young Children: A Review // *Pediatric Physical Therapy*, 2005. Vol. 7. P. 140–147.
50. **Levine M. D.** The Developmental Assessment of the Schoolage Child / Ed.: M. D. Levine, W. B. Carey, A. C. Crocher and R. T. Gross // *Developmental-Behavioral Pediatrics*. Philadelphia: Saunders, 1983. P. 938–947.
51. **Macias M. M., Saylor C. F., Greer M. K. e. a.** Charles Infant Screening: The Usefulness of the Bayley Infant Neurodevelopmental Screener and the Clinical Adaptive Test / *Clinical Linguistic auditory Milestone Scale* // *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 1998. Vol. 19. P. 155–161.
52. National Association for the Education of Young Children. *Screening and Assessment of Young English-Language Learners*. Supplement to the NAEYC Position Statement on Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation, 2005.
53. **Rose-Jacobs R., Cabral H., Beeghly M. e. a.** The Movement Assessment of Infants (MAI) as a Predictor of Two-Year Neurodevelopmental Outcome for Infants Born at Term who are at Social Risk // *Pediatric Physical Therapy*. 2004. Vol. 16(4). P. 212–221.
54. **Rossmann M. J., Hyman S. L., Rorabaugh M. L. e. a.** The CAT/CLAMS Assessment for Early Intervention Services. *Clinical Adaptive Test. Clinical Linguistic and Auditory Milestone Scale* // *Clinical Pediatrics*. 1994. Vol. 33. № 7. P. 404–409.
55. **Rydz D., Srouf M., Oskovi M.** Screening for Developmental Delay in the Setting of a Community Pediatric Clinic: A prospective Assessment of Parent-Report Questionnaires // *Pediatrics*. 2006. Vol. 118. P. 1178–1186.
56. **Skellern C., Rogers Y., O'Callaghan M. J.** A Parent Completed Developmental Questionnaire: Follow-Up of Premature Infants // *Journal of Pediatrics and Child Health*. 2001. Vol. 37. P. 125–129.
57. **Squires J., Bricker D., Potter L.** Revision of a Parent-Completed Developmental Screening Tool: Ages and Stages Questionnaire // *Journal of Pediatric Psychology*. 1996. Vol. 22. P. 313–328.
58. **Teclin J.** *Pediatric Physical Therapy: 4th ed.* USA, 2008. P. 71–73.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ В СИТУАЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Валявко С. М.
МГПУ, Москва

Статья посвящена исследованию эмоционального реагирования старших дошкольников с нарушенным и нормальным речевым развитием в ситуациях речевого общения. Проведено эмпирическое исследование, показывающее особенности эмоциональных переживаний при общении у детей с речевым дизонтогенезом в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. *Ключевые слова:* дошкольники, нарушения речевого развития, тревожность, речевая тревожность, логофобия, переживания в связи с угрозой «образу Я».

EMOTIONAL EXPERIENCES IN THE SITUATION OF SPEECH COMMUNICATION IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Valyavko S. M.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to the study of the elder preschoolers with impaired and with the normal speech development emotional response in situations of speech communication. The present empirical study discovers the specific features of emotional experiences in the situation of speech communication in senior preschool children with speech dysontogenesis and in children with normal development. *Keywords:* preschoolers, speech disorders, anxiety, speech anxiety, logophobia, feelings of the "self-image" threat.

Введение

В современной психолого-педагогической науке общепризнано, что ребенка нельзя рассматривать лишь как объект социализирующих воздействий. Формирование его личности начинается очень рано, и одним из самых сложных и ответственных является дошкольное детство. Происходит «накладка», то есть успешное развертывание многих сензитивных периодов развития в когнитивном, личностном, социальном планах, что позволяет говорить о существовании повышенной эмоциональной нагрузки дошкольника.

Отечественные и зарубежные психологи указывают на большое количество (до 33%) дошкольников с высоким уровнем тревожности в детской популяции [12, 17]. Отмечается важность учета тревожности как фактора, детерминирующего психоневрологический статус [17, 23], функциональное состояние [13], статусное положение в группе сверстников

[11] и др. Особенности тревожности у детей с дизонтогенезом изучены недостаточно полно [4, 5, 6, 8–10, 16, 18]. К сожалению, до сих пор не обнаруживается тенденций к снижению количества тревожных детей. В связи с этим в научном сообществе поднимаются вопросы необходимости как изучения теоретико-прикладного содержания этого феномена, так и применения коррекционных мероприятий на ранних этапах развития детей, создания и разработки эффективных методов пролонгированного влияния.

Понятие «тревога», введенное З. Фрейдом, в настоящее время многие авторы рассматривают как разновидность страха. Наряду с этим существует понятие тревожности как врожденного свойства личности, изначально свойственного человеку (то есть склонности к переживанию тревоги), которое было введено в психологию психоаналитиками и психиатрами. Постепенно семантика понятий «тревога» и «тревожность» изменя-

ются, ведь научные термины носят открытый характер и способны наполняться новым смыслом при развитии и смене самих концептуальных построений.

В литературе в настоящее время можно встретить разные определения понятия «тревожность», хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление (тревогу) и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики. Эта терминологическая вариативность – объективное следствие языкового развития, так сказать, «болезнь роста» термина. Так, А. М. Прихожан указывает, что тревожность – это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности» [19, с. 3], а В. М. Астапов отмечает, что в понимании тревоги как психического явления присутствуют многозначность и семантическая неопределенность [2].

Современные исследования тревожности направлены на выявление различия ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности как результата взаимодействия личности и ее окружения. Тревога как состояние (синонимы: реактивная тревожность, ситуационная тревожность) включает в себя такие составляющие, как субъективные чувства напряжения, беспокойства, волнения, опасения, а также признаки активации вегетативной нервной системы. Тревожность как личностное свойство (синонимы: личностная тревожность, характерологическая тревожность) характеризует относительно устойчивую для человека «склонность тревожиться», то есть склонность воспринимать стрессогенные ситуации как опасные или угрожающие и реагировать на них состоянием тревоги (то есть повышением ситуативной или реактивной тревожности).

Различия между тревогой и тревожностью А. М. Прихожан формулирует следующим образом: «Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.

В отечественной психологической литературе это различие зафиксировано соответственно в понятиях "тревога" и "тревожность". Последний термин, кроме того, используется и для обозначения явления в целом» [20, с. 143].

Для упорядочения и стандартизации терминологии в этой психологической области было бы целесообразно предоставить в распоряжение клиницистов и клинических психологов термин «тревога» (как переживание неопределенной, диффузной или беспредметной угрозы [21, с. 137]), а специальным психологам использовать термин «тревожность» и названия двух основных ее форм – ситуативная (реактивная) и личностная (характерологическая).

Если говорить о тревожности детей с различными нарушениями речевого развития, которая крайне редко является предметом изучения, то никак нельзя обойти стороной такой специфический вид тревожности, как речевая тревожность. В немногочисленной литературе по данной проблематике существуют такие термины, как «речевая тревога» («тревога по поводу собственной речи») и «логофобия» («страх речи») [8, 9]. Поскольку интересующее нас явление – не эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий (что определяется термином «тревога»), а именно склонность ребенка к переживанию этого состояния в ответ на конкретную ситуацию, употребление термина «речевая тревожность» представляется более адекватным. Под речевой тревожностью понимаются склонность к переживанию особого эмоционального состояния в момент речи, а также беспокойство, опасения ребенка, связанные с его собственной речью.

Речевая тревожность, возникающая у детей в ситуации речевого неуспеха (заикание, затрудненное общение, неудачный опыт речевого общения и т.д.), является реакцией на проблему. В случае неоднократного повторения неудачи (у сензитивных детей достаточно однократного) появляется склонности к устойчивому проявлению тревожности. Существует мнение, которое стало хрестоматийным, что неверно говорить о личностных образованиях дошкольника, поскольку личность в этом возрасте только начинает формироваться; логичнее говорить о намечающихся

тенденциях к неким устойчивым проявлениям, склонности к определенным паттернам личностного реагирования. Насколько этот взгляд справедлив в отношении тревожности? «К четырем – пяти годам, – утверждают В. И. Гарбузов, А. И. Захаров и др., – складываются истинная самооценка как ведущая установка личности и истинное столь же глубинное и непреходящее ощущение неполноценности» [7, с. 131]. Речевая тревожность, по многочисленным наблюдениям, появляется у части детей с недостатками речевого развития достаточно рано. Как писала Р. Е. Левина, у детей раннего возраста наряду с пониманием речи формируется и отношение к собственной речи: появляется реакция на непонятность ее для других. Она отмечает, что усложнение способов речевого общения сопровождается эмоциональным напряжением, связанным с переживанием содержания общения, оценкой коммуникативной ситуации, выбором словесных средств, трудностями планирования схемы высказывания, их самостоятельным конструированием, мгновенной перестройкой в ответ на изменение обстановки и т.д. Также Р. Е. Левина указывала, что во время разговора с ребенком двух – четырех лет нетрудно подметить у него признаки напряжения: учащенное дыхание, прерывистость речи, длительные паузы при подборе недавно услышанного слова или употреблении нового оборота речи. В период интенсивного формирования разговорной речи упомянутые затруднения и напряжение, по мнению Р. Е. Левиной, испытывает каждый ребенок [14].

Представляется, что это суждение особенно актуально в отношении детей с речевой патологией, изучение личностных особенностей которых, в том числе тревожности, только началось. Полагаем, что наиболее эффективным могло быть такое исследование в русле изучения развития личностных характеристик, особенно формирования Я-концепции. Опасения по поводу полноценности или неполноценности речи как имиджевой составляющей рассматриваем как угрозу самооценке и «образу Я». Такая угроза может на бессознательном уровне беспокоить ребенка [24].

1 Организация исследования

Гипотезой настоящего исследования выступило положение о том, что в сензитивный

период формирования речи наличие эмоциональных переживаний в ситуации речевого общения присуще всем дошкольникам, вне зависимости от речевого статуса. Экспериментальную группу составили 424 ребенка с верифицированным заключением «общее недоразвитие речи III уровня» (средний паспортный возраст – пять лет восемь месяцев), 100 дошкольников с нормальным развитием вошли в контрольную группу (их средний паспортный возраст – пять лет семь месяцев). Контрастные группы по ряду методик были представлены дошкольниками с заиканием и фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФН) – по 30 детей. Все дети посещали дошкольные образовательные учреждения Москвы. Исследование проводилось в 2010–2013 гг.

Для изучения заявленной проблемы использовались следующие методики:

- 1) тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, Ф. Амен;
- 2) метод неоконченных предложений;
- 3) беседа для определения уровня речевой тревожности;
- 4) стандартизированное наблюдение за проявлениями тревожности;
- 5) методики «Ступеньки» и «Рисуночный тест Вартегга» (как дополнительные);
- 6) статистические методы.

Тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, Ф. Амен применялся в традиционном варианте.

Метод неоконченных предложений. За основу для построения данной методики был принят тест Сакса – Сиднея, адаптированный в лаборатории медицинской психологии Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. Бехтерева; была проведена собственная адаптация для диагностики уровня личностной и речевой тревожности у детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития. Исходя из диагностических целей в перечень предложений были включены ситуации, в которых дошкольник мог бы испытывать эмоциональные переживания, в том числе связанные с собственной речью.

Этот метод является разновидностью ассоциативного эксперимента и основан на механизме проекции. К его достоинствам относится то, что ребенку не задают прямых вопросов по поводу его тревоги, а значит, он с меньшей вероятностью будет прибегать к психологи-

ческой защите. В ходе эксперимента ребенку предлагают послушать предложение и сразу, не задумываясь, продолжить его первой пришедшей в голову мыслью. Эксперимент должен проходить в быстром темпе. Был предложен следующий перечень предложений:

1. Лучше всего я ...
2. Мне бы хотелось...
3. Моя мама чаще всего ...
4. Мои друзья меня часто ...
5. Я стесняюсь, когда ...
6. Когда я дома один, то ...
7. В детском саду я обычно ...
8. Когда все ругаются ...
9. Я занимаюсь с логопедом, потому что ...
10. Не люблю, когда меня ...
11. На занятиях я ...
12. Когда бывает темно, я ...
13. Взрослые думают, что я говорю ...
14. Мой папа иногда ...
15. Есть дети, которые ...
16. Незнакомые люди меня ...
17. Чаще всего мне хочется нарисовать ...
18. Моя воспитательница ...
19. Мне бывает страшно, когда ...
20. Я люблю смотреть фильмы про ...
21. Мне часто снится ...
22. Когда я говорю неправильно ...
23. Когда я вырасту ...

В ходе анализа ответов ребенка можно выделить ситуации и сферы жизни, в которых ребенок испытывает тревогу, страх или дискомфорт и демонстрирует наличие речевой тревожности. Они представлены в виде шкал:

- 1) шкала отношения к себе: предложения 1, 2, 10, 23;
- 2) шкала общей тревожности и страхов: предложения 5, 6, 8, 12, 16, 17, 19, 20, 21;
- 3) шкала речевой тревожности: предложения 9, 13, 22;
- 4) шкала отношения к родителям: предложения 3, 14;
- 5) шкала отношения к сверстникам: предложения 4, 15;
- 6) шкала отношения к детскому саду: предложения 7, 11, 18.

За каждый «тревожный» ответ присваивался 1 балл. По каждой шкале определялась сумма полученных баллов. Далее высчитывалось общее число тревожных ответов и определялся уровень личностной тревожности.

Беседа для определения уровня речевой тревожности. Данная методика является адаптацией методики «Опросник для оценки речевой тревожности» В. А. Калягина для диагностики детей старшего дошкольного возраста» [9].

К дошкольникам, имеющим нарушения развития, не практикуется применение опроса, поэтому мы трансформировали опросник в беседу, в ходе которой ребенку задают вопросы, выявляющие речевую тревожность. Содержание и грамматическое оформление вопросительных предложений были адаптированы для понимания ребенком пяти – семи лет. Общее количество вопросов – 14, но мы сочли, что предпочтительно разделить их на две сессии по семь вопросов, на которые ребенок может ответить либо «да», либо «нет». Допускались уточнения и пояснение смысла вопросов со стороны экспериментатора, если это необходимо. Беседа должна быть построена таким образом, чтобы ребенок мог чувствовать себя как можно более комфортно, поэтому предложенные вопросы на выявление тревожности в ситуации речевого общения, которые могут вызвать у ребенка напряжение, должны чередоваться с вопросами, касающимися его личности и увлечений. Например, можно попросить ребенка рассказать о его любимых игрушках, спросить, чем он любит заниматься в детском саду и дома, какие задания он выполняет на логопедическом занятии и зачем, по его мнению, он занимается с логопедом. Информация, полученная при ответах на дополнительные вопросы, также может быть полезной при анализе причин и проявлений как речевой, так и общей тревожности у детей. Беседа должна проводиться в доброжелательной атмосфере, поэтому для снятия напряжения можно беседовать в обстановке игровой комнаты, но при условии отсутствия воспитателя и других детей, иначе увеличивается вероятность того, что ребенок будет давать социально желательные ответы или использовать механизмы психологической защиты. По этим же причинам протокол заполнялся уже после проведения беседы.

В содержание беседы были включены вопросы на самооценку речи, а также вопросы, относящиеся к интерпретации ребенком отношения окружающих к его речи. Таким образом, можно выявить «корни» речевой тревожности ребенка.

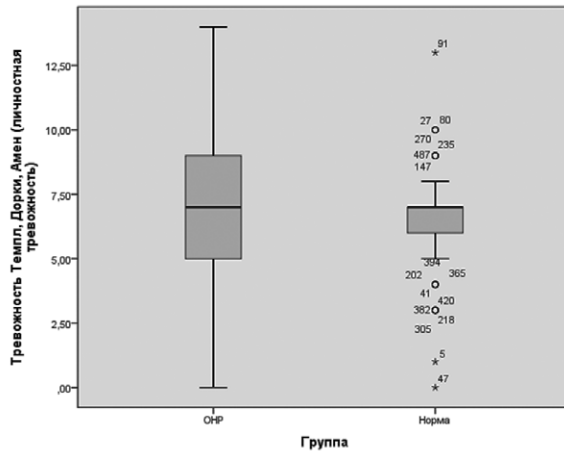


Рисунок 1. Разброс данных по тесту тревожности

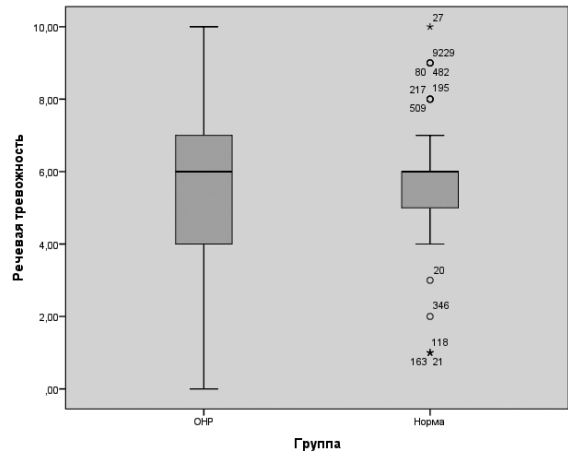


Рисунок 2. Разброс данных беседы для определения уровня речевой тревожности

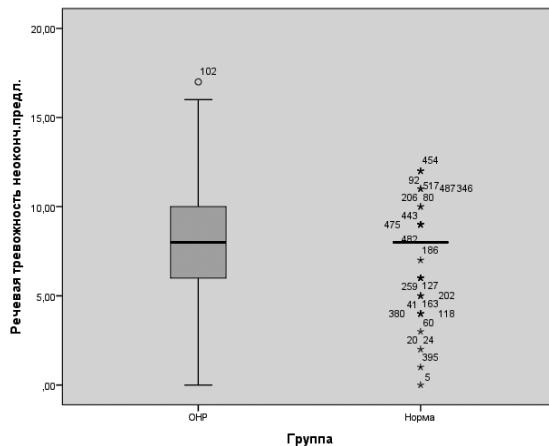


Рисунок 3. Разброс данных по методу неоконченных предложений

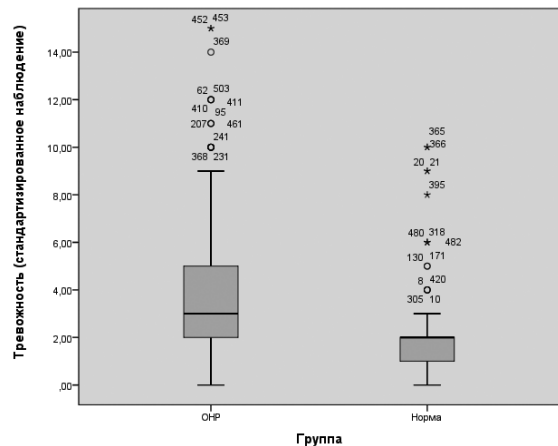


Рисунок 4. Разброс данных по методу стандартизированного наблюдения

Приведем список вопросов для первой сессии: 1. Твоя речь нравится другим людям? 2. Тебе легко говорить почти со всеми? 3. Иногда ты стесняешься разговаривать? 4. Тебе трудно разговаривать с новыми людьми? 5. Тебе трудно говорить перед группой на занятии? 6. Ты хотел бы, чтобы твоя речь была такой же, как и у других? 7. Тебе нравится, как ты говоришь? Список вопросов для второй сессии: 1. Когда ты говоришь, тебя легко и приятно слушать? 2. Одни слова тебе труднее произносить, чем другие? 3. Тебе трудно разговаривать с воспитателем? 4. Ты часто стесняешься отвечать на вопрос, даже если знаешь правильный ответ? 5. Бывает ли, что ты нервничаешь, когда нужно говорить? 6. Взрослые часто бывают недовольны твоей речью? 7. Тебе легко говорить не со всеми людьми?

В итоге высчитывался суммарный балл речевой тревожности и определялся ее уровень.

Методика «Ступеньки» (дополнительная). Цель: диагностика отношения дошкольника к собственной речи, выявление представлений дошкольника об отношении к его речи значимых взрослых.

Методика оценки собственной речи с помощью «ступенек» предложена В. А. Калягиным для школьников. Автор предлагает оценивать речь с помощью девяти «ступенек». Представляется целесообразным сократить количество «ступенек» до пяти, так как такое ранжирование характеристик речи понятнее ребенку и, что немаловажно, соответствует объему словесной памяти дошкольника. Итак, ребенку предлагают бланк с изображением лесенки, где каждой ступеньке соответствует определенная характеристика качества речи. Инструкция: «Скажи, пожалуйста, на какую ступеньку ты поставил бы себя?». Далее следует перечисление: на нижней ступеньке на-

Таблица 1

Сравнение средних значений речевой тревожности, баллы*

Группа	Тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, Ф. Амен)	Беседа для определения уровня речевой тревожности	Метод неоконченных предложений	Метод «Ступеньки»
Дети с ОНР	6,7	5,8	7,7	21,6
Дети с нормальным речевым развитием	6,6	5,7	7,6	22,3
Дети с заиканием	8,4	6,4	13,4	19,1
Дети с ФФН	6,5	5,7	6,7	22,2

* Все приведенные значения верны при $p = 0,05$.

ходятся ребята, у которых очень плохая речь, на следующей – плохая, на средней – обычная, повыше – хорошая, на самой высокой ступеньке – прекрасная. Затем спрашивают, на какую ступеньку, по мнению ребенка, поставил бы его логопед, мама, папа и друг. Таким образом можно получить информацию о самооценке речи ребенком и выяснить его мнение об отношении к его речи значимых взрослых.

С помощью данной методики также можно высчитать кумулятивный балл оценки собственной речи, присваивая 5 баллов за каждую выбранную пятую ступеньку, 4 балла – за четвертую и т.д. Чем выше общий балл – тем выше самооценка речи ребенка.

2 Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе статистической обработки был проведен разведочный анализ с помощью пакета прикладных программ для статистической обработки, а именно SPSS statistics 21 version.

Можно отметить (рис. 1) большой размах значений тревожности детей с общим недоразвитием речи (далее по тексту ОНР)¹, который покрывает весь диапазон значений теста, в то время как у детей с нормальным речевым развитием результаты выполнения теста тревожно-

сти (Р. Тэммл, М. Дорки, Ф. Амен) в основном варьируются в пределах нормативов теста [22].

На рис. 2 представлены данные по разведочному анализу данных беседы для определения уровня речевой тревожности, которые позволяют судить о гораздо большем диапазоне значений, свойственных детям с ОНР по сравнению с их сверстниками с нормальным речевым развитием.

Анализ данных, полученных с помощью методики неоконченных предложений (рис. 3), показал, что практически весь диапазон значений у детей с нормальным развитием сведен к среднему значению (7-8 баллов теста), и только у немногих детей наблюдаются другие значения.

Средние значения ситуативной тревожности, диагностируемой с помощью метода стандартизированного наблюдения, приведены на рис. 4. У детей с ОНР показатели выше, а размах данных шире, чем у нормально развивающихся сверстников, то есть дисперсия больше.

Результаты анализа, представленные на рис. 1–4, позволяют сделать общий вывод о наличии статистически большей дисперсии показателей речевой тревожности у детей с ОНР по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

Из анализа приведенных в табл. 1 данных следует, что дети с заиканием имеют статисти-

¹ Общее недоразвитие речи (ОНР) – это понятие, объединяющее разные сложные недостатки речевого развития, которые проявляются в системных нарушениях формирования всех компонентов (сторон) системы речи – фонетико-фонематического, лексического и грамматического – при отсутствии недостатков слуха и нарушений умственного развития.

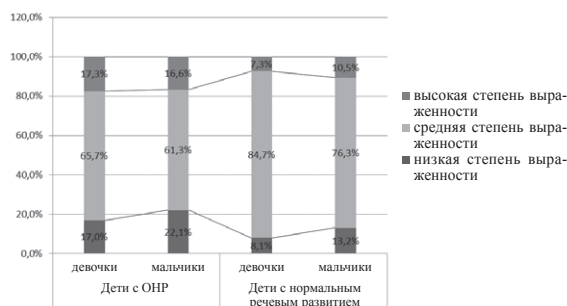


Рисунок 5. Различия в степени выраженности речевой тревожности в зависимости от пола и речевого статуса

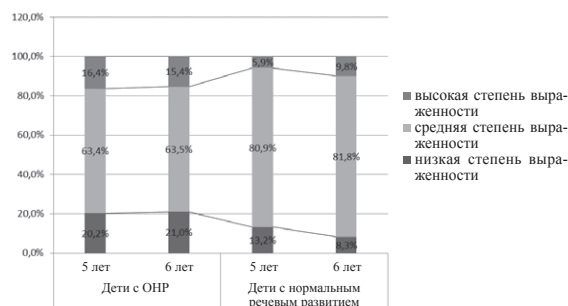


Рисунок 6. Различия в степени выраженности речевой тревожности в зависимости от возраста при ОНР и в норме

Таблица 2

Данные корреляционного анализа Пирсона для детей с ОНР

Показатель	Вартегг, страхи	Вартегг, потребность в защите
Речевая тревожность (метод неоконченных предложений)	,156*	,058
Тревожность (метод стандартизированного наблюдения)	-,117	,179*

* Корреляция значима на уровне $p = 0,05$ (двусторонняя корреляция).

стически более высокий уровень речевой тревожности по сравнению с детьми из других исследуемых групп. Более высокие средние значения уровня речевой тревожности и статистический размах значений у детей с заиканием (по сравнению с другими экспериментальными группами) могут указывать на стойкое состояние логофобии и в целом повышенного тревожно-фобического фона настроения.

У детей с ОНР речевая тревожность выражена сильнее, чем у детей с ФФН и детей нормальным речевым развитием, но слабее, чем у детей с заиканием. На наш взгляд, это связано с активной психолого-педагогической работой, которая позволяет преодолевать эмоциональные переживания в проблемной для них ситуации речевого общения.

Дети с ФФН, по результатам тестов, имеют средний уровень речевой тревожности, который значительно ниже, чем у дошкольников с ОНР и заиканием, что свидетельствует о низком уровне страха речевого общения у детей этой категории.

У дошкольников с нормальным речевым развитием также наблюдается речевая тревожность, хотя в значительно меньшей степени, чем у детей с речевыми недостатками. Этот факт позволяет утверждать, что эмоциональ-

ные переживания и тревожность в ситуации речевого общения являются общей закономерностью дошкольного возраста, свойственной всем детям.

Представленные на рис. 5 и 6 данные демонстрируют, что кумулятивные значения речевой тревожности статистически значимо различаются в зависимости от разного речевого статуса (ОНР и нормативная речь).

Как видно из рис. 5:

- высокая и низкая степени речевой тревожности («хвосты выборки») сильнее выражены у детей с ОНР, нежели у их нормально развивающихся сверстников;
- пол дошкольника на степень выраженности тревожности в ситуации речевого общения не влияет.

Степень выраженности речевой тревожности в зависимости от возраста показан на рис. 6. Очевидно следующее:

- высокая степень речевой тревожности одинаково проявляется у пятилетних и шестилетних детей с ОНР;
- у нормально развивающихся сверстников высокая степень речевой тревожности чаще отмечается в шестилетнем возрасте.

Данные корреляционного анализа Пирсона (коэффициент корреляции r Пирсона) у детей

Таблица 3

Данные корреляционного анализа Пирсона для детей с нормальным развитием

Показатель	Вартегг, страхи	Вартегг, потребность в защите	Вартегг, потребность в общении
Речевая тревожность (метод неоконченных предложений)	,150*	,051	,057
Тревожность (метод стандартизированного наблюдения)	-,083	,130*	,133*

* Корреляция значима на уровне $p = 0,05$ (двусторонняя корреляция).

с ОНР, представленные в табл. 2, указывают на наличие статистически значимой двусторонней корреляции между ситуативной тревожностью (стандартизированное наблюдение) и потребностью в защите, диагностируемой «рисуночным тестом Вартегга», и статистически значимой корреляции между речевой тревожностью (метод неоконченных предложений) и страхами по «рисуночному тесту Вартегга». Все указанные корреляции значимы при $p \leq 0,05$.

Данные корреляционного анализа Пирсона (коэффициент корреляции r Пирсона) для группы с нормальным речевым развитием, представленные в табл. 3, показывают наличие статистически значимой двусторонней корреляции между речевой тревожностью (метод неоконченных предложений) и страхами по «рисуночному тесту Вартегга», а также статистически значимой корреляции между ситуативной тревожностью (метод стандартизированного наблюдения) и потребностями в защите и общении по «рисуночному тесту Вартегга». Все указанные корреляции значимы при $p \leq 0,05$.

Выводы

1. Эмоциональные переживания в ситуации речевого общения и речевая тревожность наблюдаются у всех исследованных групп

дошкольников, что позволяет констатировать общую закономерность, свойственную детям в период, сензитивный для становления социальной и коммуникативной функций речи.

2. Выраженность тревожности в момент речевого общения зависит от природы нарушения речевого развития, в то время как пол и возраст оказывают минимальное влияние.
3. У детей с общим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием установлена взаимосвязь между ситуативной тревожностью и неудовлетворенной потребностью в защите, а также между речевой тревожностью и страхами. Кроме того, у детей с нормальным речевым развитием обнаружена взаимосвязь между ситуативной тревожностью и потребностью в общении.
4. Дети с заиканием имеют более высокий по сравнению с другими категориями исследованных детей уровень речевой тревожности, достигающей у отдельных детей до логофобии.

Таким образом, можно утверждать, что гипотеза о своеобразии эмоциональных реакций в ситуации речевого общения у старших дошкольников с нарушениями речевого развития была подтверждена данными настоящего исследования.

Литература

1. Астапов В. М. Тревожность у детей. СПб.: Питер, 2004. 224 с.
2. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Тревога и тревожность: Хрестоматия / Под ред. В. М. Астапова. СПб: Питер, 2001. С. 156–166.
3. Белякова Л. И. Роль эмоционального фактора в центральных механизмах заикания // Клиника и терапия заикания: Сб. научн. трудов / Под ред. Г. В. Морозова. М.: Знание, 1984. С. 106–120.

4. **Валявко С. М.** К применению терминов «тревога» и «тревожность» в специальной психологии // Материалы третьего Международного теоретико-методологического семинара «Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии». М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2011. С. 150–153.
5. **Валявко С. М., Бузина М. А.** Экспериментальное исследование личностной и речевой тревожности старших дошкольников с нарушенным речевым развитием // Научный часопис національного педагогического університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Коррекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 18. Київ, 2011. С. 22–27.
6. **Васильева Е. В.** Особенности тревожно-фобических состояний у детей с различными видами дизонтогенеза в условиях адаптации к дошкольному учреждению. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006.
7. **Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н.** Неврозы у детей и их лечение. Л.: Медицина. Ленингр. отд., 1977.
8. **Калягин В. А.** Внутренняя картина болезни при речевых расстройствах на примере заикания // Расстройства речи. Клинические проявления и методы коррекции. СПб.: НИИ уха, горла, носа и речи, 1994. С. 81–91.
9. **Калягин В. А.** Если ребенок заикается. СПб.: Питер, 1988. 192 с.
10. **Калягин В. А.** Речевая тревога: за и против // Современные проблемы речевого дизонтогенеза: Педагогические и психологические аспекты: Международный сборник научных трудов / Под ред. С. М. Валявко. М.: Спутник-плюс, 2011. С. 81–88.
11. **Кобзарева И. И., Гражданкина Ю. В.** Влияние тревожности на взаимоотношения детей дошкольного возраста // Профессиональное становление специалиста-психолога: Материалы межвузовской научной конференции. Карачаевск: КЧГУ, 2003. С. 103–106.
12. **Костина Л. М.** Лонгитюдное исследование эффективности психологической коррекции детской тревожности // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного университета психологии и социальной работы. 2007. № 2. С. 37–40.
13. **Криволапчук И. А., Зайцева В. В.** Личностная тревожность и функциональные состояния детей 6–8 лет // Альманах «Новые исследования». Институт возрастной психологии РАН, 2005. № 2. С. 42–53.
14. **Левина Р. Е.** Заикание у детей // Преодоление заикания у дошкольников / Под ред. Р. Е. Левиной. М.: Педагогика, 1975. С. 3–22.
15. **Макшанцева Л. В.** Диагностика и профилактика тревожности в условиях детского образовательного учреждения. М.: МПГУ, 2011.
16. **Макшанцева Л. В., Валявко С. М.** Изучение психологических особенностей тревожности детей дошкольного возраста с нормативным и нарушенным развитием // Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Сб. науч. статей / Под ред. Е. С. Романовой, С. М. Валявко. М.: Спутник-плюс, 2010. С. 97–103.
17. **Осипенко Т. Н.** Психоневрологическое развитие дошкольников. М.: Медицина, 1996.
18. **Панфилова М. А.** Особенности тревожности у старших дошкольников с задержкой психического развития. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007.
19. **Прихожан А. М.** Психологическая природа и возрастная динамика тревожности (личностный аспект). Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1995.
20. **Прихожан А. М.** Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
21. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С. Ю. Циркина: 2-е изд. СПб: Питер, 2004. 896 с.
22. **Тэмпл Р., Дорки М., Амен В.** Тест тревожности. М.: Центр социально-психологического взаимодействия «Дейс», 1992.
23. **Швец И. Г.** Учет особенностей тревожных дошкольников как условие их развития // Ежегодник Российского психологического общества. Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. СПб. 2003. С. 383–384.
24. **Kohnstamm R.** Praktische Kinderpsychologie: Die ersten 7 Jahre. Eine Einführung für Eltern. Österreich: Erzieher und Lehrer, 2006.

References

1. **Astapov V. M.** Anxiety in Children. St. Petersburg: Piter, 2004. 224 p.
2. **Astapov V. M.** The Functional Approach to the Study of Anxiety // Anxious and anxiety / Ed. V. M. Astapov. St. Petersburg: Peter, 2001. P. 156–166.
3. **Belyakov L. I.** The Role of Emotional Factors in the Central Mechanisms of Stuttering // Clinic and Therapy of Stuttering / Ed. G. V. Morozova. M.: 1984. P. 106–120.

4. **Valyavko S. M.** By the use of the terms "anxiety" and "anxiety" in the special psychology // Proceedings of the Third International Theoretical and Methodological Seminar "Special pedagogy and special psychology: Contemporary Problems in the Theory, History and Methodology". M., 2011. P. 150–153.
5. **Valyavko S. M., Buzina M. A.** Experimental Study of Personality and Speech Anxiety Senior Preschool Children with Impaired Speech Development // Science Magazine of National Pedagogical University of M. P. Dragomanov. Ser. 19. Correctional Pedagogical and Special Psychology. Preview Issue 18. Kiev, 2011. P. 22–27.
6. **Vasilyeva E. V.** Features Anxious-Phobic States in Children with Different Types Dizontogeneza while Adapting to Preschool. Autoref. diss. ... cand. psychol. M., 2006.
7. **Garbuzov V. I., Zakharov A. I., Isayev D. N.** Neuroses in Children and their Treatment. Leningrad: Medicine, 1977.
8. **Kalyagin V. A.** Internal Picture of the Disease in Speech Disorders for Example Stuttering // Speech Disorders. Clinical Manifestations and Methods of Correction. St. Petersburg, 1994. P. 81–91.
9. **Kalyagin V. A.** If a Child Stutters. St. Peterburg: Peter, 1988. 192 p.
10. **Kalyagin V. A.** Speech Anxiety: Pros and Cons // Modern Problems of Speech Dizontogeneza: Pedagogical and Psychological Aspects. Intern. Collection of Scientific Papers / Ed. S. M. Valyavko. M.: Sputnik-plus, 2011. P. 81–88.
11. **Kobzareva I. I., Grazhdankina Y. V.** Impact Anxiety on the Relationship in Preschool Children // Professional Formation Specialist Psychologist // Materials Interuniversity Scientific Conference. Karachaevsk: KCGU, 2003. P. 103–106.
12. **Kostin L. M.** Longitudinal Study of the Effectiveness of Psychological Treatment of Child Anxiety // Proceedings of the St. Petersburg State University of Psychology and Social Work. 2007. № 2. P. 37–40.
13. **Krivolapchuk I. A., Zaitseva V. V.** Trait Anxiety and Functional Status of Children 6-8 Years Old // Almanac "New research" Institute of Developmental Psychology, RAS, 2005. № 2. P. 42–53.
14. **Levina R. E.** Stuttering in Children // Overcoming Stuttering in Preschool Children / Ed. R. E. Levina. M.: Pedagogy, 1975. P. 3–22.
15. **Makshantseva L. V.** Diagnosis and Prevention of Anxiety in Terms of Children's Educational Institutions. M.: MCTTU, 2011.
16. **Makshantseva L. V., Valyavko S. M.** Study of the Psychological Characteristics of Anxiety Preschool Children with Regulatory and Developmental Disorders // Problems of Diagnosis in the Modern System of Psychological Support for Children with Disabilities. Collected articles / Ed. E. S. Romanova, S. M. Valyavko. M.: Sputnik-plus, 2010. P. 97–103.
17. **Osipenko T. N.** Neuropsychiatric Development of Preschool Children. M.: Medicine, 1996.
18. **Panfilov M. A.** Features of Anxiety in Older Preschoolers with Mental Retardation. Avtoref. diss. ... cand. psychol. M., 2007.
19. **Prihogan A. M.** Psychological Nature and Age Dynamics of Anxiety (Personal Aspect). Autoref. diss ... cand. psychol. M., 1995.
20. **Prihogan A. M.** Psychology Anxiety: Preschool and School Age. St. Peterburg: Peter, 2007. 192 p.
21. Handbook of Psychology and Psychiatry in Childhood and Adolescence / Ed. S. J. Tsirkin: 2nd ed. St. Petersburg: Piter, 2004. 896 p.
22. **Temml R., Dorca M., Amen V.** Anxiety Test. M.: Center for Social and Psychological Interaction "Deiss", 1992.
23. **Shvets I. G.** Account of the Special Alarm Preschoolers as a Condition of Development // Yearbook of the Russian Psychological Society: Materials 3rd All-Russian Congress of Psychologists. St. Petersburg, 2003. P. 383-384.
24. **Kohnstamm R.** Praktische Kinderpsychologie: Die ersten 7 Jahre. Eine Einführung für Eltern. Österreich: Erzieher und Lehrer, 2006.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДВОЙСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК СООТНОШЕНИЕ МЕЖДУ Я-РЕАЛЬНЫМ И Я-ИДЕАЛЬНЫМ

Подзорова Л. В.
МГПУ, Москва

Статья посвящена феномену «двойственной личности». В ней рассматриваются исторические аспекты появления и формирования понятия «соответствие». Проанализированы характерные особенности компонентов личности в процессе становления и развития Я-концепции (на примере связи между Я-реальным и Я-идеальным). Особое внимание обращено на механизмы при взаимодействии между Я-реальным и Я-идеальным. Даны подробные определения затрагиваемых понятий.

Ключевые слова: Я-концепция, компоненты личности.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF AN AMBIVALENT PERSONALITY AS A CORRELATION BETWEEN THE REAL-SELF AND THE IDEAL-SELF

Podzorova L. V.
MCTTU, Moscow

This article deals with the phenomenon of "Ambivalent personality". Historical aspects regarding origin and evolution of the concept of incongruence are also considered in this article. Specific features of personality's components during the self-concept development process are analyzed (by the example of correlation between the real-self and the ideal-self). Particular attention is paid to the relationship between the real-self and the ideal-self in case of interactions. The article provides a detailed definition of all terms discussed.

Key words: Self-concept, personality components.

Введение

Показатели характерных черт современного общества (идентификация, автономность, саморегуляция), выраженные в самобытном основании присущих интеграций, повышают актуальность исследования всех сторон конструктивной функциональности внутриличностных и межличностных конфликтующих компонентов, крайним выражением которых являются личностные особенности человека. Среди таких проблем, как взаимодействие личности с обществом и самоактуализация личности, связанных с развитием и эволюционированием ноосферы, большое значение приобрела проблема изучения внутриличностных характеристик, связанных с несоответствием самопредставления и истинно личностных критериев по отношению привносимому средой окружения индивида. Отдельные невротические реакции формиру-

ются в целый невротический комплекс, охватывающий соматическую, эмоциональную сферы, сферу общения и препятствующий формированию предпосылок к нормальной жизнедеятельности или обуславливающий ее разрушение.

Целью статьи является раскрытие понятия «соответствие» с точки зрения соотношения между Я-реальным и Я-идеальным с помощью основополагающих теорий, разработанных в философии, психологии, социологии и других науках.

Изучение в данной работе соответствия как части самосознания является многомерным образованием в концепции знаний о личности в целом. Оно позволит скорректировать многие представления о поведении: восприятие себя через окружающих, самовосприятие, личностная направленность человека. Зарубежные ученые (З. Фрейд, Х. Фридман, Х. Минде, Э. Кипхард, К. Хорни, Л. Кронбах,

К. Роджерс и др.) большое внимание уделяли проблемам, возникающим в Я-концепции по изучению несоответствия в саморазвитии, самовосприятии, саморефлексии, самопознании и т.д. Разработаны новые понятия о Я-концепции как об обширной саморегулируемой системе. Обозначены возникающие в процессе самопознания «образы Я», а также исследованы составляющие компоненты, способы функционирования, условия, уровни развития данной концепции и т.д.

Современные отечественные авторы (В. С. Агапов, Н. Н. Васильев, В. И. Голованевская, А. А. Дерябин, А. П. Колядин, Б. Н. Рыжов, Е. С. Романова, Е. Т. Соколова и др.) делают упор на изучении возрастной репрезентации Я-концепции личности, основополагающих векторов в Я-концепции, исследуют особенности Я-концепции как фактора формирования аддиктивного поведения, а также самосознание и самооценку при аномалиях личности [17, 18, 19].

1 Внутрличностные разногласия как порождение двойного концептуального эффекта, искажающего личность

Чтобы раскрыть психологические особенности двойственности личности, в зарубежной психологии была введена такая универсалия, как конгруэнтность; в отечественной психологии данное понятие рассматривается на примере «согласованности концепций личности». Это понятие специально введено для более широкого и конкретного описания групп проявлений в Я-концепции. Понятие «соответствие» служит связующим звеном во всех критериях соотношения личности по самооценке при ее взаимодействии с социумом. Большой психологический словарь определяет психологическое соответствие как состояние, в котором слова человека соответствуют его действиям. Это процесс безоценочного принятия и осознания человеком своих собственных реальных и актуальных ощущений, переживаний и проблем с их последующим точным озвучиванием в языке и выражением в поведении способами, не травмирующими других людей. Это состояние целостности, адекватности, внутренней гармонии, отсутствия конфликта [6, с. 15]. Большая психологическая энциклопедия этот термин определяет более широко – как

согласованность переживания, осознание равенства, адекватности друг другу разных экземпляров (содержания, выраженного в различных формах и представлениях) или согласованность между собой элементов системы [5, с. 315].

В середине XX в., чтобы объяснить разнообразные явления психосоциального поведения личности, ученые предложили несколько тезисов, близких по содержанию к теории соответствия личностных концепций, объединяемых в социальной психологии под общим названием «теории когнитивного соответствия» (теория коммуникативных актов Т. Ньюкома, теория структурного баланса Ф. Хайдера, теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера, а также теория Ч. Осгуда и П. Танненбаума). По мнению Г. М. Андреевой, термин «соответствие», введенный Осгудом и Танненбаумом, является синонимом терминов «баланс» Хайдера и «консонанс» Фестингера [3, 12].

Особое значение в деловом общении имеет закон соответствия, наиболее обстоятельно разработанный в концепции К. Роджерса. В отличие от З. Фрейда и К. Юнга Роджерс при рассмотрении психики личности опирается на принцип ее самоактуализации. Изначально Роджерс воспринимал обоснование диагноза в рамках диалектической психотерапии как нежелательное для диагностическо-терапевтического процесса, ибо таким путем скорее всего потеряется непредвзятое отношение к консультируемому индивиду. На этом основании возникла теория нарушений и неврозов, не сопоставляемая с диагнозами. Главное в его теории – оцененное индивидом несоответствие Я-концепции и его переживаний/поведения. Этот взгляд Роджерса на значение диагностики в диалектической психотерапии/психологии современные терапевты не разделяют: как утверждает Г. Боммерт, осознанная работа без диагностики непродуктивна [9, 13].

По Роджерсу, несоответствие выражено в несоответствии друг другу опыта человека и его представлений о самом себе. На уровне проявлений это выражается в тревоге, ранимости, нецельности личности. Несоответствие может быть определено как «выявление застоя в саморазвитии <...> нарушение обработки переживаемых событий» [21, с. 212]. С точки зрения Р. Вердерберера, «несоответствие» – разрыв между неправильным восприятием

себя и реальностью. По Я. Макдермоту, это значит «быть не в раппорте с самим собой, внутренний конфликт, выраженный в поведении»: «Несоответствие может быть последовательным: одно действие следует за другим действием, которому противоречит, или одновременно, например, соглашение на словах, но с сомнением в голосе [1, с. 34; 3]».

Признание и уважение как своих позиций, так и позиций других людей приводит к понятию «самосознание». Личность самоактуализируется во многих взаимодействиях, в частности в межличностном общении. Эти процессы осознания и сопереживания, а также оценки могут вызвать сильное психологическое самовзаимодействие. Общение оказывается более всеобъемлющим тогда, когда у двух людей присутствует гармония в жизненном опыте и в осознании как ответ на различные ситуации. Соответствие в данном случае означает «гармонию опыта, осознания и сигналов». Чем сильнее Я-идеальное объединено со всеми сторонами Я-реального (идентичность в опыте, осознании и сигналах), тем выше и устойчивее будет соответствие у человека. Такое соответствие отвечает на психологическую согласованность и взаимную гармонизацию личности. Игнорирование данного положения затормозит психологическое развитие, и как следствие будет развиваться психосоматическое несоответствие [22, 23].

Шкала способов переработки знаний Сахсе и Мауса позволяет моментально поставить диагноз дисфункциональной схемы личностных Я-концепций при границах «психотерапии, ориентированной на цель». Она является эмпирической и клинической валидностью, которая доказывается через диагностику и целеполагание для достижения нормального функционирования схемы переработки знаний [8, 14]. Процессы совершенствования личности складываются из определенных положений и условий. Ситуаций и условия положены в основу построения других программ, в частности Я-реального и Я-идеального. Соотношения полученных личностных данных обуславливают успехи в выстраивании личного будущего. На основании этого производится обновление прогрессий, реакций, процессов. Гармония всех компонентов личности способствует совершенствованию в планировании деятельности на фундаменте достижений прошлого.

2 Я-реальное и Я-идеальное как компоненты личности

Понятие совмещаемости различных компонентов личности не требует большого числа подобных друг другу характеристик, а такое несоответствие допускает одновременно наличие и одного, и другого, противоположного, то есть допускает присутствие сходства и различий. Подобные допуски в понятии свидетельствуют о том, что сама конструкция субстанции соответствия строится из двух качественно разных основ: одна – из одинаковых параметров, другая – из отличительных показателей, которые выражают неповторимую индивидуальность сравниваемых форм или процессов. Иначе говоря, понятие «соразмерность» обязательно выделяет все индивидуальные качества сравниваемых единиц, например Я-реального и Я-идеального, и обособляет их, сохраняя уникальность [20, с. 115].

В моделях личности основополагающими концептуальными единицами выступают Я-реальное, Я-идеальное и самоактуализация. Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко в большом психологическом словаре определяют Я-реальное (real self) следующим образом: «каким я, как мне кажется, являюсь на самом деле», а Я-идеальное (ideal self) – «каким я хотел бы и/или должен стать» [5, с. 636]

Я-идеальное – представление о себе как об идеале, о таком, каким бы человеку хотелось стать в результате реализации своих возможностей. Я-реальное мотивирует текущую активность, детерминирует, обуславливает выбор ближайших целей, определяет уровень притязаний, особенности общения с людьми, задает направление выбора стратегии адаптации и жизненных стратегий. Я-идеальное необходимо для сохранения самоуважения, мотивирует деятельность человека, определяет выбор социальных статусов и ролей, определяет долгосрочные цели и средства их достижения. К Я-идеальному пытается приблизиться Я-реальное. Количество различий между Я-реальным и Я-идеальным характеризует уровень рассогласованности личности. Если различия невелики, то рассогласованность выступает в виде двигателя личностного развития. Высокий уровень рассогласованности при Я-идеальном, выражающем повышенное самолюбие, самомнение, нездоровую амбициозность, как правило, становится причи-

ной развития психических заболеваний [4]. Переход от Я-реального к Я-идеальному, освобождение себя от неприемлемой своей части понимается К. Роджерсом как процесс личностного роста, то есть развития. Закономерности этого процесса, его движущие силы, факторы, ему способствующие, – вот круг вопросов, которые преимущественно рассматривал К. Роджерс как представитель гуманистической психологии [9]. Основываясь на данной теории, В. Н. Дружинин, считает, что Я-реальное и Я-идеальное как понятия не имеют четко определенных лексических рамок в научном смысле. Внося в теорию новые положения, В. Н. Дружинин утверждает, что параметры согласованности/рассогласованности Я-реального и Я-идеального могут существовать в анализе самооценки индивида. Высокие показатели согласованности подтверждают наличие достаточной гармонии Я-реального и Я-идеального (самооценка в пределах нормы), при высокой степени рассогласованности (самооценка ниже пределов нормы) выявляются высокий уровень тревожности, наличие неврозов.

В теории Х. Ремшмидта, в основе которой лежит психоаналитический подход, Я-идеальное рассматривается как часть внутриличностных развитий. Я-идеальное часто становится центром аффективных переживаний, это выявляется при помощи внутриличностной диагностики. Подобные исследования показывают наличие у страдающих неврозами конфликта между Я-идеальным и Я-реальным. Он выражен в большей степени, чем у индивидов со здоровой психикой. Индивид испытывает чувство неполноценности как знак фрустрированности. В структурную цепь защитно-психологического устройства включено Я-идеальное. Задача подобной стратегии – всесторонняя поддержка положительных самоотношений в ключе Я-концепции [15]. Х. Ремшмидт рассматривает психологическую защиту как реакцию, которая помогает индивиду научиться приспосабливаться и которую он использует неосознанно. Подобные реакции вырабатываются для защиты своей внутренней психической модели, защиты своей Я-концепции от деструктивных факторов (гнева, тревоги, конфликтов), которые индивид воспринимает как опасные.

Восприятие собственного «Я» искажается под влиянием защитных механизмов, также

на него влияют мотивы, цели, установки, которые ставит перед собой человек. В исследованиях выделяются две функции самопрезентации [11]:

- 1) самопрезентация предпринимается ради самопонимания. Человек стремится согласовать представление о себе со своим поведением;
- 2) публичное распространение образа «Я». Главное в этой функции – защита самоотношения и обеспечение успешного социального взаимодействия.

А. А. Боделев выделяет две стратегии самопрезентации индивида:

- «ублажающая» направлена на то, чтобы представить себя в благоприятном свете и получить одобрение окружающих;
- самоконструирующая направлена на поддержание и укрепление идеального «Я», так как вытекает из желания произвести впечатление на других теми качествами, которые входят в идеальное «Я» субъекта. Самосознание как ведущая функция регулирует часть поведения личности. А. А. Бодалев считает, что тандем межличностных и внутриличностных знаний и самооценка человека создают психологическую основу поведения личности [7, с. 147].

Я-реальное Дж. Фейдимен и Р. Фрейджер в своих работах называют Я-материальным (*material self*). Они считают что Я-материальное – это слой, включающий в себя предметы, с которыми человек идентифицирует себя как личность. Я-реальное (материальное) состоит не только из семьи, но также из друзей. Насколько человек идентифицирует себя с другими людьми или предметами, настолько они являются частью его «образа Я» [20].

Как компоненты личности Я-реальное и Я-идеальное, находясь в согласованности между собой, обеспечивают положительное развитие личности, но это явление в полном объеме практически никогда не прослеживается в длительной динамике развития человека. При незначительных несоответствиях между различными компонентами в Я-концепции возникает кризис. Подобный кризис может развиваться по двум направлениям – положительная рефлексия индивидом своих поступков и мотивов или снижение самооценки. Множественные кризисы, вызванные про-

блемами между Я-реальным и Я-идеальным, влияние окружающей среды, социума вносят деструктивные изменения в Я-концепцию личности, что приводит к нарушению ее психоэмоционального состояния.

3 Механизм соотношения между Я-реальным и Я-идеальным

Объем субстанции несоответствия Я-реального и Я-идеального набирает в себя отрицательные типы энергии от вычислений идентичных и различных величин и положительные типы энергии от вариантов сравнений и сопоставлений, а также творческих сочетаний параметров. Эти противоположные накопления попадают в свои части объема и распределяются в них в закономерной последовательности, создавая по отдельности такие характеристики, как совпадение и различие. Дистанция между Я-реальным и Я-идеальным может быть различной. Если у человека, говорит К. Роджерс, Я-идеальное значительно отличается от Я-реального, то он испытывает внутреннюю неудовлетворенность и психологический дискомфорт [9, 13]. Сильные переживания по поводу большой дистанции между Я-реальным и Я-идеальным могут привести к более серьезному психическому неблагополучию – депрессии, неврозу. Вместе с тем отсутствие дистанции между Я-идеальным и Я-реальным – это ситуация невозможности личностного роста как такового. В целом, напряжение между полюсами Я-реального и Я-идеального определяет внутреннюю динамику, своеобразие и интенсивность которой окрашивает жизненный путь человека, его развитие в контексте движения по этому пути.

Любому организму, убежден К. Роджерс, присуща тенденция к активизации своих возможностей. Присуща она и человеку, который сознательно и бессознательно активизирует свои возможности для приближения Я-реального к Я-идеальному – тенденция к самоактуализации. Согласно логике К. Роджерса в человеке есть некая природная сила, заставляющая его стремиться к раскрытию своих потенциалов [13].

С помощью механизмов уравнивания всех компонентов личности распределяются сами частные формы, состояния, реакции по отличительным признакам, то есть на основе соответствия можно сортировать подоб-

ные состояния в один объем, отличные или несхожие – в другие, а можно производить формирование объема одновременно из тех и других состояний. Таким образом, рассогласованность Я-реального и Я-идеального не может работать в разных режимах. Но чтобы функционировать в той либо иной фазе, требуется ориентация ее на проведение конкретных действий, то есть необходима программа, которая заранее планирует, что надо произвести, какие сопоставления сделать и каких результатов надо добиться.

Гармония Я-реального и Я-идеального выявляет аналогию только в тех процессах и формах, которым соответствует по своему уровню. Естественно, что при рассогласованности Я-реального, пытающегося установить сходство процессов с Я-идеальным, превосходящим ее по уровню, никакой оценки сделать не получится. Но соответствующий определитель как вышестоящий уровень Я-реального развития способен выявить соответствие Я-идеального своему уровню [20, с. 116].

Между критериями Я-реального и Я-идеального Е. Н. Иванова выделяет определенную рассогласованность. По ее мнению, Я-реальное и Я-идеальное могут работать в несоответствии друг другу, а также в большинстве случаев значительно различаются. Как и М. Розенберг, Е. Н. Иванова рассматривает рассогласованность между Я-реальным и Я-идеальным как источник серьезных внутриличностных конфликтов, перерастающих в стрессы, которые приводят к таким тяжелым последствиям, как невроз. Как одна из сторон подобного процесса несоответствие реального и идеального слоя в Я-концепции может отражаться на поведении человека. Подобное явление можно рассмотреть как источник самосовершенствования личности и стремления к развитию. Исход положительного или отрицательного влияния рассогласованности Я-реального и Я-идеального определяется интерпретацией рассогласованности самим человеком в качестве саморефлексии [14, 20].

Самую дифференцированную версию самосознания в теории личности разработал М. Розенберг. Он выделил Я-настоящее, Я-динамическое (личность индивида, которой поставлены цели), Я-фантастическое (каким индивид мечтает стать при исполнении всех желаний), Я-идеальное, Я-будущее, или Я-возможное (представление о себе при не-

кoем развитии событий), Я-идеализированное (при включении сторон Я-настоящего, Я-идеального, Я-будущего). Самосознание, по Розенбергу, содержит всю линию проявляемых Я-образов, которые может не сопоставлять сам человек, чтобы замаскировать отрицательные стороны Я-актуального. Данные грани самосознания возникают под влиянием социокультурного опыта при межличностном взаимодействии человека и вследствие его когнитивной способности. Я-идеальное в таком взаимодействии часто становится результатом характерных норм и правил, которые интериоризованы человеком. Схожие параметры могут отражать существующие в обществе стандарты и образцы благодаря развитию человека в социуме как личности. В первом случае подобная личностная черта весьма значима для Я-концепции; второй случай не столь важен, так как редко способствует проявлению каких бы то ни было отклонений в личностном развитии [2, 20].

Еще одна версия развития теории Розенберга содержится в концепции внутриличностного расхождения, которую разрабатывал Т. Хиггинс. Он также обратился к проблеме Я-возможных, но уже в связи с самооценкой и эмоциональными состояниями, которые порождает самооценка. Хиггинс полагает, что наряду с Я-актуальным в самосознании представлены Я-идеальное и Я-долженствующее. Хиггинс разграничивает Я-идеальное и Я-долженствующее. В Я-идеальном воплощены все желания, надежды и мечты человека относительно собственной личности, то есть это некое самосознание, каким человек желает обладать. Как замечает И. Кон «одно дело – эгоистическое желание, другое – моральное долженствование, одно дело – абстрактное хотение быть всем сразу: умным, творческим, спортивным, богатым и т.д., другое – иметь собственные возможности этого достичь» [3, с. 93].

На протяжении жизни сущность человека меняется. Обеспокоенность своим будущим как черта Я-концепции, выступающей с позиции когнитивного направления, подчеркивается Х. Маркусом в изучении Я-реального и Я-идеального. Маркус и его коллеги выдвигают идею о возможностях Я-образа в когнитивной схеме личности. Эта концепция представляет собой адаптированные структурные параметры личности, разработанные

М. Розенбергом. Новизна теории Маркуса заключается в том, что концепции должны выступать с двух позиций. По его мнению, неконструктивно рассматривать возможные «Я» только с позиции положительного личностного влияния. Индивид может представлять свои Я-идеальные как положительные образы (Я-успешен, Я-популярен) или, наоборот, образы будут характеризоваться негативными факторами (Я-жертва, Я-изгой). Эти аспекты, представленные в Я-концепции человека, должны, по мнению вышеупомянутых авторов, содействовать индивиду в его стремлении к достижению гармонии Я-идеального и Я-реального. Подобные позиции должны заставлять индивида проявлять беспокойство о том, чтобы избежать рассогласованности [10, с. 402–598].

Доктрина внутриличностных расхождений доказывает, что отрицательные эмоции по отношению к себе возникают у индивида не по причине осознания каких-то своих недостатков, а из-за других особых факторов (из-за различия между Я-реальным и Я-идеальным). То, какое конкретно чувство будет переживать человек, обусловлено видом внутриличностной рассогласованности. Рассогласованность Я-реальным и Я-идеальным порождает угнетение и излишнюю тревогу. Как пример можно рассмотреть человека, который имеет твердые убеждения в обязательности всегда быть честным, искренним и порядочным. Такое поведение предписывает человеку Я-идеальное в его Я-концепции. Но велика вероятность возникновения ситуации, в которой он прибегнет к обману или поступит по отношению к другому непорядочно. При осознании им явной рассогласованности между своими убеждениями и поступками, при взаимодействии с тем, кого он обманул, человек будет испытывать дискомфорт, чувствовать свою вину. Частая подобная рассогласованность перерастает в маниакальные расстройства [7].

Если же рассогласованность возникает между Я-актуальным и Я-идеальным, то индивид хандрит, находится в угнетенном состоянии, у него может развиваться депрессия. В качестве примера за идеал можно принять человека, который имеет представление о Я-идеальном как независимом, самостоятельном, авторитетном и одновременно осознает, что в социуме он является аутсайдером;

в межличностном общении такой человек проявляет себя не с благоприятной стороны, чем и объясняется соответствующая реакция общества. В подобных ситуациях индивид испытывает подавленность, разочарование в себе и/или окружающих, поскольку его Я-идеальное на данном этапе гармонизации недостижимо. Разочарование этими гранями внутриличностного взаимодействия может охватить другие критерии его Я-концепции. Аналогично с ситуациями, упомянутыми выше, это приведет к отрицательному влиянию на личность в целом.

Если рассмотреть случай уменьшения рассогласованности между Я-реальным и Я-идеальным, то можно проследить возникновение положительных эмоций, что благотворно влияет на становление личности. Если индивид гармоничен своему идеальному образу, то он начинает выражать себя в самостоятельности деятельности, осознавая изменения в себе, и скоро почувствует личностную гармонизацию. Отмечается, что в различных Я-концепциях как Я-реального, так и Я-идеального присутствуют самые разнообразные варианты развития согласованности или рассогласованности при формировании целостного «образа Я».

Важно отметить, что концепция внутриличностной рассогласованности между Я-реальным и Я-идеальным затрагивает важную тему, которая связана с самооценкой [4]. При рождении обе подструктуры «Я» гармоничны, поэтому человек изначально почти не испытывает дискомфорта на личностном уровне. Впоследствии при взаимодействии с окружающей средой расхождения между Я-реальным и Я-идеальным могут привести к искаженному восприятию реальности – субцепции.

Говоря о Я-концепции ребенка, при которой закладывается база дальнейшего личностного развития, Ю. Хван отмечает, что Я-концепция ребенка включает в себя как констатирующий реальный «образ Я», так и Я-идеальное, то на что ориентировано Я-реальное. У детей на ранних этапах среднего детства можно констатировать наличие не только ожидания и устремленности на предстоящие личностные преобразования (например, стать школьником), но и осознание себя (каким школьником он будет). Это позволяет включить в собственный «образ Я» ребенка

различные качества личности, необходимые для успешного выполнения школьных учебных организационных обязанностей [16].

При дальнейшем развитии Я-концепции и поступлении ребенка в школу к его осознанию себя как ребенка своих родителей прибавляется еще один из значимых «образов Я» – Я-ученик. При этом высокие требования, предъявляемые в школе, начинают существенно влиять на расхождение между Я-реальным и Я-идеальным у ребенка. Он начинает анализировать свои успехи и, сравнивая себя с другими учащимися, видит, что иногда отличается от них. Ребенок начинает задумываться о том, почему отметка, которую ему ставит учитель за работу, не соответствует его ожиданиям. У учащихся начальной школы наблюдается максимализм в поступках, суждениях, но проявляя максимализм во время обучения, чаще всего они получают порицание со стороны, как правило, авторитетного взрослого, и их представления Я-идеального сталкиваются с жизненным расхождением с Я-реальным. Образовавшийся внутриличностный конфликт может пойти по двум направлениям. Ученик может начать прикладывать максимум усилий и проявлять необыкновенное усердие, чтобы соответствовать ожидаемым результатам, или же при низкой рефлексии рассогласованность Я-реального и Я-идеального перерастет в конфликт, который может привести к психическому заболеванию. Для предотвращения подобных негативных проявлений школьный психолог должен проводить с ребенком профилактическую или коррекционную работу [15]. Но с окончанием школы корреляция между Я-реальным и Я-идеальным не прекращается. Она приобретает новые формы.

Студенты с высокой самооценкой в случае неудачи (незачета) пытаются установить контакт с преподавателем и пересдать предмет еще раз. При повторных попытках их показатели более позитивны. Студенты с низким уровнем самооценки отказываются от дальнейших попыток пересдать экзамен, преувеличивают трудности. В качестве блоков личности между Я-реальным и Я-идеальным в этой теории выступают пять уровней потребностей человека (по А. Маслоу) [13].

В дальнейшем с переходом из пубертатного периода в более зрелый возраст, как правило, наблюдается меньшее расхождение между Я-реальным и Я-идеальным. Это происходит

под влиянием полученного опыта, а также более целостной позиции индивида при межличностном и внутриличностном взаимодействии. Но если отклонения в различии Я-реального и Я-идеального присутствуют, они имеют ярко выраженный характер психологического отклонения. Целостность личности достигается в том случае, если согласованность между Я-реальным и Я-идеальным приближается к единице. Целостность – основное качество «полностью функционирующей личности». Смысл воспитания и корреляции личности состоит в развитии ее целостности.

Целостная личность, во-первых, стремится к установлению хорошего психологического контакта со своим кругом общения, к раскрытию своих скрытых эмоций; во-вторых, она четко знает свои Я-реальное и Я-идеальное; в-третьих, она максимальна открыта новому опыту; в-четвертых, она практикует безусловно позитивное отношение к обществу; в-пятых, она тренирует эмпатию к другим людям [8]. Таким образом, в рамках гуманитарного подхода Я-концепция как результат самоактуализации включает в себя структуру личности при соотношении Я-реального и Я-идеального и уровень развития потребностей в самоактуализации. Из этого следует, что Я-реальное – это особая систематизированная конфигурация мнения индивида о себе, которая развивается на основе межличностного опыта, а также отклика социума на деятельность индивида. Я-реальное не статично, оно может меняться в соответствии с возникающими ситуациями, с действенной реакцией на происходящее.

В структуре рассогласованности между Я-реальным и Я-идеальным можно выделить три компонента: рефлексивный, компонент реализации и компонент коррекции. Рефлексивный компонент включает в себя когнитивные процессы, направленные на наиболее точную символизацию в Я-концепции собственных конфликтных переживаний и диспозиций. В контексте сказанного выше стоит отметить, что мы имеем дело не просто с искаженным отражением психоэмоциональных процессов и состояний в Я-концепции, а даже, может быть, с относительно автономным их функционированием. Компонент реализации образуется механизмами конструктивной реализации конфликтного потенциала. Он определяется актуальными целями личности в заданном ситуативном контексте [24, с. 193–198].

Согласованность между Я-реальным и Я-идеальным рассматривается как доля соответствия между передаваемой информацией, внутренне переживаемым и существующим опытом, а рассогласованность определяет различия между опытом и осознанием. Высокая степень соответствия означает, что информирование, опыт и осознание стремятся быть едиными [15].

Когда рассогласованность находится между осознанием и опытом Я-идеального и Я-реального, ее называют репрессией. Она означает, что между осознанием и сообщением индивид не выражает истинные чувства, мысли, переживания. Общество оценивает это негативно – как лживость, недостаток воспитания, минусы характера. Высказывание между реальностью и переживаниями индивида субъективно, становится значимым настолько, что он уже не может гармонично функционировать.

Заключение

Анализ теоретических и практических материалов по психологическим особенностям двойственности личности (как соотношение между Я-реальным и Я-идеальным) в данной работе позволил прийти к выводу, что положение действительности конструктивных функциональностей согласованности элементов системы заключается в не осознанности и последовательности реализации соотношения Я-реального и Я-идеального. В рассмотренной Я-концепции рассогласованность личностных параметров рассматривается как стратегия избегания и неестественного подавления с игнорированием латентных противоречий. Следствием такого поведения являются различные психические отклонения в развитии и становлении Я-концепции.

Таким образом, основываясь на данной статье, можно рассматривать структуру механизмов внутриличностного развития как сущность со специфическими конфигурациями. Она может отражать совокупность представлений о собственной идентичности Я-реального и Я-материального в специфической сфере согласованного взаимодействия. В соответствии с этим критерием относительно самостоятельного свойства субъекта выделяется рассогласованность концепций, которая при нормальном течении личностного

осознания характеризуется как процесс адекватного осознания своих переживаний и их воплощении на поведенческом и коммуникативном уровнях.

Можно отметить, что индивид при взаимодействии с социумом и при личностном взаимодействии подвергается разным побуждениям к чувствам. Каждое из этих побуждений проявляется в осмысленных действиях. Отделить свои истинные чувства в побуждениях от навязанных индивиду трудно. Амбивалент-

ность концепций Я-реального и Я-идеального присутствует в большей или меньшей степени в каждом человеке, но неспособность увидеть ее и справиться с ней может привести к дисгармонии в развитии личности. Как следствие внутриличностный конфликт будет только усиливаться. В дальнейшем подобная рассогласованность концепций может затронуть все уровни социализации человека и отрицательно повлиять на его личностное становление в обществе.

Литература

1. Ананьевские чтения – 2012. Психология образования в современном мире // Материалы научной конференции, 16–18 октября 2012. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2012. С. 137–139.
2. **Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А.** Современная социальная психология на Западе. М.: МГУ, 2005. 134 с.
3. **Андрienко Е. В.** Социальная психология: Учеб. для вузов / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2000. 264 с.
4. Большая психологическая энциклопедия / Под ред. Е. Р. Россинская, Е. И. Галяшина. М.: ЭКСМО, 2007. 357 с.
5. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2004. 672 с.
6. **Дружинин В. Н.** Психология: Учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2009. 652 с.
7. Клиническая психология / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2010. 864 с.
8. **Корсини Р., Ауэрбах А.** Психологическая энциклопедия. Ч. 1. М.: ЭКСМО, 2006. 938 с.
9. **Лукацкий М. А.** Педагогическая наука: История и современность: Учеб. пособие. М.: Гэотар-Медиа, 2012. 448 с.
10. **Первин Л., Джон О.** Психология личности: Теория и исследования / Под ред. В. С. Магуна. М.: Аспект Пресс, 2001. 607 с.
11. **Почебуд Л. Г., Мейжис И. А.** Гуманистическая теория развития личности и изменения личностного статуса К. Роджерса и А. Маслоу. СПб.: Питер, 2010. 672 с.
12. Практикум по социальной психологии / Под ред. И. С. Клециной. СПб.: Питер, 2013. 258 с.
13. **Прихожан А. М.** Детскому психологу. Психология тревожности дошкольного и школьного возраста: Изд. 2-е. СПб.: Норинт, 2001. 401 с.
14. Психология детства: Учеб. / Под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. 368 с.
15. **Роджерс К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. М.: Прогресс, 2002. 401 с.
16. **Роджерс К.** О становлении личностью: психотерапия глазами психотерапевта: Пер. англ. под редакцией Е. И. Исениной. HTML-версия (**Rogers C.** On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston, 1961. 235 p.)
17. **Романова Е. С.** Психодиагностика: 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
18. **Рыжов Б. Н.** Системная психометрика напряженности // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 5–26.
19. **Рыжов Б. Н., Сенкевич Л. В., Васильева Т. Е., Хорошева О. И.** Социальная психосоматика. Тула: ТПГУ, 2007. 440 с.
20. **Секлитова А. А., Стрельникова Л. Л.** Философия Абсолюта. СПб.: Амрита-Русь, 2004. 402 с.
21. Словарь космической философии / Под ред. Л. А. Секлитова, Л. Л. Стрельникова. СПб.: Амрита-Русь, 2008. 306 с.
22. **Спиридонов Я. В.** Концептуальные предпосылки феномена конфликтной конгруэнтности // Вестник ВЭГУ: Научный журнал. Педагогика. Психология (Уфа, Восточный университет). 2008. № 1. С. 193–199.
23. **Урываев Ю. В.** Гармония живой регуляции. М.: Советская Россия, 1975. 224 с.
24. **Фрейдджер Р., Фэйдимен Д.** Теории личности и личностный рост: Пер. с англ. СПб.: Питер, 2002. 690 с.

References

1. Ananevsky reading – 2012. Psychology of Education in the Modern World: Materials of the Scientific Conference, 16–18 October 2012. P. 137–139.
2. **Andreeva G. M.** Modern Social Psychology in the West. M.: 2005. 134 p.
3. **Andrienko E. V.** Social Psychology: Textbook for Universities / Ed. V. A. Slastenin. M.: Academia, 2000. 264 p.
4. Great Encyclopedia of Psychology / Ed. E. R. Rossinsky, E. I. Galashina. M.: EKSMO, 2007. 357 p.
5. Great Psychological Dictionary / Comp. and ed. B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. St. Peterburg: Prime-EURO-MARK, 2004. 672 p.
6. **Druzhinin V. N.** Psychology: Textbook for the Universities. St. Peterburg: Piter, 2009. 652 p.
7. Clinical Psychology / Ed. B. D. Karasartova. St. Peterburg: Piter, 2010. 864 p.
8. **Corsini R., Auerbach A.** The Encyclopedia of Psychology. Part 1. M.: EKSMO, 2006. 938 p.
9. **Lukatskii M. A.** Pedagogical Science: History and Modernity: The tutorial. M.: GEOTAR-Media, 2012. 448 p.
10. **Pervin L., John O.** Psychology of Personality: Theory and Research / Ed. C. S. Magun. M.: Aspect Press, 2001. 607 p.
11. **Pochebut L. G., Maigis I. A.** Humanistic Theory of Personality Development and Changes of Personal Status K. Rogers and A. Maslow. St. Peterburg: Piter, 2010. 672 p.
12. Workshop on Social Psychology / Ed. I. C. Klecinoy. St. Peterburg: Piter, 2013. 258 p.
13. **Prikhozhan A. M.** Child Psychologist. Psychology of Anxiety Preschool and School Age. St. Peterburg: Norint, 2001. 401 p.
14. Psychology of Childhood. The Textbook / Ed. A. A. Reina. St. Peterburg: Prime-EURO-MARK, 2003. 368 p.
15. **Rodgers K.** Opinion on Psychotherapy. Formation Person. M.: Progress, 2002. 401 p.
16. **Rodgers K.** On Becoming a Person: Psychotherapy Eyes Therapist / Ed. M. Eseninoy. (Rogers K. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston, 1961. 235 p.)
17. **Romanova E. C.** Psychodiagnostics. St. Peterburg: Piter, 2008. 400 p.
18. **Ryzhov B. N.** System Psychometrics of Tension // System Psychology and Sociology. 2013. № 7. P. 5–26.
19. **Ryzhov B. N., Senkevich L. V., Vasilieva T. E., Horosheva O. I.** Social Psychosomatics. Tula: TPGA, 2007. 440 p.
20. **Seklitova A. A., Strelnikova L. L.** Philosophy of the Absolute. St. Peterburg: Amrita-Rus, 2004. 402 p.
21. Dictionary Cosmic Philosophy / Ed. L. A. Seklitova, L. L. Strelnikova. St. Peterburg: Amrita-Rus, 2008. 306 p.
22. **Spiridonov Ya. V.** Conceptual Background of the Phenomenon of Conflict of Congruency // The Academy of WAGO. 2008. № 1. P. 193–199.
23. **Uryvaev Yu. V.** Harmony Live Regulation. M.: Soviet Russia, 1975. 224 p.
24. **Phrager R., Phadiman D.** Theory of Personality and Personal Growth. 2002. 690 p.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭКСПЕРТНЫХ ОЦЕНОК ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ ИМПЛИЦИТНЫХ И САМООТЧЕТНЫХ ТЕСТОВ*

Вайнштейн С. В., Щебетенко С. А.
ПГНИУ, Пермь

Рассмотрена проблема согласованности различных способов измерения черт личности. Результаты тестов сравниваются с показателями стандартизированного самоотчета (опросник «Большая пятерка») и аппаратными замерах (имплицитный ассоциативный тест). Представлены корреляционные модели ($N = 152$) для имплицитных и эксплицитных признаков экстраверсии, дружелюбия, добросовестности, нейротизма и открытости опыту. Обсуждаются факторные структуры экспертных оценок личности.

Ключевые слова: черты личности, большая пятерка, экспертная оценка, экспертная-самоотчетная согласованность, имплицитный ассоциативный тест.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TRAITS EXPERT ASSESSMENTS AND IMPLICIT AND SELF-REPORTING TESTS* INDICATORS

Weinstein S. V., Shchebetenko S. A.
Perm State University, Perm

The problem of agreement and consistency of the measurement of different personality traits is examined. The results are compared with standard indicators of the questionnaire «Big Five Inventory» and with instrument measurements of the Implicit Association Test for five-factor model of personality traits. Correlation models ($N = 152$) for implicit and explicit characteristics of extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism and openness to a new experience are presented. Factor structures for personality traits expert assessments are discussed.

Keywords: personality traits, big five, expert assessment, expert self–other agreement, implicit association test.

Введение

Согласованность измерений одной и той же черты личности различными способами имеет не только частное методологическое значение (как показатель конвергентной валидности методов измерения психологического признака), но и общий методологический смысл (как показатель однородности признаков измеряемого психологического понятия). Понятие «конкретная черта личности» относится как к естественному, так и к научному языку выражения психологического знания о себе и о другом человеке, что поддерживает правомерность психолексического подхода к определению

структуры черт личности [16]. Наиболее распространенной эмпирической классификацией черт личности сегодня является пятифакторная модель «Большая пятерка» (Five Factor Model, Big Five Model), полученная более 25 лет назад в независимых, но сходных исследованиях [15, 23, 27]. Адекватность данной таксономии русскоязычным выборочным совокупностям показана различными научными коллективами [2, 3, 6]. Это позволяет локализовать проблему согласованности различных эмпирических оценок максимально обобщенных свойств личности в рамках пятифакторной модели. Стремление к необходимому, но достаточному минимуму предельных (категориальных) опи-

* Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках тематического плана формирования государственных заданий высшим учебным заведениям, № 6.5120.2011.

саний личностного своеобразия – не столько принцип научной эстетики, сколько следствие доминирующей в области изучения черт личности парадигмы.

Оценка черт личности наблюдателем повсеместно используется при решении практических задач психодиагностики (психологическое консультирование, собеседование при приеме на работу, межличностное восприятие). Самоотчет – наиболее распространенный источник данных для решения прикладных задач психодиагностики (личностные вопросы). Аппаратные методы оценки установок формируют фронт современных исследований личности. В рамках теории имплицитных установок [24] методы оценки можно классифицировать в соответствии с типом измеряемой установки. Методы, опирающиеся на осознаваемую и вербализуемую информацию о себе и других людях, то есть использующие либо самооценку, либо экспертные оценки, являются эксплицитными. Методы, направленные на измерение интроспективно не опознаваемых и соответственно не вербализуемых компонентов отношения к себе и другим людям, являются имплицитными. Чаще всего такие методы основаны на оценках скорости реакции и структуры реакций на вербальные и визуальные стимулы (см., например, [5, 17, 25]). Время реакции при этом отражает силу и скорость актуализации ассоциаций между отдельными представлениями человека. Кросс-культурная согласованность результатов имплицитных тестов и возможность их использования для различных возрастных групп показана на русскоязычных выборках в исследованиях этнических стереотипов [7] и самооценки [1]. Широкое распространение получил тест имплицитных ассоциаций [9].

В фокусе данной статьи признаки пяти bipolarных личностных черт. *Экстраверсия* – интроверсия, *дружелюбие* – враждебность, *добросовестность* – недобросовестность, *нейротизм* – эмоциональная стабильность и *открытость опыту* – закрытость опыту измеряются как эксплицитные наблюдаемые (экспертный отчет), эксплицитные сообщаемые (самоотчет) и имплицитные (аппаратное измерение на основе времени реакции) черты личности. Основной исследовательский вопрос: «Как связаны оценки личностных черт знакомыми с данными самоотчета и аппаратными замерами черт личности?».

1 Согласованность эксплицитных измерений черт личности

Проблема соответствия эксплицитных измерений черт личности друг другу в рамках пятифакторной модели сегодня достаточно хорошо эмпирически разработана (см., например, [11, 14, 20, 32]). Согласованность зависит от ряда факторов: содержания личностного измерения, наблюдаемости релевантного оцениваемой черте поведения, социальной желательности оцениваемой черты, степени знакомства между экспертом и оцениваемым [28]. Установлено, что наиболее согласованными как между самоотчетом и экспертным отчетом, так и между несколькими экспертными отчетами являются измерения *экстраверсии*, а наименее согласованными – измерения *дружелюбия*. Относительно наблюдаемые черты (например, общительности, разговорчивости) оцениваются экспертами более согласованно, в то время как согласованность экспертных оценок с самооценкой относительно ненаблюдаемых черт (например, закомплексованности, креативности) примерно в два раза ниже. Связь социальной желательности той или иной черты с согласованностью эксплицитных оценок этой черты носит криволинейный характер. Согласованность тем выше, чем более нейтральна оцениваемая черта; согласованность тем ниже, чем черта более одобряема или более неодобряема и менее нейтральна. Соответственно наиболее высокую согласованность демонстрируют оценки нейтральных с точки зрения социальной желательности черт [28].

Мета-анализ точности и согласованности эксплицитных признаков [14] показывает влияние степени знакомства эксперта с оцениваемой личностью: надежность экспертного отчета о незнакомом человеке очень мала для всех черт пятифакторной модели, кроме *экстраверсии*. При возрастании длительности знакомства возрастают и коэффициенты корреляций между данными экспертных отчетов и самоотчета. Согласованность измерений черт личности разными знакомыми экспертами находятся в диапазоне от ,32 до ,43. Наибольшую согласованность эксплицитных измерений показывают *экстраверсия* и *добросовестность* как наиболее наблюдаемые черты; наименьшую согласованность показывает *дружелюбие* как наиболее субъективно значимая («оценочная» – evaluative) черта; менее на-

блюдаемые черты *нейротизма* и *открытости опыту* показывают среднюю согласованность [14]. Опрос знакомых личности в качестве источника экспертных оценок широко используется в современной психологии. Наблюдая за поведением человека в реальных повседневных ситуациях, знакомые могут вполне точно оценивать личностные характеристики друг друга. Имеются данные, как говорящие в пользу меньшей подверженности оценок знакомых социальной желательности, так и показывающие, что близкое знакомство или дружба могут вносить вклад в завышение экспертом одобряемых качеств оцениваемого [13]. *Экстраверсия* выступает наиболее согласованным фактором на уровне эксплицитных черт в силу высокой наблюдаемости и нейтральной социальной желательности [21].

Отдельной проблемой является вклад личностных особенностей наблюдаемого в его оценки черт личности знакомыми людьми. В качестве личностных коррелятов точности экспертной оценки указываются такие характеристики оцениваемых, как ориентация на межличностное общение, социальная сензитивность, разговорчивость, низкая тревожность, способность к симпатии и эмпатии, отсутствие враждебности и манипулятивности [31]. Имеются данные о связи *дружелюбия* с точностью описания личности знакомых людей. В соответствии с психологическим содержанием факторов «Большой пятерки» дружелюбные эмоционально стабильные экстраверты должны чаще вступать в межличностную коммуникацию со знакомыми людьми и, следовательно, получать более высокие экспертные оценки степени знакомства.

2 Эксплицитно-имплицитная согласованность измерений черт личности

С развитием в социальном познании традиции когнитивной связности, восходящей к теориям конгруэнтности Ч. Осгуда (1955), когнитивного диссонанса Л. Фестингера (1957), когнитивного баланса Ф. Хайдера (1958), возникла необходимость эмпирического изучения имплицитных, то есть умалчиваемых, смутно осознаваемых, неверно опознаваемых, скрытых установок к социальным объектам и себе [24]. Методологические поиски привели к разработке косвенных методов измерения установок. Сегодня в этой области наиболее широко исполь-

зуется теория имплицитных установок и соответствующий ей метод – тест имплицитных ассоциаций (Implicit Association Test) [10, 25].

Как определяет В. М. Русалов [5], имплицитные конструкторы – характеристики психологических свойств, функционирующие в структуре сознания, но в силу интроспективной недоступности требующие для своего выявления специальных экспериментальных условий. Следует отличать это понятие от обычных, ненаучных, наивных представлений о себе и своих психологических свойствах, также обозначаемых словом «имплицитные» и доступных интроспективно.

В рамках модели ассоциативно-пропозиционального оценивания (associative-propositional evaluation model) [22] основой имплицитного конструктора являются ассоциативные процессы оценки, то есть автоматические эмоционально значимые реакции на стимулы, активирующие ассоциативные паттерны; основой эксплицитного конструктора – пропозициональные процессы, то есть сознательные рациональные реакции (суждения), активирующие рефлексивную сферу личности.

Интеграция и осмысление результатов исследований согласованности признаков личностных черт на различных уровнях привели к созданию «модели двойных линз» (Dual Lens Model) [29], которая обобщает три дуалистических подхода (эксплицитное – имплицитное, спонтанное – контролируемое, интуитивное – обдуманное) к рассмотрению согласованности оценок личности. Модель предполагает противопоставление автоматических (слабо осознаваемых) и контролируемых (сознательных) процессов оценки личности. Интуитивные и обдуманные суждения эксперта о чертах личности связаны соответственно с имплицитными и эксплицитными чертами оцениваемой личности, а также с имплицитными и эксплицитными чертами личности самого эксперта. Таким образом, есть основания ожидать высокой корреляции между имплицитными и эксплицитными признаками личности. Модель прошла эмпирическое тестирование только для *экстраверсии*, тестирование выявило значимые ($p < ,05$) корреляции имплицитных и эксплицитных измерений данного признака. Рассматриваемая концепция представляет собой результат разработки проблемы согласованности личностных оценок незнакомых

людей. Подобные модели согласованности эксплицитных оценок знакомых людей пока не верифицированы.

В исследовании согласованности имплицитных признаков и эксплицитных самоотчетов черт «Большой пятерки» [33] получены низкие корреляции для большинства измерений. Значимые эксплицитно-имплицитные связи выявлены только для *экстраверсии* и *добросовестности*. Тем не менее цитируемое исследование подтверждает применимость пятифакторной модели к имплицитным чертам личности. С другой стороны, имеются расчеты [9], свидетельствующие в пользу большей пригодности однофакторной модели для имплицитных черт личности. Различие факторных структур имплицитных и эксплицитных черт личности может быть обусловлено их наблюдаемостью на эксплицитном уровне и контролируемостью проявлений на имплицитном уровне. Таким образом, экспертные оценки, данные самоотчетов и имплицитных тестов могут опосредовать друг друга.

Основываясь на имеющихся эмпирических данных и теоретических моделях, сформулируем ряд гипотез.

1. Экспертные оценки черт личности знакомых людей будут значимо завышены относительно самоотчетных измерений *экстраверсии*, *дружелюбия*, *добросовестности* и *открытости опыту* и занижены относительно *нейротизма* оцениваемого.
2. Степень знакомства эксперта с оцениваемым субъектом положительно связана с самоотчетной *экстраверсией*, *дружелюбием* и *добросовестностью* и не связана с самоотчетными *нейротизмом* и *открытостью опыту*.
3. Экспертные оценки черт личности образуют пятифакторную структуру.
4. Экспертные оценки *экстраверсии* и *добросовестности* наиболее согласованы как с соответствующими имплицитными измерениями, так и с данными самоотчета.
5. Имплицитные признаки опосредуют взаимосвязь эксплицитных экспертных и эксплицитных самоотчетных признаков личностных черт.

3 Метод

Участники исследования. В исследовании приняло участие 152 студента дневных

отделений психологии, истории и биологии. Возраст участников находился в диапазоне от 17 до 35 лет ($M = 19,31$; $Med = 19$; $SD = 1,82$); из них – 31 мужчина (20,4%).

Процедура. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе участники в группе в учебной аудитории заполняли эксплицитный тест и анкету, содержащую формальные социально-демографические признаки (необходимые для имплицитных замеров). На втором этапе индивидуально в лаборатории участники оценивали других знакомых участников исследования и выполняли имплицитный тест. Таким образом, были получены экспертные оценки каждым участником двух других: всего 304 случая оценивания.

Методики. *Эксплицитные сообщаемые показатели (самоотчет)* черт личности измерялись при помощи русскоязычной версии Big Five Inventory (BFI) [28]. Психометрические показатели русскоязычной версии опросника приведены в [9].

Эксплицитные наблюдаемые показатели (экспертный отчет) измерялись десятью пунктами, извлеченными из полной версии BFI: по два пункта на каждую шкалу (pBFI). Каждому участнику предлагали оценить двух других знакомых ему участников исследования. Набор оцениваемых людей составлялся случайным образом на основе списка студенческой группы участника. Все участники исследования были знакомы с оцениваемыми не менее трех месяцев, поскольку учились в одной группе. Участники-эксперты оценивали степень знакомства с каждым оцениваемым. Использовалась пятибалльная шкала Р. Ликерта, идентичная оценочной шкале BFI. Согласованность экспертных оценок (интерклассовая корреляция) составила ,69; ,58; ,65; ,50 и ,61 (здесь и далее в тексте нулевые целые значения опущены) для *экстраверсии*, *дружелюбия*, *добросовестности*, *нейротизма* и *открытости опыту* соответственно, что говорит о приемлемой надежности данных измерений. Относительно низкие значения согласованности экспертной оценки *дружелюбия* и *нейротизма* могут быть связаны с особенностями статистически значимых интерклассовых корреляций в целом. Так, согласованность двух экспертных оценок различных черт личности методом Q-сортировки варьируется от ,24 до ,53 ($M = ,37$; $Mod = ,45$; $SD = ,07$) [18, с. 85].

Таблица 1

**Значения эксплицитных признаков черт личности
и их взаимосвязь со степенью знакомства с оцениваемым**

Эксплицитные признаки	Е	А	С	Н	О
Среднее	3,66	3,59	3,52	3,06	3,47
Стандартное отклонение	,92	1,07	,94	,89	,81
Эксплицитные сообщаемые значения					
Среднее	3,37	3,52	3,16	3,14	3,69
Стандартное отклонение	,72	,55	,70	,71	,54
Значения t-теста для зависимых выборок	4,66***	,98	4,49***	-1,14	-3,36***
Корреляции степени знакомства с оценками черт личности наблюдаемого субъекта	,35***	,05	,19***	-,01	,17**
Корреляции степени знакомства с самоотчетными чертами личности наблюдаемого субъекта	,17**	,05	,04	-,00	,01

Примечания: Е – экстраверсия, А – дружелюбие, С – добросовестность, Н – нейротизм, О – открытость опыту; ** $p < ,01$, *** $p \leq ,001$.

Высокая согласованность оценок *экстраверсии* соответствует ранее полученным результатам [11, 14, 21, 29].

Для определения точности экспертных оценок сравнивались обобщенные личностные профили исследуемой выборки, составленные на основе экспертных и самоотчетных данных. Разность средних значений и стандартных отклонений можно интерпретировать и как показатель наблюдаемости черт личности, и как показатель субъективной значимости (оценочности) и социальной желательности данной черты личности [14, 28].

Имплицитные показатели (аппаратная оценка) измерялись тестом имплицитных ассоциаций (IAT) [25], модифицированным в соответствии с задачами исследования. Методика позволяет рассчитать среднюю скорость отнесения вербальных личностных характеристик (например, общительности, разговорчивости) к личностным категориям (например, экстраверсии), а также к своим или чужим индивидуальным социально-демографическим характеристикам (например, полу, возрасту, имени, гражданству и т.п.). Итоговым показателем является коэффициент D, который предполагает коррекцию слишком быстрых и медленных реакций, ошибок категоризации, а также учитывает стандартное отклонение от совершенных данным участником попыток [26]. Предполагается, что коэффициент D отражает ас-

социативную связь между личностной чертой и идентичностью личности. Описание процедур модификации, замеров и расчетов показателей см. в [8]. Итоговый массив имплицитных данных был скорректирован для исключения эффектов порядка предъявления измеряемых черт [9].

4 Результаты

Экспертные и самоотчетные показатели. Наиболее высокие экспертные оценки получены для *экстраверсии*, наиболее низкие – для *нейротизма* (табл. 1). Наибольший разброс показывают оценки *дружелюбия*, наименьший – оценки *добросовестности* и *открытости опыту*. Данные самоотчетов демонстрируют наибольшую выраженность *открытости опыту* и *дружелюбия* в исследуемой выборке. Самоотчетное измерение *дружелюбия*, в противоположность экспертному, показало наименьший разброс в значениях. Наибольшая дистанция между средними значениями наблюдаемого и самоотчетного признака выявлена для *добросовестности* и *экстраверсии*, наименьшая – для *дружелюбия* и *нейротизма*. Максимальные различия в разбросе значений обнаружены для *дружелюбия*, минимальные – для *нейротизма*. Экспертные оценки *экстраверсии* и *добросовестности* завышены относительно соответствующих самоотчетных показателей.

Таблица 2

**Факторная структура экспертных оценок
черт личности наблюдаемого субъекта в связи со степенью знакомства**

Пункт	Формулировка пункта	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4
1E	«... полон энергии»				,81
2E	«... настойчивый, напористый и уверенный в себе»				,61
3A(r)	«... затевающий ссоры с другими людьми»		-,80		
4A(r)	«... может быть холодным и надменным»		-,78		
5C(r)	«... склонен быть неорганизованным»			,79	
6C	«... эффективный в работе»			,77	
7N	«... бывает напряженным»	-,81			
8N	«... может быть угрюмым»	-,74			
9O	«... вдумчивый»			,69	
10O	«... высоко ценит искусство и эстетические переживания»			,59	
	«Насколько хорошо Вы знаете этого человека?»	-,25	-,21	,09	,78
	Объясненная дисперсия, %	15	16	19	17

Примечания: $n=304$; Ф – статистический фактор; (r) – реверсивный пункт, результаты расчетов приведены для перевернутых значений.

Самоотчетный показатель *открытости опыту* завышен относительно соответствующего показателя в отчетах экспертов. Эксперты склонны более высоко оценивать *экстраверсию* и *добросовестность* и более низко – *открытость опыту*.

Степень знакомства эксперта связана с оценками экстраверсии, добросовестности и открытости опыту и не связана с оценками дружелюбия и нейротизма. Степень знакомства коррелирует с эксплицитной экстраверсией, как наблюдаемой, так и самоотчетной. С другими признаками черт личности оцениваемого, как имплицитными, так и эксплицитными, степень знакомства эксперта не коррелирует (все $p > ,07$). Таким образом, только экстраверсия оцениваемого предсказывает степень знакомства с экспертом ($\beta = ,182$; $p = ,003$; $R^2 = ,033$; $F = 8,77$).

Эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент, вращение Varimax) пунктов экспертных отчетов показывает четырехфакторную структуру: *экстраверсия*, *дружелюбие*, *нейротизм* и фактор, объединяющий пункты *добросовестности* и *открытости опыту* (табл. 2). При расчете пунктов *добросовестности* и *открытости опыту* как пунктов одной шкалы обнаруживается сильная связь данных оценок со степенью зна-

комства ($r = ,21^{***}$). Также средние значения пунктов объединенной шкалы отрицательно связаны с *экстраверсией* наблюдаемого субъекта ($r = -,14^*$).

Степень знакомства дает наибольшую факторную нагрузку на *экстраверсию* (,78). При исключении степени знакомства из факторного анализа полученные эксплицитные наблюдаемые данные образуют трехфакторную структуру. Воспроизводятся фактор *экстраверсии* и фактор, объединяющий *добросовестность* и *открытость опыту*. *Дружелюбие* и *нейротизм* образовали самостоятельный фактор (табл. 3).

Парные корреляции самоотчетных, экспертных и имплицитных показателей (табл. 4). Выявлено три значимых связи между показателями самоотчетов (BFI) и экспертных отчетов (pBFI): *экстраверсия*, *дружелюбие* и *нейротизм*. Также высоко коррелируют черты *экстраверсии* и *добросовестности*, измеренные с помощью IAT и BFI ($r = ,41$; $,30$; $p < ,001$). Взаимосвязь имплицитного и эксплицитного измерений *нейротизма* приближается к уровню значимости ($r = ,18$; $p = ,053$). Корреляции показателей IAT и BFI подробно обсуждаются в [9]. Среди парных показателей IAT и pBFI слабую связь обнаруживает только *добросовестность* ($r = ,22$; $p = ,012$). Также

Таблица 3

Факторная структура экспертных оценок, исключая степень знакомства

Пункт	Формулировка пункта	Ф1	Ф2	Ф3
1E	«... полон энергии»			-,76
2E	«... настойчивый, напористый и уверенный в себе»			-,84
3A(r)	«... затевающий ссоры с другими людьми»		,67	
4A(r)	«... может быть холодным и надменным»		,78	
5C(r)	«... склонен быть неорганизованным»	,70		
6C	«... эффективный в работе»	,74		
7N	«... бывает напряженным»		-,67	
8N	«... может быть угрюмым»		-,64	
9O	«... вдумчивый»	,76		
10O	«... высоко ценит искусство и эстетические переживания»	,63		
	Объясненная дисперсия, %	19	15	16

Примечания: Ф – статистический фактор; (r) – реверсивный пункт, результаты расчетов приведены для перевернутых значений.

Таблица 4

Взаимосвязь экспертных оценок с эксплицитными и имплицитными показателями черт личности

Показатель	E BFI	A BFI	C BFI	N BFI	O BFI	E IAT	A IAT	C IAT	N IAT	O IAT
E pBFI	,46***	,09	,21*	-,19*	,05	,16	,05	,21*	,03	,08
A pBFI	-,18*	29***	-,06	-,08	,22*	,10	,01	,04	,01	,04
C pBFI	-,02	,13	,14	,06	-,04	,12	,08	,22*	,07	,01
N pBFI	-,17*	-,14	-,07	,20*	-,15	,03	,001	,04	,12	,05
O pBFI	-,29***	,06	-,19*	,13	,08	,04	,02	,06	,08	,13

Примечания: pBFI – экспертный отчет, BFI – самоотчет, IAT – имплицитный показатель; корреляции для IAT приведены по модулю; * $p < ,05$, *** $p < ,001$.

с имплицитной *добросовестностью* наблюдаемого связана экспертная оценка *экстраверсии* ($r = ,21$; $p = ,019$).

Чем более экстравертированным эксперт считает наблюдаемого субъекта, тем более последний является *добросовестным* и *эмоционально стабильным* по показателям самоотчета. *Дружелюбные* ($\beta(A) = ,251^{**}$) и *открытые опыту* ($\beta(O) = ,205^{**}$) интроверты ($\beta(E) = -,265^{**}$) оцениваются как более дружелюбные ($p < ,001$; $R^2 = ,178$; $F = 6,34$). Экстраверты оцениваются как более эмоционально стабильные, но корреляция между экспертным и самоотчетным *нейротизмом* прямая. *Добросовестность* и *экстраверсия* отрицательно связаны с экспертной открытостью опыту. Тем не ме-

нее только *интроверсия* предсказывает высокие экспертные оценки *открытости опыту* ($\beta(E) = -,264$; $p < ,003$; $R^2 = ,116$; $F = 3,82$).

Наблюдаемая *экстраверсия* положительно связана с самоотчетной *добросовестностью* и отрицательно связана с самоотчетным *нейротизмом*. Самоотчетная *открытость опыту* положительно связана с наблюдаемым *дружелюбием* и отрицательно – с наблюдаемым *нейротизмом*. Остальные корреляции незначимы.

Структурные модели взаимосвязи имплицитных и эксплицитных показателей. Экстраверсия имеет наибольшую величину межметодных корреляций (среднее $r = ,41$), но нам не удалось получить статистически значимую модель имплицитной медиации эксперт-

ных оценок *экстраверсии* ($\chi^2 = 31,7; p = ,000; CFI = ,416; RMSEA = ,451$). Также не удалось установить статистически значимые медиационные модели, описывающие взаимосвязи имплицитных и эксплицитных признаков *дружелюбия* (межметодное $r = ,21$), *нейротизма* (межметодное $r = ,17$) и *открытости опыту* (межметодное $r = ,05$).

Пригодная модель медиации (рис. 1) рассчитана для *добросовестности* (межметодное $r = ,22$). Как мы видим, связь самоотчетного признака с экспертной оценкой полностью объясняется корреляцией имплицитного признака с самоотчетным признаком.

5 Обсуждение

В терминах наблюдаемости, субъективной значимости и социальной желательности (сравните с [14, 28]) полученные разбросы значений среди эксплицитных признаков черт личности могут быть интерпретированы следующим образом:

- чем более наблюдаемы черты личности (*экстраверсия*, *добросовестность*), тем более высокие значения им приписывает эксперт;
- чем более субъективно значима (оценочна) черта личности (*дружелюбие*), тем меньше отличается ее экспертная оценка от данных самоотчета;
- чем менее наблюдаема и социально желательна черта личности (*нейротизм*), тем меньше отличается ее экспертная самооценка от данных самоотчета;
- чем менее наблюдаема и более социальна желательна черта личности (*открытость опыту*), тем менее высокие значения ей приписывает эксперт.

Безусловно, такая интерпретация является спекулятивным выводом из соотнесения полученных данных с результатами предшествующих эмпирических исследований, так как наш набор данных не содержит прямых оценок наблюдаемости, субъективной значимости и социальной желательности той или иной черты. Тем не менее полученные результаты теоретически согласуются с корреляционной моделью детерминант согласованности эксплицитных оценок [28].

Установлены теоретически предсказываемые связи степени знакомства с экспертной оценкой *экстраверсии* и *добросовестности*;

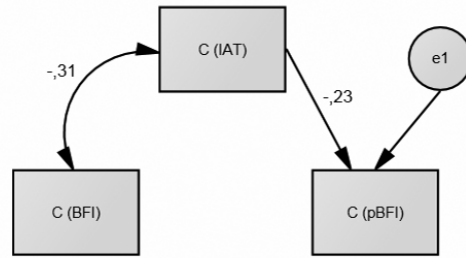


Рисунок 1. Модель имплицитной медиации эксплицитных измерений Добросовестности: $\chi^2 = ,743, p = ,389; CFI = 1; RMSEA = 0$; C – Добросовестность; e1 – необъясненный компонент. Высокие значения показателя IAT означают недобросовестность

отсутствие связи с *нейротизмом* также было ожидаемо; наличие связи с *открытостью опыту* противоречит ранее полученным результатам [14]. Оставаясь менее наблюдаемой чертой, *открытость опыту* является наиболее социально желательной характеристикой, особенно в контексте объединяющих участников учебной деятельности [34], что может вести к более высоким оценкам ближе знакомых людей. Иначе говоря, этот результат может быть обусловлен особенностями выборки. Гипотеза подтверждена в части связи с *экстраверсией* и опровергнута в части связи с *дружелюбием*. Наблюдатели считают, что лучше знают наблюдаемого экстраверта, вне связи с тем, дружелюбен он или враждебен. Можно предположить, что *дружелюбие* субъекта наблюдения не связано со степенью знакомства, так как относится к субъективно значимому отношению (сравните с [14]) и не относится к наиболее наблюдаемым проявлениям личности субъекта в ситуациях учебной деятельности. Иными словами, степень знакомства с наблюдаемым субъектом не коррелирует с его самоотчетным *дружелюбием*, поскольку степень знакомства связана с наблюдаемой успешностью в академической сфере, а экспертно оцениваемое *дружелюбие* – с межличностными отношениями с наблюдаемым субъектом.

В данном исследовании не удалось установить приемлемую пятифакторную структуру для экспертных оценок черт личности. Этот результат может быть обусловлен особенностями выборки.

Четырехфакторная структура. Организованность, эффективность в работе и вдумчивость – наиболее желательные характеристики в общей для участников исследования учебной деятельности [34]. Согласно данным [30] экспертные оценки добросовестности и открытости опыту положительно связаны с адаптацией студента к учебному процессу в вузе, что позволяет интерпретировать фактор как *наблюдаемая академическая успешность*. Нагрузка пунктов *открытости опыту* на этот фактор позволяет понять высокую корреляцию данной черты со степенью знакомства. Чем больше субъект наблюдения проявляет себя в учебной деятельности, тем лучше он знаком наблюдателю и тем вероятнее он оценивается как *добросовестный и открытый опыту*; чем меньше субъект наблюдения проявляет себя в учебной деятельности, тем менее он считается *добросовестным и открытым опыту* и тем менее он знаком наблюдателю.

Трехфакторная структура. Биполярность фактора, объединяющего пункты экспертной оценки *дружелюбия и нейротизма*, обусловлена способом измерения черт личности «Большой пятерки». Если бы пункты оценки для *дружелюбия* не были реверсивными, фактор был бы униполярным. «Надменный, затевающий ссоры, напряженный и угрюмый» человек, если не учитывать, что он знакомый, воспринимается как не самый привлекательный для отношений. Этот фактор можно интерпретировать как *межличностная привлекательность*, то есть воспринимаемый эмоциональный статус, способность другого притягивать или отталкивать окружающих, вызывать симпатию или антипатию.

Степень знакомства разбивает невротические и враждебные черты личности на два фактора в силу наблюдаемости и субъективной значимости данных черт. По мере углубления знакомства невротические черты становятся более доступными для наблюдения и лучше дифференцируются от *дружелюбия* как компоненты *межличностной привлекательности*.

В целом, полученная эмпирическая структура поддерживает теоретическую модель форм метаиндивидуальной репрезентации личности другого [4]. Если считать «энергичность, настойчивость, напористость и уверенность в себе» (то есть пункты *экстраверсии*) оценками межличностной власти, а фактор *наблюдаемой академической успешности* –

аналогом референтности, то возможны следующие параллели с трехфакторной моделью «значимого другого» А. В. Петровского: *власть – наблюдаемая экстраверсия, референтность – наблюдаемая академическая успешность, аттракция – межличностная привлекательность*.

Экспертные оценки *экстраверсии* и *добросовестности* наиболее согласованы с соответствующими самоотчетными и имплицитными измерениями. Связь имплицитной и экспертной *экстраверсии* не достигает уровня значимости.

Согласованность самоотчетных и наблюдаемых признаков черт пятифакторной модели поддерживает ранее полученные другими авторами результаты относительно *экстраверсии, дружелюбия и нейротизма*. Тем не менее отсутствие согласованности эксплицитных измерений *добросовестности* и *открытости опыту* противоречит опубликованным данным [14].

Вслед за [12] укажем две стратегии интерпретации взаимосвязей наблюдаемых и сообщаемых измерений «Большой пятерки». Первая стратегия исходит из рассмотрения измеряемых черт в качестве ортогональных, но предполагает, что межметодные и внутриметодные корреляции различных черт отражают наличие факторов более высокого порядка. Альтернативная трактовка исходит из того, что взаимосвязи между различными чертами «Большой пятерки» являются артефактами, порождаемыми особенностями метода измерения. Например, такие неконтролируемые переменные, как степень знакомства, социальная желательность, тенденции к положительным или отрицательным ответам, наивные теории личности и т.д., могут приводить к объединению черт «Большой пятерки» в факторы более высокого порядка, несмотря на их ортогональность. Наш результат может быть обусловлен как различием имплицитной и эксплицитной структур черт «Большой пятерки» (наличием латентных факторов более высокого порядка), так и вкладом неконтролируемых в данном исследовании переменных в дисперсию измеряемых признаков (факторов метода). Возможно, полученные результаты обусловлены особенностями экспертных оценок субъектов, знакомых друг с другом благодаря учебной деятельности (фактор специфики выборки).

Имплицитная *добросовестность* опосредует взаимосвязь экспертных и самоотчетных признаков данной черты. Этот факт объясним как в рамках «модели реалистичной точности» (Realistic Accuracy Model – RAM) [19], так и в рамках согласованной с ней «модели двойных линз» (Dual Lens Model – DLS) [29]. Имплицитный параметр репрезентирует наблюдаемые как автоматические, так и относительно контролируемые поведенческие маркеры (например, внешний вид, выражение лица, поза, интонация, речевое поведение), опосредующие точность процесса оценки наблюдаемой черты. Самоотчетный параметр репрезентирует контролируемое релевантное оцениваемой черте поведение. Экспертный параметр репрезентирует способность к использованию (utilization) поведенческого маркера для оценки личности наблюдаемого (personal judgment). Таким образом, связь самоотчетных признаков с имплицитными представляют первый этап процесса оценивания (демонстрация релевантного черте поведения) в рамках RAM и процесс валидации поведенческого маркера (cue validity) в рамках DLM. Связь экспертно оцениваемых признаков с имплицитными представляют четвертый этап процесса оценивания (утилизация замеченного поведенческого маркера в оценку личности) в рамках RAM и DLM. Соответственно имплицитный признак можно интерпретировать как показатель силы ассоциаций между поведенческими маркерами и категоризацией их вербальных предъятий. Проще говоря, он опосредует самоидентификацию черты и идентификацию черты экспертом, так как наиболее близок к многообразию автоматических и контролируемых поведенческих проявлений черты личности.

Экстраверсия и *добросовестность* – самые наблюдаемые черты личности (в отличие от *нейротизма* и *открытости опыту*), наименее зависимые от субъективной значимости (в отличие от *дружелюбия*) [14]. Поэтому их оценки лучше всего согласуются между имплицитными и эксплицитными способами измерения. Полученная модель медиации подтверждает, что *добросовестность* – наиболее наблюдаемая черта, так как связь между экспертной и самоотчетной ее оценкой

полностью объясняется более интуитивными и спонтанными (менее зависящими от сознательного контроля, то есть более «объективными») реакциями, измеренными имплицитным тестом. Относительно высокие межметодные корреляции для *экстраверсии* также поддерживают тезис о высокой наблюдаемости данной черты личности. Отсутствие пригодной модели имплицитной медиации экспертных и самоотчетных признаков *экстраверсии* может быть обусловлено ошибкой метода, а также спецификой выборки.

Выводы

1. Эксперты склонны давать более высокие оценки *экстраверсии* и *добросовестности* относительно соответствующих самоотчетных показателей; оценка *открытости опыту*, напротив, занижена.
2. Степень знакомства эксперта положительно связана с *экстраверсией*, *добросовестностью* и *открытостью опыту* и не связана с *дружелюбием* и *нейротизмом* наблюдаемого субъекта.
3. Факторная структура экспертных оценок черт личности включает четыре фактора: *экстраверсию*, *дружелюбие*, *нейротизм* и *наблюдаемую академическую успешность* (объединяющую *добросовестность* и *открытость опыту*) при включении степени знакомства. При исключении степени знакомства из матрицы факторизации экспертные оценки образуют трехфакторную структуру, включающую *экстраверсию*, *межличностную привлекательность* (объединяющую *дружелюбие* и *эмоциональную стабильность*) и *наблюдаемую академическую успешность*.
4. Экспертная оценка *экстраверсии* согласована с самоотчетным показателем, но слабо (статистически незначимо) согласована с имплицитным показателем данной черты. Экспертная оценка *добросовестности* согласована с имплицитным показателем, но слабо (статистически незначимо) согласована с самоотчетным показателем.
5. Имплицитный признак *добросовестности* опосредует взаимосвязь экспертных и самоотчетных признаков данной черты.

Литература

1. **Борисова И. А.** Особенности самооценки младших школьников с разными типами эмоциональной привязанности к матери: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 28 с.
2. **Князев Г. Г., Митрофанова Л. Г., Бочаров В. А.** Валидизация русскоязычной версии опросника Л. Голдберга «Маркеры факторов "Большой Пятерки"» // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 5. С. 100–110.
3. **Осин Е. Н., Рассказова Е. И., Неяскина Ю. Ю. и др.** Операционализация пятифакторной модели личностных черт на российской выборке // Психологическая диагностика. 2013. В печати.
4. **Петровский А. В.** Трехфакторная модель «значимого другого» // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 7–18.
5. **Русалов В. М.** О надежности метода парных сравнений при имплицитной самоидентификации личностных свойств // Математическая психология: Школа В. Ю. Крылова / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. М.: Институт психологии РАН, 2010. С. 482–489.
6. **Хромов А. Б.** Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. 23с.
7. **Шляхтин Г. С., Давыдов С. В.** Соотношение имплицитных и эксплицитных этнических стереотипов у русских и немцев // Вестник Нежегородского государственного университета. Сер. Социальные науки. 2006. Т. 1. № 5. С. 125–138.
8. **Щебетенко С. А., Вайнштейн С. В.** Об измерении черт личности посредством времени реакции (Часть II. Результаты исследования) // Вестник Пермского университета: Философия. Психология. Социология. 2010. Т. 4. С. 52–72.
9. **Щебетенко С. А., Вайнштейн С. В.** Большая Пятерка черт личности: эксплицитно-имплицитный подход // Психология и психотехника. Рекомендовано к печати.
10. **Яньшин П. В., Варламова Е. И.** Тест имплицитных ассоциаций: объективный метод косвенного измерения аттитудов и социальных стереотипов // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 106–115.
11. **Carlson E. N., Vazire S., Furr R. M.** Meta-Insight: Do People Really Know How Others See Them? // Journal of Personality and Social Psychology. 2011. Vol. 101. № 4. P. 831–846.
12. **Chang L., Connelly B. S., Geeza A. A.** Separating Method Factors and Higher Order Traits of the Big Five: A Meta-Analytic Multitrait-Multimethod Approach // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. Vol. 102. № 2. P. 408–426.
13. **Cohrs J. C., Kämpfe-Hargrave N., Riemann R.** Individual Differences in Ideological Attitudes and Prejudice: Evidence From Peer-Report Data // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. Vol. 103. № 2. P. 343–361.
14. **Connelly B. S., Ones D. S.** An Other Perspective on Personality: Meta-Analytic Integration of Observers' Accuracy and Predictive Validity // Psychological Bulletin. 2010. Vol. 136. № 6. P. 1092–1122.
15. **Costa P. T., McCrae R. R.** Four Ways Five Factors are Basic // Personality and Individual Differences. 2006. Vol. 13. P. 653–665.
16. **De Raad B.** The Big Five Personality Factors: The Psycholexical Approach to Personality. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers, 2000. 128 p.
17. **Fazio R. H., Olson M. A.** Implicit Measures in Social Cognition: Their Meaning and Use // Annual Review of Psychology. 2003. Vol. 54. P. 297–327.
18. **Funder D. C.** Errors and Mistakes: Evaluating the Accuracy of Social Judgment // Psychological Bulletin. 1987. Vol. 101. № 1. P. 75–90.
19. **Funder D. C.** On the Accuracy of Personality Judgment: A Realistic Approach // Psychological Review. 1995. Vol. 102. № 4. P. 652–670.
20. **Funder D.C., Kolar D.C., Blackman M. C.** Agreement Among Judges of Personality: Interpersonal Relations, Similarity, and Acquaintanceship // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. № 4. P. 656–672.
21. **Funder D. C.** Accurate Personality Judgment // Current Directions in Psychological Science. 2012. Vol. 21. P. 177–182.
22. **Gawronski B., Bodenhausen G. V.** Associative and Propositional Processes in Evaluation: An Integrative Review of Implicit and Explicit Attitude Change // Psychological Bulletin. 2006. Vol. 132. № 5. P. 692–731.
23. **Goldberg L. R.** The structure of phenotypic personality traits // American Psychologist. 1993. Vol. 48. P. 26–34.
24. **Greenwald A. G., Banaji M. R., Rudman L. A. e. a.** A Unified Theory of Implicit Attitudes, Stereotypes, Self-Esteem, and Self-Concept // Psychological Review. 2002. Vol. 109. № 1. P. 3–25.
25. **Greenwald A. G., McGhee D. E., Schwartz J. L. K.** Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test // Journal of Personality and Social Psychology. 1998. Vol. 74. P. 1464–1480.

26. **Greenwald A. G., Nosek B. A., Banaji M. R.** Understanding and Using the Implicit Association Test I. An Improved Scoring Algorithm // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 85. P. 197–216.
27. **John O. P., Naumann L. P., Soto C. J.** Paradigm Shift to the Integrative Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues // *Handbook of personality: Theory and research* / Eds. O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin. N. Y.: Guilford Press, 2008. P. 114–158.
28. **John O. P., Robins R. W.** Determinants of Interjudge Agreement on Personality Traits: The Big Five Domains, Observability, Evaluativeness, and the Unique Perspective of the Self // *Journal of Personality*. 1993. Vol. 61. № 4. P. 521–551.
29. **Hirschmüller S., Egloff B., Nestler S., Back M. D.** The Dual Lens Model: A Comprehensive Framework for Understanding Self-Other Agreement of Personality Judgments at Zero Acquaintance // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2013. Vol. 104. № 2. P. 335–353.
30. **Kurtz J. E., Puher M. A., Cross N. A.** Prospective Prediction of College Adjustment Using Self- and Informant-Rated Personality Traits // *Journal of Personality Assessment*. 2012. Vol. 94(6). P. 630–637.
31. **Letzring T. D.** The Good Judge of Personality: Characteristics, Behaviors, and Observer Accuracy // *Journal of Research in Personality*. 2008. Vol. 42. № 4. P. 914–932.
32. **McCrae R. R., Costa P. T.** Different Points of View: Self-Reports and Ratings in the Assessment of Personality // *Recent Advances in Social Psychology: An international perspective* / Eds. J. P. Forgas, J. M. Innes. North-Holland, The Netherlands: Elsevier Science, 1989. P. 429–439.
33. **Schmukle S. C., Back M. D., Egloff B.** Validity of the Five Factor Model for the Implicit Self-Concept of Personality // *European Journal of Psychological Assessment*. 2008. Vol. 24. P. 263–272.
34. **Zimmerman R. D., Triana M. C., Barrick M. R.** Predictive Criterion-Related Validity of Observer Ratings of Personality and Job-Related Competencies Using Multiple Raters and Multiple Performance Criteria // *Human Performance*. 2010. Vol. 23. № 4. P. 361–378.

References

1. **Borisova I. A.** Features Self-Younger Students with Different Types of Emotional Attachment to His Mother: Autoref. dis. ... cand. psychol. nauk. M., 2007. 28 p.
2. **Knyazev G. G., Mitrofanov L. G., Bocharov V. A.** The Validation of the Russian Version of the Questionnaire L. Goldberg «Markers factors "Big Five"» // *Psychological Journal*. 2010. Vol. 31. № 5. P. 100–110.
3. **Osin E. N., Rasskazova E. I., Neyaskina J. J. e. a.** Operationalization of the Five-Factor Model of Personality Traits on the Russian Sample // *Psychological Diagnostics*. 2013. It is printing.
4. **Petrovsky A. V.** Three-Factor Model "Significant Other" // *Questions of Psychology*. 1991. № 1. P. 7–18.
5. **Rusalov V. M.** On the Reliability of the Method of Paired Comparisons with Implicit Self-Identification of Personality Traits // *Proc. Mathematical Psychology: School V. Y. Krylova / Ed. A. L. Zhuravlev, T. N. Savchenko, G. M. Golovin. M.: Russian Academy of Sciences Institute of Psychology, 2010. P. 482–489.*
6. **Hromov A. B.** The Five-Factor Personality Questionnaire: Study Guide. Kurgan: Publishing House of Kurgan State. University Press, 2000. 23 p.
7. **Shlyakhtin G.S., Davydov S. V.** Ratio of Implicit and Explicit Ethnic Stereotypes in Russian and German // *Herald Nezhgorodskogo State University. Ser. Social Sciences*. 2006. Vol. 1. № 5. P. 125–138.
8. **Schebetenko S. A., Weinstein S. V.** On the Measurement of Personality Traits by the Reaction Time (Part II. The Results of the Study) // *Bulletin of the University of Perm Philosophy. Psychology. Sociology*. 2010. Vol. 4. P. 52–72.
9. **Schebetenko S. A., Weinstein S. V.** Big Five Personality Traits: Explicit-Implicit Approach // *Psychology and Psycho. Recommended for printing*.
10. **Yanjshin P. V., Varlamova E. I.** Implicit Associations Test (IAT): An Objective Method for Indirect Attitudes and Stereotypes Measurement // *System Psychology and Sociology*. 2013. № 7. P. 106–115.
11. **Carlson E. N., Vazire S., Furr R. M.** Meta-Insight: Do People Really Know How Others See Them? // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. Vol. 101. № 4. P. 831–846.
12. **Chang L., Connelly B. S., Geeza A. A.** Separating Method Factors and Higher Order Traits of the Big Five: A Meta-Analytic Multitrait-Multimethod Approach // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. Vol. 102. № 2. P. 408–426.
13. **Cohrs J. C., Kämpfe-Hargrave N., Riemann R.** Individual Differences in Ideological Attitudes and Prejudice: Evidence From Peer-Report Data // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. Vol. 103. № 2. P. 343–361.

14. **Connelly B. S., Ones D. S.** An Other Perspective on Personality: Meta-Analytic Integration of Observers' Accuracy and Predictive Validity // *Psychological Bulletin*. 2010. Vol. 136. № 6. P. 1092–1122.
15. **Costa P. T., McCrae R. R.** Four Ways Five Factors are Basic // *Personality and Individual Differences*. 2006. Vol. 13. P. 653–665.
16. De Raad B. *The Big Five Personality Factors: The Psycholexical Approach to Personality*. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers, 2000. 128 p.
17. **Fazio R. H., Olson M. A.** Implicit Measures in Social Cognition: Their Meaning and Use // *Annual Review of Psychology*. 2003. Vol. 54. P. 297–327.
18. **Funder D. C.** Errors and Mistakes: Evaluating the Accuracy of Social Judgment // *Psychological Bulletin*. 1987. Vol. 101. № 1. P. 75–90.
19. **Funder D. C.** On the Accuracy of Personality Judgment: A Realistic Approach // *Psychological Review*. 1995. Vol. 102. № 4. P. 652–670.
20. **Funder D.C., Kolar D.C., Blackman M. C.** Agreement Among Judges of Personality: Interpersonal Relations, Similarity, and Acquaintanceship // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. № 4. P. 656–672.
21. **Funder D. C.** Accurate Personality Judgment // *Current Directions in Psychological Science*. 2012. Vol. 21. P. 177–182.
22. **Gawronski B., Bodenhausen G. V.** Associative and Propositional Processes in Evaluation: An Integrative Review of Implicit and Explicit Attitude Change // *Psychological Bulletin*. 2006. Vol. 132. № 5. P. 692–731.
23. **Goldberg L. R.** The structure of phenotypic personality traits // *American Psychologist*. 1993. Vol. 48. P. 26–34.
24. **Greenwald A. G., Banaji M. R., Rudman L. A. e. a.** A Unified Theory of Implicit Attitudes, Stereotypes, Self-Esteem, and Self-Concept // *Psychological Review*. 2002. Vol. 109. № 1. P. 3–25.
25. **Greenwald A. G., McGhee D. E., Schwartz J. L. K.** Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 74. P. 1464–1480.
26. **Greenwald A. G., Nosek B. A., Banaji M. R.** Understanding and Using the Implicit Association Test I. An Improved Scoring Algorithm // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 85. P. 197–216.
27. **John O. P., Naumann L. P., Soto C. J.** Paradigm Shift to the Integrative Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues // *Handbook of personality: Theory and research* / Eds. O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin. N. Y.: Guilford Press, 2008. P. 114–158.
28. **John O. P., Robins R. W.** Determinants of Interjudge Agreement on Personality Traits: The Big Five Domains, Observability, Evaluativeness, and the Unique Perspective of the Self // *Journal of Personality*. 1993. Vol. 61. № 4. P. 521–551.
29. **Hirschmüller S., Egloff B., Nestler S., Back M. D.** The Dual Lens Model: A Comprehensive Framework for Understanding Self-Other Agreement of Personality Judgments at Zero Acquaintance // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2013. Vol. 104. № 2. P. 335–353.
30. **Kurtz J. E., Puhar M. A., Cross N. A.** Prospective Prediction of College Adjustment Using Self- and Informant-Rated Personality Traits // *Journal of Personality Assessment*. 2012. Vol. 94(6). P. 630–637.
31. **Letzring T. D.** The Good Judge of Personality: Characteristics, Behaviors, and Observer Accuracy // *Journal of Research in Personality*. 2008. Vol. 42. № 4. P. 914–932.
32. **McCrae R. R., Costa P. T.** Different Points of View: Self-Reports and Ratings in the Assessment of Personality // *Recent Advances in Social Psychology: An international perspective* / Eds. J. P. Forgas, J. M. Innes. North-Holland, The Netherlands: Elsevier Science, 1989. P. 429–439.
33. **Schmukle S. C., Back M. D., Egloff B.** Validity of the Five Factor Model for the Implicit Self-Concept of Personality // *European Journal of Psychological Assessment*. 2008. Vol. 24. P. 263–272.
34. **Zimmerman R. D., Triana M. C., Barrick M. R.** Predictive Criterion-Related Validity of Observer Ratings of Personality and Job-Related Competencies Using Multiple Raters and Multiple Performance Criteria // *Human Performance*. 2010. Vol. 23. № 4. P. 361–378.

МОТИВАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ РЕГУЛЯТОРНОЙ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Мартьянова Г. Ю.
МГПУ, Москва

В статье представлены результаты исследования влияния мотивов на саморегуляцию активности в трудной жизненной ситуации. Выявлены взаимосвязи между мотивацией, уровнем развития и стилевыми особенностями осознанной саморегуляции. Показана роль каждого мотивационного фактора в структуре саморегуляции.

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, саморегуляция, индивидуальный стиль саморегуляции, мотивация, адаптация.

MOTIVATIONAL FACTORS OF SUBJECT'S REGULATORY ACTIVITY IN DIFFICULT SITUATIONS

Martyanova G. Yu.
MCTTU, Moscow

The article presents the results of the study of the influence of motives on subject's self-regulation activity in difficult situations. The relationships between motivation and the development level and style of conscious of self-regulation were identified. The role of each motivational factor in the self-regulation structure is shown.

Keywords: difficult life situations, self-regulation, individual style of self-regulation, motivation, adaptation.

Введение

Субъектно-деятельностный подход определяет человека как целостную систему внутренних условий, через которые как через основание развития действуют внешние факторы. Поэтому способность разрешать противоречия в трудных условиях и способность переживать себя как «суверенный источник активности» признаются важнейшими субъектными характеристиками [1]. Активность при этом соотносится с осознанным регулированием своего состояния, поведения, своего отношения к обстоятельствам. Трудная жизненная ситуация посредством внешних и внутренних условий направляет активность на такое регулирование, при котором достижение принятой цели согласуется с основными потребностями, притязаниями, ценностями и т.д.

Мотивационно-потребностная сфера выступает и как важнейший фактор, детерминирующий развитие саморегуляции, и как требуемое основание произвольной активности субъекта. В контексте жизненного пространства система побуждений выражает отношения

по построению взаимодействия с миром. Для успешной адаптации субъекту необходимо соотносить свои желания с объективно действующими в ситуации обстоятельствами, которые на данный момент оценены им как трудные. При этом потенциальным источником общей регуляторной активности является наличие «некоторой неиспользованной резервной зоны функциональных возможностей» [2, с. 42]. Актуальная неудовлетворенность потребности, образуя расхождение между текущим и субъективно желаемым состоянием, рождает стремление к «реализации всего того в человеке, что требует реализации» [5, с. 24]. Мотивация, таким образом, на этапе целеосуществления в трудном пространстве жизненных обстоятельств задает вектор саморегуляции, который влияет на результат всей деятельности [4, 6, 9].

Системная теория мотивации определяет источником деятельности наличие исходного мотивационного потенциала, возникающего вследствие перехода системы в напряженное состояние [12]. Информационное рассогласование в системе осознанной саморегуляции, обусловленное действием трудной ситуации,

способно создавать степень напряжения, реализуемую посредством мотивационной активности. При этом «мотивационный потенциал пропорционален субъективной значимости системы и величине возникшей напряженности» [12, с. 36].

Целью представляемого исследования было определение влияния мотивационных факторов на осознанную саморегуляцию активности субъекта в трудной жизненной ситуации.

1 Методика исследования

Испытуемыми в эмпирическом исследовании выступали субъекты трудной жизненной ситуации. Возраст – от 32 до 45 лет; мужчины и женщины были представлены равнозначно. Выборка формировалась в два этапа. Вначале биографическими методами отбирали испытуемых с субъективным представлением о жизненной ситуации как чрезмерно напряженной. Трудными признавались ситуации фрустрированности жизненных планов; они должны были быть пролонгированными (длиться более трех месяцев), интенсивными по воздействию, невозможными для самостоятельного разрешения. На втором этапе при оценке степени адаптированности к трудным обстоятельствам из генеральной совокупности 304 человека была сформирована экспериментальная группа численностью 174 человека. Испытуемые характеризуются напряженной адаптацией к жизненным условиям, астеническим психофизиологическим и эмоциональным состоянием, пассивным жизненным восприятием неудач, низкой продуктивностью деятельности, эмоциональной лабильностью, подвижной самооценкой, апатичностью и раздражительностью.

Адаптированность к трудной ситуации на стадии отбора испытуемых изучалась с использованием метода «Шкала астенического состояния» Л. Д. Малковой, опросника нервно-психического напряжения Т. А. Немчина, теста «Индекс жизненной удовлетворенности» в адаптации Н. В. Паниной, отчетов о психофизиологическом и соматическом самочувствии. Для исследования мотивационной сферы применялись методика «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» Е. Б. Фанталовой, опросник мотивации аффилиации (ТМА) А. Мехрабиана (в модификации М. Ш. Магомед-Эми-

нова), методика диагностики мотивационного уровня саморегуляции состояний О. И. Мухрыгиной. Осознанная саморегуляция произвольной активности измерялась опросником «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» В. И. Моросановой, опросником волевого самоконтроля А. Г. Зверкова, Е. В. Эйдмана.

2 Результаты и их обсуждение

Анализ результатов исследования включает в себя:

- 1) рассмотрение факторов, выделенных для построения регрессионной модели;
- 2) соотнесение мотивационных характеристик со стилевыми показателями личностной саморегуляции;
- 3) анализ детерминации мотивационными факторами модели личностной регуляции. Отобранные для исследования мотивационные характеристики отражают:

- выраженность мотивов и потребностей, участвующих в регуляции трудной жизненной ситуации;
- рассогласование внутри мотивационно-потребностной сферы;
- силу актуально действующих мотивов;
- направленность активности на достижение результата (реализация цели, удовлетворение потребности или управление действиями).

Изначально факторы выражались в следующих содержательных и количественных показателях мотивационной сферы:

- 1) сила мотива аффилиации;
- 2) интенсивность дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере;
- 3) степень актуализации базовых потребностей;
- 4) степень актуализации потребности в эмоциональном комфорте и безопасности;
- 5) степень актуализации потребности в общении и социальной принадлежности;
- 6) степень актуализации потребности в уважении и самоуважении;
- 7) степень актуализации потребности в самореализации;
- 8) выраженность намерения (направленности на осуществление и достижение цели) ;
- 9) выраженность стремления (направленности на удовлетворение потребности) ;
- 10) выраженность склонности (направленности на деятельность).

Таблица 1

Взаимосвязи мотивационных характеристик (корреляции по К. Пирсону)

№	Показатели мотивационной сферы	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Сила мотива аффилиации	51	31	22	83	-44	-08	26	18	-42
2	Интенсивность дезинтеграции		91	86	42	-83	-48	-26	85	-02
3	Базовые потребности			87	19	-77	-49	-43	94	11
4	Потребность в безопасности				06	-71	-45	-41	92	04
5	Потребность в общении					-31	-03	39	03	-38
6	Потребность в уважении						48	13	-72	11
7	Потребность в самореализации							51	-34	19
8	Выраженность намерения								-52	-25
9	Выраженность стремления									14
10	Выраженность склонности									

Примечания: здесь и далее нули и запятые, отделяющие десятичные знаки, опущены. Жирным шрифтом выделены значимые показатели корреляций при $p < 0,01$.

Данные табл. 1 показывают, что больше всего значимых самостоятельных корреляционных связей с другими показателями имеют факторы «актуализация потребности в самореализации» и «выраженность намерения». С учетом минимального количества межфакторных связей к самостоятельным можно отнести и «актуализацию потребности в уважении». Получается, что, чем более субъект желает самореализации, тем выше его потребность в уважении, активнее намерение по отношению к поставленной в трудной жизненной ситуации цели и согласованнее вся мотивационно-личностная сфера. При этом у него снижается стремление удовлетворять другие потребности, прежде всего базовые, и потребности в безопасности.

Высокая межфакторная связь послужила основанием для веримакс-вращения шкал всех опросников, в результате которого было выделено пять показателей, используемых далее при построении регрессионной модели. Первый фактор соответствует потребности в социальной поддержке, создании эмоционально значимых отношений с людьми, в стремление к любви, дружбе. Второй фактор – самоуважение. Фактор интегрирует потребности в признании со стороны окружающих с потребностью высокой самооценки своих достижений. Самореализация – третий фактор, включает мотивационные тенденции осознавать свои возможности, полностью понимать свой внутренний мир и реализовывать его во внешней

среде. Четвертый фактор – намерение осуществить цель – отражает установку направлять активность на осуществление поставленной цели. Пятый фактор – стремление снизить мотивационную напряженность в трудной жизненной ситуации – соотносится с наличием рассогласований в мотивационной сфере и желанием это рассогласование устранить как причину напряженного состояния.

Следующей задачей исследования было определение связи выделенных факторов с параметрами личностной саморегуляции произвольной активности. Стилиевые параметры определялись опросником ССПМ, вследствие чего их названия и описание приводим по В. И. Моросановой [10].

Значения стилиевых параметров саморегуляции произвольной активности субъекта в трудной жизненной ситуации находятся в пределах от низкого до среднего уровня, что характеризует стиль саморегуляции как малоэффективный. Несмотря на то что показатели снижены, общий профиль гармоничен (табл. 2). Достоверными корреляциями потребности в социальной поддержке со стилиевыми параметрами саморегуляции являются слабые отрицательные связи с планированием (-0,36), моделированием (-0,34) и программированием (-0,38). Потребность в самоуважении положительно коррелирует с моделированием (0,34), программированием (0,45) и самостоятельностью (0,46). Мотивационная тенденция осуществить цель положительно соотносит-

Таблица 2

Корреляционные связи мотивационных факторов с параметрами стиля саморегуляции

Факторы	Показатели стиля саморегуляции (личностная регуляция)					
	Планирование (3,27)	Моделирование (5,43)	Программирование (5,41)	Оценивание результатов (4,89)	Самостоятельность (5,32)	Гибкость (5,78)
Социальная поддержка	-36	-34	-38	25	21	-02
Самоуважение	29	34	45	23	46	-23
Самореализация	19	-03	02	12	27	-06
Намерение осуществить цель	49	34	38	14	48	15
Стремление снизить напряженность	47	35	44	17	42	13

Примечания: в скобках указан средний балл по выборке. Распределение значений стилевых параметров: 0–3,0 – низкие значения; 3,01–4,50 – значения ниже среднего уровня; 4,51–6,10 – средние значения; 6,11–7,50 – значения выше средних показателей; 7,51–9,0 – высокие значения.

ся с планированием (0,49), моделированием (0,34), программированием (0,38) и самостоятельностью (0,48). Стремление снизить мотивационную напряженность имеет значимые положительные связи с планированием (0,47), моделированием (0,35), программированием (0,44) и самостоятельностью (0,42). Показатели мотивации самоактуализации значимых корреляций с параметрами индивидуального стиля саморегуляции не имеют. Интересно, что параметр стиля «оценивание результатов» не характеризуется достоверными связями с мотивационно-потребностной сферой, как и регуляторное качество «гибкость».

Для проверки гипотезы о том, что мотивационные характеристики как предикторы регуляторной активности влияют на изменения общего уровня осознанной саморегуляции, строилась регрессионная модель. При ее построении мы обобщили результаты диагностики испытуемых по опроснику ССПМ и опроснику волевого самоконтроля А. Г. Зверкова, Е. В. Эйдмана.

Регрессионная модель статистически достоверна. Совокупное влияние предикторов детерминирует 62% дисперсии. Факторы в модели последовательно распределяются следующим образом (табл. 3): стремление снизить мотивационную напряженность, намерение осуществить цель, потребность в самоуваже-

нии, потребность в социальной поддержке и потребность в самоактуализации. Наибольшую информативность в детерминации модели имеет фактор «намерение осуществить цель», наименьшую – «потребность в самореализации». Информативность совокупного регулирования трудной жизненной ситуации выше, чем объяснение действия в стиле регуляции отдельных мотивационных факторов. Мультиколлениарности в модели нет.

Анализируя полученные результаты исследования, прежде всего необходимо обратить внимание на статистические значения стилевых параметров личностной саморегуляции. Низкие показатели планирования и средние (граничащие по выборке с низкими) показатели остальных параметров могут выступать признаками малоуспешного управления трудной жизненной ситуацией и своей активностью в ней. Страдают самостоятельность постановки цели, процессы ее принятия; планирование малореалистично, а сами принятые цели неустойчивы, зависят от доминирующей в ситуации неудовлетворенной потребности и от контекста ситуации. Встречается импульсивность при принятии решений и внесении корректив в программы действий. При наличии адекватности оценивания и регуляторной гибкости отмечается непродуктивность полученного результата вследствие несвоевремен-

Влияние мотивационных факторов на осознанную саморегуляцию произвольной активности (регрессионный анализ)

Предикторы	r_{xy}	β	d^2
Потребность в социальной поддержке	-0,271	-0,439	0,12
Потребность в самоуважении	0,322	0,199	0,06
Потребность в самореализации	0,164	0,157	0,02
Намерение осуществить цель	0,372	0,546	0,20
Стремление снизить мотивационную напряженность	0,383	0,479	0,18
Статистика модели: $R = 0,77$; $R^2 = 0,617$; $F = 7,98$ (при $p \leq 0,001$)			

ного реагирования на изменения ситуации. Нарушение процессов моделирования может привести к неточной оценке внутренних условий и внешних обстоятельств, что, в свою очередь, делает излишне подвижным отношение к ситуации. Как результат возникают сбои в программах действий и в анализе ситуационных связей, требуемых для построения адекватного взаимодействия со средой, неоптимальная вариативность личностно-регуляторных и поведенческих механизмов. Вместе с тем отбор испытуемых как адаптированных к ситуации (несмотря на напряженность самой адаптации) доказывает, что такие особенности саморегуляции позволяют субъектам трудной ситуации совладать с ней без значительных психоэмоциональных потерь. Таким образом, можно говорить только о снижении эффективности связей между функциональными звеньями системы саморегуляции.

Фактор, выражающий потребность в социальной поддержке, любви, дружбе, в создании эмоционально значимых межличностных отношений, снижает основные функциональные блоки осознанной саморегуляции (планирования, моделирования и программирования). Состояние актуальной потребности в социальной поддержке становится способным рассогласовывать всю мотивационную сферу и вносить дезорганизацию в процессы регулирования принятой цели (прежде всего за счет нарушения устойчивости самой цели). Корреляция показывает, что планирование (с низкими показателями) зависит от актуализации данной потребности. Следовательно, чем меньше человек удовлетворен социальным контекстом, тем быстрее он отходит от принятой цели. Соответственно разрозненности цели определя-

ются различные условия и строятся мелкие программы действий. Научно доказано, что актуализация любой социальной потребности требует от субъекта пересмотра содержания цели своей активности. Вероятно, именно этот пересмотр нарушается у субъектов трудной жизненной ситуации, что выражается в прежних стратегиях совладания с ней, прежних моделях социального поведения. Тот факт, что потребность в социальной принадлежности актуализирует сложность жизненного контекста, доказывает Е. В. Битюцкая, которая в результате ранжирования трудных жизненных ситуаций по частоте встречаемости на первое место ставит межличностные проблемы, вероятно, как раз и обусловленные фрустрированностью потребности в аффилиации [3].

Содержание мотивационного фактора «самоуважение» отражает совместное действие потребности в получении признания от других людей и потребности в высокой самооценке. Его связь с параметрами моделирования, программирования и самостоятельности доказывает, что, чем более человек нуждается в самоуважении, тем самостоятельнее он определяет условия трудной ситуации, детальнее разрабатывает программы своих действий. По мнению Г. С. Прыгина, эффективностью обладает система регуляции, в которой «субъективная эффективность» и «объективная эффективность» совпадают, то есть полученный субъектом в процессе деятельности результат соответствует и субъективному критерию успешности, и социально значимым внешним критериям [11]. С учетом того что анализируемые трудные ситуации не разрешаются ее субъектами, полученный факт можно рассматривать как снятие напря-

жения для повышения самоуважения за счет разработки своих действий. Похожие данные были получены нами на материале клиентов индивидуального психологического консультирования: мы определили, что построение неконструктивных программ действий выступает компенсаторным механизмом внутри самой системы осознанной саморегуляции. Не меняя поведенческого аспекта отношения к проблеме, малоэффективные программы действий клиентами все равно продолжают строиться с определенной настойчивостью [8]. Г. С. Прыгин называет подобный стиль саморегуляции «застревающе-ригидным» [11].

Самореализация как основное условие человеческой активности, один из параметров ответственности, самостоятельности, инициативности не связана с процессами регуляции трудной жизненной ситуации. «Изолированность» самореализации как фактора в системе регуляции трудной жизненной ситуации, с одной стороны, закономерна. Поскольку самореализация – это именно актуализация себя, она может проявляться через систему других потребностей, в частности через самоуважение, что выражено в положительной корреляционной связи между ними, или через намерение достигать или осуществлять какую-либо цель, принятую в трудной ситуации. С другой стороны, незначимые связи с параметрами стиля осознанной саморегуляции могут свидетельствовать о том, что механизмы актуализации своей субъектности у человека плохо осознаны. Не хватает произвольной активности, для того чтобы переосмыслить свои ресурсы и посредством них изменить ситуацию, возможен дефицит самодетерминации в сложных условиях. Основная характеристика самоактуализирующейся личности, по А. Маслоу, – умение использовать свой внутренний потенциал [7]. Неиспользование резервной зоны самореализации становится, таким образом, потенциальным источником функционирования, что в контексте оказания психологической помощи можно рассматривать как отдельную перспективную систему побуждений к принятию ответственности за последствия разрешения трудной жизненной ситуации.

Намерение осуществить цель как мотивационная регуляторная характеристика прямо пропорционально повышает значимость планирования, моделирования, программирова-

ния и самостоятельности, что целесообразно и в трудной жизненной ситуации, и в условиях оказания психологической помощи. Именно данная мотивация должна способствовать выработке активной личностной позиции в отношении принятой цели. Действие фактора в структуре саморегуляции значимо влияет на регуляторные компоненты и повышается при вводе в модель остальных факторов. В иерархии детерминант регуляторной активности трудной ситуации ему можно приписать высшее положение. Отсутствие значимых связей с оцениваемым результатом и гибкостью регуляторных процессов только подтверждает мысль о ригидности действенных механизмов осознанной саморегуляции.

Стремление понизить мотивационное напряжение способствует процессам планирования, моделирования и программирования. Высокое напряжение, созданное дезинтеграцией мотивов, актуализацией базовых потребностей, потребности в безопасности снимается субъектом за счет большей регуляции целей, условий их достижения, построения программ действий при достаточной степени самостоятельности. Чем выше эта напряженность и чем больше стремление его снизить, тем активнее регуляторная деятельность. Потребностное напряжение, создаваемое системой побуждений, как ощущение неудовлетворенности становится одним из основных источников регуляторной активности субъекта в трудной жизненной ситуации.

Заключение

Системный анализ процесса адаптации человека во внешней среде позволяет соотнести субъективное отражение трудной ситуации с информационным рассогласованием внутри осознанной саморегуляции, что и создает напряженное состояние. «Адекватной реакцией субъекта является формирование мотивации снижения возникшей напряженности» [12, с. 36], а мотивационные тенденции в целом должны скорректировать и систему взаимодействия человека с окружающей средой, и систему осознанной саморегуляции. Наличие фрустрированной цели или потребности в трудной жизненной ситуации у ее субъектов доказывает, что мотивация неконструктивно регулирует состояние обеих систем. Поскольку мотивационного действия не достаточно

для уменьшения напряженного состояния, можно говорить о неоптимальности самого стиля регуляции активности.

Обобщая результаты проведенного исследования, констатируем, что мотивационно-потребностная сфера выступает условием дифференцированного воздействия на осознанную саморегуляцию произвольной активности субъекта в трудной жизненной ситуации. Большая степень влияния обусловлена направленностью на осуществление цели и желанием разрядки мотивационного напряжения. Менее

всего оказывает влияние на регуляцию активности выраженность потребностей в самоуважении и самореализации. Отдельное место занимает потребность в социальной поддержке, детерминирующая, в отличие от остальных предикторов, обратное влияние мотивации на саморегуляцию. Данные проявления мотивационных характеристик делают осознанную саморегуляцию субъектной активности в трудной жизненной ситуации малоэффективной и не способствующей разрешению психологических проблем.

Литература

1. **Анцыферова Л. И.** Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 3–18.
2. **Асеев В. Г.** Механизмы детерминации психического развития // Мир психологии. 2012. № 2. С. 40–46.
3. **Битюцкая Е. В.** Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 87–93.
4. **Зобков А. В.** Объективно-психологическая структура саморегуляции субъектом учебной деятельности // Актуальные проблемы психологического знания. 2013. № 3(28). С. 48–58.
5. **Иванов М. С., Яницкий М. С.** Модель напряженной самореализации и ее эмпирическая валидизация // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 20–29.
6. **Конопкин О. А.** Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
7. **Маслоу А.** Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 425 с.
8. **Мартыанова Г. Ю.** Особенности регуляторной активности субъекта в трудной жизненной ситуации // Актуальные проблемы психологического знания. 2013. № 3(28). С. 27–39.
9. **Моросанова В. И.** Дифференциально-психологические основы саморегуляции в обучении и воспитании подрастающего поколения // Мир психологии. 2013. № 2. С. 189–199.
10. **Моросанова В. И.** Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М.: Когито-Центр, 2004. 125 с.
11. **Прыгин Г. С.** Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: Диссертация ... докт. психол. наук. М., 2006. 462 с.
12. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–42.

References

1. **Antsyferova L. I.** Personality in Difficult Conditions: Preconception, Transform Situations and Psychological Defense // Psychological Journal. 1994. № 1. P. 3–18.
2. **Aseyev V.G.** Mechanisms for Determination Psychic Development // The World of Psychology. 2012. № 2. P. 40–46.
3. **Bityutskaya E. V.** Difficult Life Situation: Cognitive Appraisal Criteria // Psychological Science and Education. 2007. № 4. P. 87–93.
4. **Zobkov A. V.** Objectively Psychological Structure of Self-Regulation Subject Learning Activities // Actual Problems of Psychological Knowledge. 2013. № 3(28). P. 48–58.
5. **Ivanov M. S., Janicki M. S.** Model Strenuous Self and its Empirical Validation // Siberian Psychological Journal. 2007. № 25. P. 20–29.
6. **Konopkin O. A.** Psychic Self-Regulation of Any Volitional Activity (Structural-Functional Aspect) // Voprosy Psychologii. 1995. № 1. P. 5–12.
7. **Maslow A.** New Frontiers of Human Nature. M.: Smisl, 1999. 425 p.

8. **Martyanova G. Yu.** Features of the Regulatory Activity of the Subject in a Difficult Situation // Actual Problems of Psychological Knowledge. 2013. № 3(28). P. 27–39.
9. **Morosanova V. I.** Differential-Psychological Basis of Self-Regulation in the Training and Education of the Younger Generation // The World of Psychology. 2013. № 2. P. 189–199.
10. **Morosanova V. I.** Test «Style of self-regulation of behavior» (SSPM): Direction. M.: Kogito-Center, 2004. 125 p.
11. **Prygin G. S.** Personality-Typological Features of Subject Regulation Activities: The Dissertation ... Doctor of Psychology. M., 2006. 462 p.
12. **Ryzhov B. N.** The basic of Systemic Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 5–42.

ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА Я-КОНЦЕПЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ ВНЕ СЕМЬИ

Никиреев Е. М.

МПГУ, Москва

Кобликова Л. В.

ГКУ СДР № 12 Москва

В статье описано исследование Я-концепции, ее структуры и компонентов у детей, воспитывающихся в условиях детского дома и семьи. Обсуждается значение полноценной эмоционально благополучной модели Я-концепции для успешной адаптации, развития и жизни в социальной среде детей, оставшихся без должного родительского воспитания. Представлена модель поддержания психологического комфорта и здоровья, связанная в первую очередь именно с формированием позитивной Я-концепции.

Ключевые слова: Я-концепция, самовосприятие, самооценка, адаптация, социальная среда.

RESEARCH OF EMOTIONAL SELF-CONCEPT COMPONENTS OF PRESCHOOL CHILDREN DROUGHT UP OUTSIDE THE FAMILY

Nikireev E. M.

MPGU, Moscow

Koblikova L. V.

SSiSC № 12, Moscow

This article describes a research of self-concept, its structure and its components at children in terms of children's homes and families. The significance of fulfilling emotionally safe model of self-concept for successful adaptation and development of life in the social environment of children without proper parenting is discussed. There is presented a model of maintenance of psychological comfort and health related in the first place with the formation of a positive self-concept.

Keywords: self-image, self-esteem, adaptation, social environment.

Введение

Дошкольное детство рассматривается в современной психологии как самоценный и особо значимый период в становлении психики человека. В этот период ребенок приобретает многое из того, что остается с ним надолго, определяя его как личность. Развитие самосознания в дошкольном детстве ведет к формированию жизненной позиции, отражающей способность к инициативной и сознательной организации в системе социальных отношений ребенка, его стремление определить себя и свое место среди других людей. Поэтому гармоничное развитие ребенка невозможно без развития его самосознания, то есть осознания себя и мира.

Изучение вопросов самосознания в последнее время привлекает все большее внима-

ние, поскольку напрямую связано с качеством адаптации детей внутри социальной среды. Не так давно в исследованиях появилось научное понятие «Я-концепция» [2], которое достаточно близко понятийной терминологии специальной, социальной и клинической психологии. Становление Я-концепции происходит постепенно в контексте социально-средового окружения, причем различные ее элементы развиваются в разное время [1]. С самого рождения каждый человек является объектом отношений других людей, прежде всего своих родителей, поэтому первые формы Я-концепции каждого ребенка, по сути, неизбежно синтезируются им из бессознательно интериоризуемых в процессе общения и совместной деятельности мнений о нем взрослых [3]. Многие авторы считают первую

Я-концепцию ребенка результатом родительского внушения, другие – что, по существу, беспомощный ребенок, полностью зависящий от родителей, принимает ее в акте наивной веры, основанной на безусловной любви к источникам своей жизни и своего благополучия. В любом случае семья оказывает на становление Я-концепции огромное влияние.

1 Значение эмоционального компонента Я-концепции как части здорового развития личности в дошкольном детстве

Эмоциональный компонент Я-концепции охватывает отношение к себе в целом и к отдельным сторонам своей личности, деятельности, а также систему самооценок. Данная структура раскрывается в первую очередь через эмоциональное (эмоционально-ценностное) отношение к себе. Это эмоциональные переживания, в которых отражается отношение личности к себе, к тому, что она делает, узнает, понимает. Самопознание и самоотношение рождают деятельность самооценивания, в результате которой формируется самооценка. Все эти процессы тесно связаны и оказывают друг на друга взаимное влияние, а вместе обеспечивают организацию личностью своего поведения, то есть процесс саморегулирования [3].

На самых ранних стадиях существования ребенок еще не может различать себя и других. В этот период краеугольным камнем развития здоровой личности, по Э. Эриксону, становится общее чувство доверия, эту характеристику можно назвать «уверенностью» [8]. Здесь в любой оценке главным для ребенка является доброжелательное внимание. Именно приобретение чувства базального доверия подготавливает почву для достижения определенной автономии и самоконтроля [8]. В структуре основных новообразований психического развития ребенка до семи лет жизни автономности должно быть отведено особое место, так как именно она обеспечивает ему социальную и физическую самостоятельность, а самостоятельность – это качество личности, своеобразная форма ее активности, отражающая актуальный уровень развития ребенка. Она обеспечивает самостоятельную, без помощи взрослого, постановку и решение разного рода жизненных задач, возникающих перед ребенком в повседневной его деятельности [6].

Итак, именно в семье закладываются основы эмоционального отношения ребенка к себе и другим. В детстве возможности выбора круга общения и соответственно критериев самооценности предельно важны. Ребенок общается в основном с родителями, которые и являются для него главным источником суждений о нем самом. Если они любят ребенка, он с самого начала приобретает прочную основу для позитивной общей самооценки. Если же родители не участвуют в воспитании ребенка, он получает пренебрежительное к себе отношение, ему будет впоследствии трудно избежать разочарований, связанных с негативной самооценкой. Поскольку в детстве Я-концепция наименее структурирована, она обладает в этот период высокой пластичностью. Монополия родителей на общение с ребенком, самосознание которого только начинает пробуждаться, приводит к тому, что их установки становятся решающим фактором формирования основ его Я-концепции [1]. В дальнейшем своем развитии ребенок, взрослея, вовлекается во все большее количество разнообразных видов деятельности, общается со все возрастающим количеством людей, имеющих о нем свое мнение. Этот процесс достаточно жестко детерминирует построение каждым человеком своей Я-концепции. Принципиально важно, что изменение и развитие Я-концепции отражает в той или иной мере изменения, происходящие в самом человеке [9].

В целом, отношения со взрослыми, в процессе общения с которыми дети усваивают важнейший социально-психологический опыт, овладевают образцами поведения в коллективе – необходимое условие становления и дальнейшего развития личности ребенка. С того момента, как в психической жизни индивида появляются общение и взаимоотношения со взрослыми, взрослый оказывается «центром всякой ситуации», «главным фактором формирования личности ребенка», «центром мира», «референтным лицом», которое, по предположению М. И. Лисиной, во многом «определяет возникновение, развитие и особенности контактов ребенка с другими детьми», со сверстниками [5]. Вместе с тем, как ни важна роль взрослого в формировании личности ребенка, отношениями лишь со взрослыми нельзя обуславливать сложный мир развивающейся личности.

Формирование представлений о самом себе, в частности, в дошкольном возрасте

предполагает гармоничное сочетание индивидуального опыта ребенка с теми оценками и знаниями о себе, которые ребенок накапливает посредством общения не только со взрослыми, но и со сверстниками. Опыт общения со сверстниками служит контекстом для сравнения себя с себе подобными, являясь одновременно средством взаимного обмена оценочными воздействиями, благодаря которым ребенок получает возможность видеть себя глазами сверстников [5].

Как уже говорилось, эмоциональное отношение к себе тесно связано с самооценкой. Для ребенка, у которого начинает формироваться чувство собственного «Я», важной составляющей самооценки является способность чисто физической адаптации к окружающему миру. На этом уровне развития самооценка тесно связана с чувством автономии. Более самостоятельный и любознательный ребенок обычно обладает более высокой самооценкой. Осознание своих умений и качеств, представление себя во времени, открытие для себя своих переживаний – все это составляет начальную форму осознания ребенком самого себя. Оно появляется к концу дошкольного детства, обуславливая новый уровень осознания своего места в системе взаимоотношений с окружающими [5].

На протяжении дошкольного возраста самооценка становится все более осознанной, детализированной, аргументированной, объективной, критичной. Изменяется и ее предмет. От самооценки внешнего вида и поведения ребенка к концу дошкольного периода все чаще переходит к оценке своих личностных качеств, отношений с окружающими, внутренних состояний и наконец оказывается способным в особой форме осознавать свое социальное «Я», свое место среди других людей. Изменения в развитии самооценки дошкольника в значительной степени связаны с развитием познавательной и мотивационной сфер ребенка, его деятельности, возрастающим к концу дошкольного возраста интересом к внутреннему миру. На рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возрастов происходит качественный скачок в изменении оценки ребенком самого себя. Если самооценка дошкольника целостна, то есть ребенок не различает себя как субъект деятельности и себя как личность, то самооценка младших школьников уже более объективна, обоснована, рефлексивна и дифференцирована [3].

Итак, многие исследователи полагают, что благодаря процессу интериоризации, присвоения ребенком социальных по своей природе отношений основными факторами, влияющими на формирование эмоционального компонента Я-концепции в дошкольном детстве, являются отношения со взрослыми (прежде всего родителями) и сверстниками [4]. Поддержание стабильного положительного отношения к себе через эмоционально окрашенное отношение взрослых обеспечит возможность выработки ребенком адекватной постоянной стратегии по отношению к самому себе, выражающейся как во внешней, социально-предметной деятельности, так и во внутриличностной активности.

Эмоциональный компонент Я-концепции дошкольника помимо прочего играет важную роль в формировании способности к психологической адаптации в социуме. Это особенно актуально для детей, воспитывающихся вне семьи, поскольку их положение в социуме, до сих пор не преодоленное неправильное отношение к ним окружающих и, конечно, особенности их развития делают таких детей очень уязвимыми [7, 10].

2 Условия и методы исследования

Исследование эмоционального компонента Я-концепции старших дошкольников, воспитывающихся вне семьи, проводилось в 2012-2013 гг. В нем приняли участие 48 детей старшего дошкольного возраста ($6,2 \pm 0,8$ лет), оставшихся без попечения родителей и воспитывающихся в условиях детских домов Москвы и Московской области. В контрольную группу вошли 50 дошкольников ($6,4 \pm 0,7$ лет), воспитывающихся в полных семьях. При проведении исследования использовались методика определения эмоционального уровня самооценки Я-концепции А. В. Захаровой, И. П. Шаховой и метод рефлексивного наблюдения.

3 Результаты исследования

Методика определения эмоционального уровня самооценки позволяет проанализировать особенности Я-концепции детей младшего школьного возраста, увидеть особенности восприятия ребенком себя и наиболее значимых взрослых, узнать, как ребенок видит себя в окружающей социальной среде, насколько он

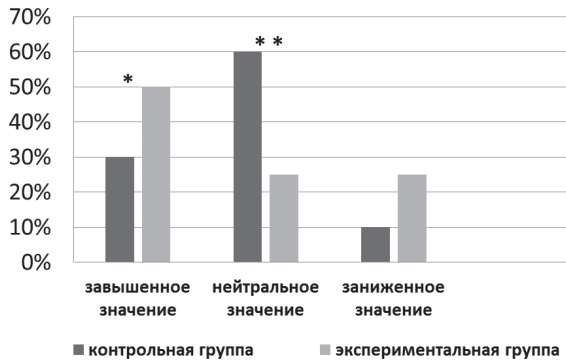


Рисунок 1. Результаты исследования уровня самооценки:
* Результаты достоверности различий при уровне $p \leq 0,05$.
** Результаты достоверности различий при уровне $p \leq 0,01$

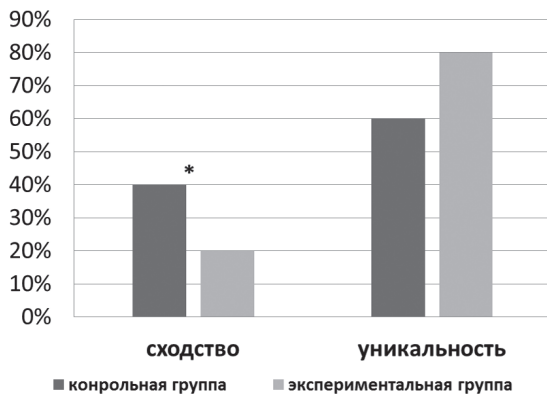


Рисунок 2. Показатели степени индивидуализации:
* Результаты достоверности различий при уровне $p \leq 0,05$

включен в нее. Данные по исследованию уровня самооценки у испытуемых приведены на рис. 1.

Расчет основных количественных показателей методики определения эмоционального уровня самооценки показывает выраженные различия в самооценке детей экспериментальной группы, для которых наиболее характерны ответы, свидетельствующие о неадекватном уровне самооценки. Половина детей из экспериментальной группы указывала себя на первых позициях схематического ряда, что свидетельствует о неадекватно завышенном уровне самооценки. Только у четверти участников экспериментальной выборки наблюдались ответы, соответствующие нормативному уровню самооценки. Ответы остальных 25% участников экспериментальной группы характеризуют самооценку ребенка как чрезвычайно низкую, способствующую развитию комплекса неполноценности, негативной Я-концепции. Дети с таким уровнем самооценки характеризуются как крайне за-

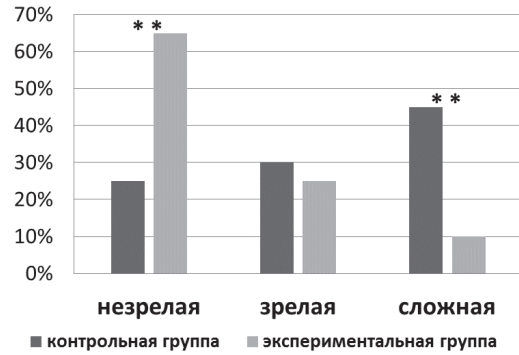


Рисунок 3. Оценка сложности Я-концепции:
** Результаты достоверности различий при уровне $p \leq 0,01$

висимые от непосредственного социального окружения, неспособные к самостоятельным поступкам. Контрольная группа показала более развитый уровень дифференциации Я-реального и Я-идеального. Можно считать, что у данной категории детей эмоциональное и интеллектуальное развитие происходит более гармонично, чем у сверстников, за счет отсутствия острого конфликта между Я-реальным и Я-идеальным.

Шкала индивидуализации позволяет узнать, насколько ребенок осознает свое сходство с окружающими или свою уникальность. Результаты приведены на рис. 2.

Анализ полученных результатов показал, что дети из экспериментальной группы реже делают выбор в пользу сходства с окружающими. Только 20% участников экспериментальной группы выбрали фигуру, обозначающую сходство с социальной группой. Подавляющее большинство (80%) отметили фигуру, характеризующую уникальность, противопоставление принятому большинству. Результаты детей из контрольной группы более равномерны: 60% детей сделали выбор в пользу индивидуализации, в то время как 40% предпочли выбрать сходство с группой. При выборе фигур дети, воспитывающиеся вне семьи, опирались на собственные мотивы, мнение группы для них было менее значительным, чем у детей контрольной группы. В ответах детей экспериментальной группы четко прослеживается социальная отчужденность.

Результаты шкалы, позволяющей с позиции ребенка оценить сложность своей Я-концепции, представлены на рис. 3. При анализе результатов выборов обеих групп удалось проследить явные различия по показателю

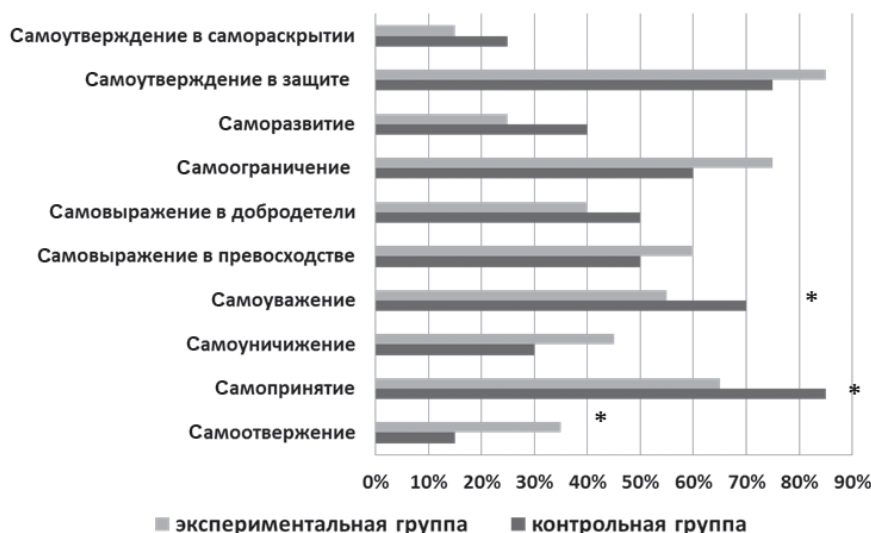


Рисунок 4. Результаты изучения самовыражения и самоутверждения

* Результаты достоверности различий при уровне $p \leq 0,05$

сложности Я-концепции. В контрольной группе сложные фигуры выбрали 45% детей, в то время как в экспериментальной – всего 10%.

Таким образом, большая часть детей контрольной группы выбрала фигуру, соответствующую сложной Я-концепции, в отличие от большей части детей экспериментальной группы. Подавляющее большинство (65%) в этой группе охарактеризовало свою Я-концепцию как незрелую. Подобные результаты свидетельствуют о том, что детям экспериментальной группы довольно трудно адекватно воспринимать отличную от их собственной жизненную позицию. Высокий уровень эгоцентризма и незрелость Я-концепции у детей экспериментальной группы может стать причиной развития таких черт личности, как замкнутость и социальная пассивность.

Для изучения самовыражения и самоутверждения детей контрольной и экспериментальной групп был использован **метод рефлексивного наблюдения**. Результаты наблюдения по каждому из блоков фиксировались в карте рефлексивного наблюдения. Полученные данные показаны на рис. 4.

Анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, что у детей, воспитывающихся в семье, преобладают следующие ориентиры в поведении: самопринятие (85%), самоуважение (70%), самоограничение (60%), самовыражение в превосходстве (60%), самоутверждение в защите (75%). Наблюдение за детьми, воспитывающимися вне семьи, пока-

зало, что для них наиболее свойственны следующие ориентиры в поведении: самопринятие (65%), самоуважение (55%), самовыражение в превосходстве (60%), самоограничение (75%), самоутверждение в защите (85%).

Участники экспериментальной и контрольной групп показали одинаковый уровень самопринятия, а также самовыражения в превосходстве. Они в равной степени проявляют инициативу в общении, стараются выделиться, проявляют интерес к происходящему в группе. Дети, воспитывающиеся в семье, показали более высокий уровень самоуважения, для них более свойственно пытаться произвести впечатление, добиваться результатов при выполнении заданий в отличие от детей экспериментальной группы.

Для детей – участников экспериментальной группы наиболее выраженным ориентиром в поведении стало самоутверждение в защите. Они чаще ожидают посягательств на свои права, ведут себя упрямо и напористо. В попытках привлечь к себе внимание могут быть навязчивыми, при этом быстро переключаться с одного человека на другого.

Выводы

В результате сравнительного изучения особенностей структуры Я-концепции у детей, воспитывающихся в условиях детского дома, и детей, воспитывающихся в семье, можно сделать ряд выводов.

Специфика структуры Я-концепции ребенка дошкольного возраста, воспитывающегося в детском доме, характеризуется низким уровнем дифференциации Я-реального и Я-идеального. Детям данной категории свойственно противопоставлять себя окружающим, они обладают высокой степенью эгоцентризма.

Эмоциональный уровень самооценки детей, воспитывающихся в детском доме, имеет положительное значение, порой переходящее в неадекватно завышенные формы. Подобная позиция свидетельствует о переоценивании ребенком себя и своих возможностей, что может стать причиной неудач в межличностном взаимодействии со сверстниками.

Дети – воспитанники детского дома в решении возникающих жизненных проблем вынуждены опираться исключительно на собственные силы. При подобных условиях, процесс принятия себя и формирования положительной Я-концепции осложнен, поскольку

ребенок оказывается эмоционально не вовлеченным в социальные отношения.

У детей – воспитанников детского дома обнаружилось менее развитые способности к приобретению в процессе социализации эффективных поведенческих программ и стратегий, поскольку им свойственно фиксирование непроблемной ситуации. Подобный паттерн взаимодействия может стать причиной отклонений в эмоционально-волевой сфере, невозможности адекватно реагировать на требования социума.

Дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, демонстрируют тенденцию к перекладыванию ответственности за себя и свое благополучие на других людей. У детей данной категории наблюдается выраженная потребность в защите и покровительстве. Подобная пассивная позиция ведет к неспособности справиться с многочисленными жизненными трудностями и оказывает непосредственное влияние на формирование негативной Я-концепции.

Литература

1. **Белобрыкина О. А.** Диагностика развития самосознания в детском возрасте. СПб: Речь, 2006. 320 с.
2. **Бернс Р.** Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. / Под общ. ред. В. Я. Пилиповский. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
3. **Буравцова Н. В., Столбикова М. Ю.** Влияние самоотношения и значимых взаимоотношений на развитие Я-концепции личности // Социокультурные детерминанты и мотивационные основы развития личности: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию почетного профессора НГПУ В. Г. Леонтьева. Новосибирск: НГПУ, 2010. С. 177–182.
4. **Калинина О. С., Свистунова Е. В.** Коррекция эмоционально-волевой сферы детей с гиперкинетическим расстройством // Психологическая наука и образование. 2009. № 5. С. 89–96.
5. **Лисина М. И.** Формирование личности ребенка в общении. СПб: Питер, 2009. 320 с.
6. **Неволина В. В.** Специфика эмоционального взаимодействия детей в семье и вне семьи // Социокультурные проблемы современной молодежи: Материалы Международной научно-практической конференции. Ч. II / Под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск: НГПУ, 2006. С. 153–160.
7. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** «Комплекс Брута» у социальных сирот // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 72–76.
8. **Сафукова Н. Н.** Понятие «Я-концепция» личности в отечественной психологии // Психология человека в современном мире. М.: ИПРАН, 2009. С. 392–398.
9. **Холл К. С., Линдсей Г.** Теории личности / Пер. с англ. М.: Психотерапия, 2008. 656 с.
10. **Шипицина Л. М.** Психология детей-сирот: Учебное пособие. СПб: СПбГУ, 2005. 628 с.

References

1. **Belobrykina O. A.** Diagnostics of Development of Consciousness at Children's Age. St. Petersburg: Speech, 2006. 320 p.
2. **Burns R.** Self-Concept Development and Education: The translation from English / Ed. V. Ya. Pilipovsky. M.: Progress, 1986. 420 p.
3. **Buravtsova N. V., Stolbikov M. Yu.** Influence of the Self-Relation and Significant Relationship on Self-Concept Development of the Personality // Sociocultural Determinants and Motivational Bases of Development of the Personality: Conference Materials. Novosibirsk: NGPU, 2010. P. 177–182.

4. **Kalinin O. S., Svistunova E. V.** Correction of the Emotional and Strong-Willed Sphere of Children with Hyperkinetic Frustration // Psychological Science and Education. 2009. № 5. P. 89–96.
5. **Lisina M. I.** Formation of the Identity of the Child in Communication. St. Petersburg: Piter, 2009. 320 p.
6. **Nevolina V. V.** Specifics of Emotional Interaction of Children in a Family and Out of a Family // Sociocultural problems of Modern Youth Materials of the International Scientific and Practical. Part II / Ed. N. Ya. Bolshunova, O. A. Shamshikova. Novosibirsk: NGPU, 2006. P. 153–160.
7. **Romanova E. S., Ryzhov B. M.** «The Brutus complex» of social orphans//System psychology and sociology. 2010. №1. P. 72-76.
8. **Safukova N. N.** The Concept «Self-Concept» of the Personality of Domestic Psychology // Psychology of the Person in the Modern World. M.: IPRAS, 2009. P. 392–398.
9. **Hall C. S., Lindsey G.** Theories of Personality: Translator from English. M.: Psychotherapy, 2008. 656 p.
10. **Shipitsina L. M.** Psychology of Orphan Children: School-Book. St. Petersburg: SPbGU, 2005. 628 p.

**СИСТЕМА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ
В СОЦИАЛЬНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ КРУПНОГО ГОРОДА**

Ананишнев В. М., Гостев А. Н.
Демченко Т. С., Кочетов В. В.
МГПУ, Москва

В статье исследованы теоретические основы социального прогнозирования дополнительного образования молодежи, показано его значение в подготовке кадров для экономики будущего, на основе теоретического и эмпирического исследований представлены пути совершенствования системы этого феномена в контексте проектирования.

Ключевые слова: система, прогнозирование; проектирование; дополнительное образование молодежи; образовательная безопасность; принципы и методы прогнозирования; стадии прогнозирования; организационное, кадровое и информационное обеспечение прогнозирования.

**FORECASTING SYSTEM
IN THE SOCIAL DESIGNING OF SUPPLEMENTARY
EDUCATION FOR YOUTH IN A BIG CITY**

Ananishnev V. M., Gostev A. N.
Demchenko T. S., Kochetov V. V.
MCTTU, Moscow

The article presents theoretical bases of a supplementary education social forecasting for youth and its value in a professional training for future economy. On the basis of theoretical and empirical researches the ways of improvements of this phenomenon in a designing context are represented.

Keywords: forecasting; designing; youth supplementary education; educational safety; principles and forecasting methods; forecasting stages; organizational, personnel and forecasting information support.

Введение

Прогнозирование – это «определение тенденций и перспектив развития тех или иных процессов на основе анализа данных об их прошлом и нынешнем состоянии» [6, с. 377–378]. Прогнозирование путей развития дополнительного образования молодежи (ДОМ) позволяет решить следующие стратегические задачи: разработать рациональные проекты, обеспечить своевременное устранение опасностей и угроз в системе образования. В процессе прогнозирования ДОМ необходимо использовать результаты изучения различных сфер общества (прогностический фон): экономики; демографии, этнографии (развитие языка, обычаев, национальных отношений и т.п.), культуры, нравственности; права, внешней и внутренней политики и других. Социальная практика, экспертный опрос показывают, что в проек-

тировании ДОМ должны использоваться такие временные виды прогнозирования, как текущее – месяц, семестр, краткосрочное (тактическое) – один-два года, среднесрочное (оперативное) – 5–10 лет, долгосрочное (стратегическое) – 15–20 лет и более.

Контент-анализ сайтов Интернета показал, что в современных науках используется более 100 способов прогнозирования. В социологических исследованиях, как показывает анализ диссертационных исследований, как правило, применяется 10–15 обще- и межнаучных методов: экстраполяция (изучаются возможные отклонения динамического временного ряда под воздействием факторов прогностического фона), моделирование, опрос экспертов и населения, историческая аналогия (ретроспективный анализ), прогнозные сценарии, матрицы взаимовлияющих факторов, методы математических моделей и другие.

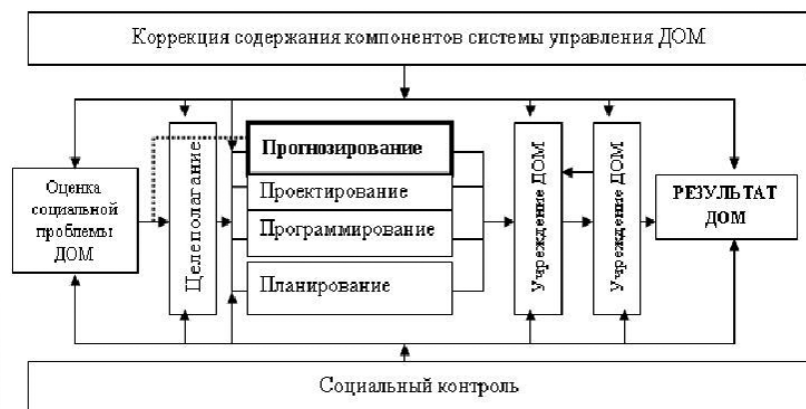


Рисунок 1. Место социального прогнозирования в алгоритме управления ДОМ

1 Системное прогнозирование

Системное прогнозирование – приоритет нашей страны. Это было обусловлено плановым ведением народного хозяйства. В СССР проблемами проектирования различных сфер общества занимались специальные отделы многих научных учреждений АН СССР, Госплана, Госкомитета по науке и технике, Госстроя, Главного управления Гидрометеорологической службы при Совете Министров СССР и др. С 1967 г. организовывались даже ежегодные конференции по проблемам проектирования в социалистических странах – членах Совета экономической взаимопомощи (СЭВ) [2]. Разумеется, и в странах Запада проблемы проектирования решаются во многих учреждениях. Например, в США это RAND Corporation, Гудзоновский институт, Институт изучения будущего и другие.

Прогнозирование, как свидетельствует практика разработки управленческих решений, включает следующие стадии: а) оценка существующей проблемной ситуации и вариантов ее изменений в будущем; б) определение возможного стратегического социального заказа; в) разработка цели прогнозирования; г) изучение будущих потребностей (мотивов) общества; д) предвидение способов удовлетворения потребностей общества; е) установление сроков, субъектов, факторов грядущих изменений; ж) разработка модели будущего ДОМ и его функций [3].

В практике прогнозирования ДОМ, как свидетельствуют эксперты, необходимо следовать принципам системности, комплектности, непрерывности, вариантности, адекватности

и оптимальности. Безусловно, в социальном прогнозировании в условиях динамичного и быстро изменяющегося социума невозможно обойтись без информационной базы автоматизированных систем управления (АСУ). Использование информационной базы АСУ для решения задач научно-технического прогнозирования в значительной мере снижает объем трудозатрат на сбор и подготовку исходных данных, позволяет сконцентрировать усилия специалистов на содержательной части этого процесса. Исходная информация включает данные, используемые в процессе выбора метода прогнозирования, создания методик и справочно-нормативных материалов. От полноты и достоверности этой группы информации зависят научная обоснованность применяемых методов прогнозирования, обоснованность и точность прогнозов.

Социальное прогнозирование занимает центральное место в системе управления ДОМ (рис. 1). Как видно из рисунка, социальное прогнозирование – обязательный элемент управления ДОМ. Без него затруднительно точно определить оперативно-стратегические цели управления, осуществить рациональное проектирование, программирование, планирование образовательной деятельности.

Точность научного прогнозирования находится в прямой зависимости от качества, достоверности, полноценности, своевременности информации о процессах, происходящих в социуме. В этой связи необходима специальная организация получения достоверной социально-психологической информации. Например, на Западе научно-исследовательские центры социально-психологического профи-

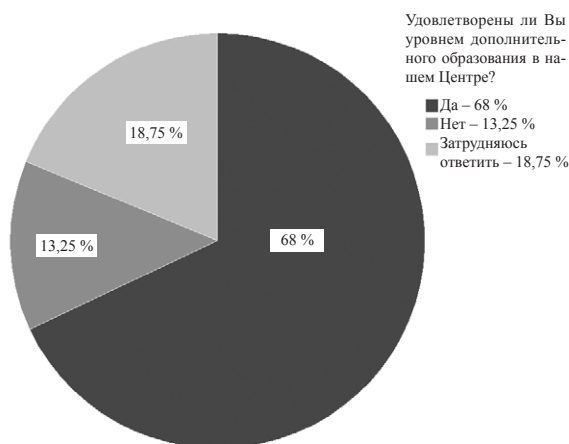


Рисунок 2. Удовлетворенность уровнем обучения в учреждении дополнительного образования

ля – обязательный атрибут демократического государства. «Все основные исследования в социально-психологической сфере в США <...> оказались в сфере интересов и непосред-

ственного контроля со стороны президента, его ближайших советников, Совета национальной безопасности, государственного департамента, министерства обороны, ЦРУ, информационно-пропагандистской службы» [4].

2 Эмпирическое исследование обучения в системе ДОМ

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что ДОМ в будущем имеет хорошую перспективу для подготовки молодежных кадров. Уже в настоящее время молодежь проявляет повышенный интерес к системе ДОМ. Опросы показывают, что молодые люди, обучающиеся в учреждениях ДОМ, в сравнении с другими (стационарными, традиционными) в большей степени удовлетворены уровнем обучения (рис. 2). Учреждения ДОМ уже в настоящее время составляют конкуренцию другим формам организации

Таблица 1

Оценка обучающимися методической подготовки преподавательского состава в Центре ДОМ (опрошено 400 респондентов)

Ответ	Оценка	Частота	Доля по таблице, %
Доступность изложения материала	4	145	36,3
	5	171	42,8
Умение вызвать и поддержать интерес к предмету	4	167	41,8
	5	187	46,8
Использование активных форм в процессе занятия	4	158	39,5
	5	178	44,5%
Объективность оценки знаний	4	131	32,8
	5	178	44,5%
Доброжелательность и тактичность в отношениях с обучающимися	4	145	36,3
	5	175	43,8%

Примечание: представляются результаты оценок респондентов по двум показателям из пяти (4 – хорошо, 5 – отлично).

Таблица 2

Возможности учреждений ДОМ по снижению уровня девиации в молодежной среде (ответы на вопрос: «Приведет ли развитие системы ДОМ к снижению уровня правонарушений в молодежной среде?»)

Ответ	Частота	Доля по таблице, %
Да	342	85,5%
Нет	22	5,5%
Затрудняюсь ответить	36	9,0%
Всего	400	100,0%



Рисунок 3. Организация отдела прогнозирования образования (вариант)

подготовки молодых людей. В этих условиях они вынуждены организовывать подготовку кадров на более высоком уровне.

В исследуемых учреждениях системы ДОМ Москвы с этой целью организован профессионально-психологический отбор преподавательского состава, что позволяет удовлетворять потребности обучающихся в создании позитивного социально-психологического климата, который, в свою очередь, является основой качественного обучения (табл. 1 и 2). В этой связи можно предполагать, что учреждения ДОМ в будущем будут востребованы в большей степени, чем в настоящее время.

Как следует из сказанного выше и основного закона управления обществом (актуализированная потребность должна удовлетворяться вновь созданными или реорганизованными структурами управления), необходимо разработать новую структуру прогнозирования в системе управления ДОМ.

Организация отдела прогнозирования в системе социального проектирования образования (в том числе ДОМ) должна включать несколько специальных групп аналитической деятельности (рис. 3).

Для точного предвидения будущего отдел прогнозирования должен выполнять функции по исследованию как можно большего числа угроз национальной безопасности и перспектив образовательной системы молодежи. Безусловно, эти угрозы сопряжены практически со всеми видами национальной безопасности: военной, экономической, миграционной, гражданской, правовой, наркотической, здравоохранения, культурной, трудовой, экологической, информационной, природопользования, транспортной,

финансовой, энергетической, интеллектуальной и другими. Все они обеспечиваются деятельностью соответствующих министерств, ведомств, служб правительства России и министерств, непосредственно подчиненных президенту РФ.

В связи с этим структурные элементы предлагаемой организации отдела прогнозирования для управления образованием крупного города в целях определения, например, специальностей, которые будут востребованы в будущем, должны выполнять функции по изучению как можно большего числа социально-экономических и иных угроз. Например, группа прогнозирования социальных угроз в сфере образования выполняет функции по исследованию: возможностей государства выполнять социальные обязательства перед обществом, жизненного уровня населения, положения с безработицей, вариантов снижения привлекательности российского образования для частных и зарубежных инвестиций, структуры народного хозяйства для определения содержания профессионального обучения и другие. Группа анализа опыта ДОМ изучает и прогнозирует: потребности молодежи в дополнительном образовании, наиболее востребованные молодежью специальности, численность учреждений дополнительного образования, численность и специализацию профессорско-преподавательского состава, пути повышения уровня удовлетворенности образованием в учреждениях ДОМ, материально-техническое обеспечение учреждений ДОМ и другое.

В процессе прогнозирования специалисты отдела, безусловно, должны использовать информацию, полученную от других исследовательских центров. В настоящее время прак-

**Выпуск специалистов высшими учебными заведениями
по группам специальностей, тыс. человек**

Специализация	Государственные вузы		Негосударственные вузы	
	2008	2009	2008	2009
Гуманитарно-социальные науки	78,1	79,3	18,8	24,7
Автоматика и управление	11,3	13,4	10,7	14,5

тически на всех уровнях государственного управления созданы социологические службы (отделы, отделения, группы). Они обладают передовыми технологиями работы с информацией. Например, в них создано значительное количество ведомственных (отраслевых) автоматизированных аналитических и информационно-управляющих систем (локальных и территориальных): в МИДе – автоматизированная система «Глобус»; в ФАПСИ – «Контур». В отраслевых министерствах (госкомитетах) есть собственные АСУ и АИС: АСУ «Статистика», АИС «Налог», АИС Минюста, АИС «Право», АИС МВД, АИС «Здоровье», АИС «Занятость», АИС «Миграция», АИС «Защита», АИС «Экология», АИС МЧС и др. Автономно функционируют системы связи: Госкомсвязи, ФАПСИ, ВС РФ, ФПС, МЧС, МВД [1].

Кроме того, существуют независимые исследовательские структуры (акционерные общества, холдинги и частные фирмы). Например, Всероссийский (ранее всесоюзный) центр

изучения общественного мнения (ВЦИОМ, создан в 1988 г.); КОМКОН-2 – негосударственная коммерческая организация научно-исследовательского профиля, образованная в 1991 г., и другие.

Для обеспечения структур прогнозирования необходимы специально-подготовленные кадры.

Заключение

В России к настоящему времени сложилась и успешно функционирует многоуровневая система подготовки кадров, способная удовлетворять потребности органов государственного управления образованием, создания структур прогнозирования и проектирования в департаментах образования крупных городов (табл. 4) [5].

Таким образом, социальное прогнозирование в условиях очевидных геополитических потрясений становится актуальной общественной проблемой, которую необходимо срочно решать.

Литература

1. **Гостев А. Н.** Информационно-психологическая защита промышленного предприятия. М.: ГУУ, 2013. 167 с.
2. **Константиновский Д. Л., Шубкин В. Н.** Молодежь и образование: методологические вопросы и опыт социального прогнозирования на материалах социологических обследований в Новосибирской области. М., 1967. 167 с.
3. **Курбатов В. И.** Социальное проектирование. Ростов-на-Дону, 2010. 234 с.
4. Прикладные проблемы социальной психологии. М., 2010. 40 с.
5. Российский статистический ежегодник. М.: Росстат, 2010. 813 с.
6. Философская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1967.

References

1. **Gostev A. N.** Information and Psychological Protection of the Industrial Enterprises. M.: GUU, 2013. 167 p.
2. **Konstantinovskiy D. L., Shubkin V. N.** Youth and Education: Methodological Problems and Experience of Social Forecasting on the Materials of Sociological Surveys in the Novosibirsk region. M., 1967. 167 p.
3. **Kurbatov V. I.** Social engineering. Rostov-on-Don, 2010. 234 p.
4. Applied Problems of Social Psychology. M., 2010. 40 p.
5. Russian Statistical Yearbook. M.: Rosstat, 2010. 813 p.
6. Encyclopedia of Philosophy. M.: Soviet encyclopedia, 1967.

ИНФОРМАЦИОННОЕ СТРОЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМ: СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Круль А. С.
БашГАУ, Уфа

В статье представлена модель информационной структуры социальных систем, рассмотрены элементы информационной структуры, показаны основные проявления информационной структуры в социальной структуре общества и в социальных процессах. Обозначена актуальность системного подхода при изучении информационных процессов социальных систем.

Ключевые слова: информационная структура, информационное пространство, информационные взаимодействия, информационное назначение, виды социальной информации, социальная система.

INFORMATION STRUCTURE OF SOCIAL SYSTEMS: SOCIAL STRUCTURE AS A REFLECTION OF THE INFORMATION PROCESSES

Krul A. S.
BSAU, Ufa

The article presents a model of the information structure of social systems. The elements of information structure, the basic manifestations of the information structure in the social structure and social processes are considered. The actuality of system approach usage during the study of information processes of social systems is shown.

Key words: information structure, information space, communication, informational purposes, types of social information, the social system.

Введение

Методологической основой настоящей статьи послужили работы Н. Лумана, Т. Парсонса, Р. Мертона, определяющий тезис – представление общества как единой системы, интегрирующим элементом которой являются информационная или коммуникативная подсистемы. Использование системного подхода при изучении социальных явлений в настоящее время недостаточно обосновано, особенно практическая часть, определяющая методологию и методику применения системного подхода в анализе социальных процессов. Построение модели информационной структуры общества, обобщение взглядов множества авторов, представляющих модели общества, а также взглядов авторов, изучающих информационное пространство системы, может содействовать формированию некой единой системы воззрений на модель социальной системы.

1 Системный анализ информационных процессов

Определяя социальную систему, Н. Луман указывал на первичность ее границ, которые обуславливаются способами воспроизводства «своего продукта», воспроизводством собственных операций. Каждое общество производит и воспроизводит себя посредством сети элементов, сети коммуникаций. Коммуникации являются основной границей, определяя внешнюю и внутреннюю среду системы. Коммуникация представлена в синтезе единства информации, сообщения и понимания; социальная система существует на базе единой коммуникативной системы – расширяясь и сжимаясь, принимая одни смыслы и опуская другие [6, с. 140]. Любое действие в системе основано на принимаемой или отвергаемой коммуникации. Взаимодействия осуществляются в зависимости от коммуникационных различий или сходств. Единство социальных

процессов, социальных действий, социальных отношений определяется единством и неделимостью элементов системы, эти процессы в свою очередь обусловлены единой коммуникативной системой [6].

По мнению Т. Парсонса, одна из важных характеристик системы – внутреннее ограничение на совместимость определенных частей или событий внутри нее. Размещение, процессы, поддерживающие распределение компонентов системы, и интеграция, процессы сохраняющие систему – две основные категории процессов, определяющие систему. Сохранение единства системы, разграничение системы и окружающей среды, таким образом, также очень важны при определении системы. Для Т. Парсонса ключевым моментом выступает действие, его шаблоны, которые объединяясь создают целую сеть повторяющихся элементов [9]. В этом смысле изучение коммуникативного пространства системы – это изучение самой системы, поскольку именно коммуникации и являются определяющим элементом. Выделяя некоторые подсистемы, Т. Парсонс определял социальную подсистему в качестве интегративной.

Определял интегрирующее звено социальной системы и П. А. Сорокин, описывая взаимодействия в качестве объединяющего элемента. Изучая культуру, он находил все ее элементы связанными между собой определенными смыслами и называл культуру основным интегральным элементом всей социальной системы [11].

Таким образом, социальная система обязательно обладает интегрирующим элементом, создающим общее социальное пространство, которое и определяет ее как систему. В качестве основного элемента социальной системы можно обозначить информационные взаимодействия. Социальная система, образовав собственное социальное поле, укрепив привычные социальные взаимодействия, старается обязательно их закрепить. Существуют специальные механизмы социальной системы, которые созданы для поддержания существующей системы информационных и коммуникативных взаимодействий. Механизмы функционируют на базе социальной структуры, они полностью отражают коммуникационные процессы и информационные взаимодействия системы, основной задачей выступает сохранение единства социальной системы. Каждая система

формирует собственные механизмы принятия и переработки информации, вырабатывая специальные средства различения «ценной» информации. Способы внутреннего информационного взаимодействия социальных систем отрабатывались и накапливались как адаптивно ценная информация на протяжении миллионов лет развития человеческих обществ [8].

Таким образом, в социальной системе существует информационная подсистема, которую можно отобразить в комплексе специальных элементов, объединенных единой целью – интеграция и сохранение социальной системы с помощью информационных связей.

Фиксируя созданные социальные отношения, социальная система создает «каркас взаимодействий», впоследствии этот каркас служит основным социальным условием развития любого социального элемента (до момента создания нового каркаса). Социальные информационные системы формируются как ответ на управляющее воздействие окружающей среды, которая склоняет людей к преимущественному использованию того или иного уровня принятия решений [8]. Поскольку любые взаимодействия основаны на передаче информации, можно говорить о формировании каркаса способов информационного обмена, касающегося как внешней, так и внутренней системной среды. Основным назначением информационной структуры выступает сохранение и поддержание выбранных и освоенных способов информационных взаимодействий с окружающей средой. Информационная структура в социальной системе – это комплекс согласованно взаимосвязанных системных элементов, постоянно участвующих в информационных взаимодействиях и обладающих стабильными и относительно устойчивыми связями. Информационная структура в социальной системе выполняет некоторые основные, жизненно необходимые задачи:

- 1) создание и обработка информации;
- 2) распределение и использование информации (доступ к ней);
- 3) сохранение и хранение информации;
- 4) передача информации в окружающую среду (выброс информации).

Информационная структура полностью обеспечивает информационные взаимодействия социальной системы на любых этапах путем определения основных способов этого взаимодействия.

Согласно Т. Парсонсу, выделяются четыре основные подсистемы, которые выполняют основные функции социальной системы (AGIL-схема). Автор предложил свой вариант интегрального взгляда на общественную жизнь человека. Это соответствует подсистемам, применяемым в теории информационного метаболизма (соционике) – сенсорно-конкретной, объективно-логической, субъективно-эмоциональной и абстрактно-интуитивной [4]. Функция адаптации обеспечивает приспособление системы к условиям, которые складываются «здесь и сейчас». Интеграция означает координацию действий всех функций информационной структуры. Функция целедостижения – основной инструмент воздействия элементов информационной структуры на социальную действительность для продвижения в стратегическом направлении. Функция самосохранения имеет еще одно название – латентность, поддержание образца [2]. Информационная структура, отражающая основные информационные процессы системы, обеспечивает все указанные функции: поддержку и сохранение необходимых способов создания информации; связь и работу основных элементов социальной системы, работающих на определенных этапах информационного взаимодействия; постоянную адаптацию существующих способов обработки информации к окружающим условиям при сохранении основной структуры и основных элементов-участников; накопление необходимой информации; поддержку социальной структуры всей системы.

Все системные элементы, участвующие в обработке и распределении информационных сигналов по системе, постепенно вырабатывают собственные способы осуществления информационных взаимодействий, поддерживая их, определяя тем самым активность всей системы. В социальной системе каждый элемент занимает определенную информационную позицию и играет определенную информационную роль. Следовательно, информационная структура системы имеет непосредственное отражение в социальной структуре системы. Социальная система организует комплексы функциональных элементов, соответствующих тому или иному элементу информационной структуры. Существуют целые комплексы организаций – социальные институты, которые отвечают за распространение или сохранение информации. В то же время



Рисунок 1. Информационное строение социальной системы

каждая организация обладает собственным механизмом хранения и выброса информационного сигнала.

2 Элементы информационной структуры социальной системы

Составляющие информационной структуры (рис. 1) являются одновременно и составляющими социальной системы (каждый из элементов системы участвует во всех ее взаимодействиях, в том числе и информационных, как, впрочем, и в любой другой системе).

Так, К. Паузиньо определяет компоненты социальных систем четырьмя подсистемами: система обычаев и правил жизни народа; символические и утилитарные инструменты; система договорных, семейных и принудительных социальных групп; система идей, вер, идеалов [10]. Г. Спенсер определяет составляющие «социального организма» регулятивной, производящей средства для жизни и распределительной системами, а Т. Парсонс рассматривает основными составляющими социальных систем механизмы адаптации, достижения цели, интеграции и интернализации. Видно, что, анализируя строение социальных систем, исследователи выделяли общие компоненты, системы действий или структурные элементы общества: все они находят отражение в информационной структуре. Обобщив различные модели социальных систем, можно увидеть, как совершенно разные модели

Таблица 1

Элемент информационной структуры: генерация информации

К. Паузиньо	Подсистема обычаев, правил жизни и нравов
Г. Спенсер	Домашние и обрядовые социальные институты
Т. Парсонс	Адаптация системы
А. В. Букалов	Народная ментальность
О. Конт	Семья
Н. Луман	Информация
П. Сорокин	Природа реальности
Л.В. Осипова-Дербас	Инстинктивный блок
Социальное выражение	Способы и возможности реальных действий, естественное поведение, коллективные чувства и действия

Таблица 2

Элемент информационной структуры: распространение и переработка информации

К. Паузиньо	Подсистемы символических и утилитарных инструментов
Г. Спенсер	Промышленные и профессиональные социальные институты
Т. Парсонс	Достижение цели
А.В. Букалов	Торгово-промышленный строй
О. Конт	Кооперация
Н. Луман	Сообщение
П. Сорокин	Природа целей и потребностей, которые должны быть удовлетворены
Л.В. Осипова-Дербас	Традиционный блок
Социальное выражение	Внешние отношения, специально создаваемые символы и знаки, осуждаемое поведение, шаблонные, стереотипные действия

Таблица 3

Элемент информационной структуры: хранение информации

К. Паузиньо	Подсистемы договорных, семейных и принудительных ассоциаций
Г. Спенсер	Политические социальные институты
Т. Парсонс	Интеграция
А. В. Букалов	Государственные структуры
О. Конт	Государство
Н. Луман	Понимание (самореференция)
П. Сорокин	Степень удовлетворения потребностей
Л.В. Осипова-Дербас	Интуитивный блок
Социальное выражение	Государство, аппарат управления, внушаемое поведение, восхищаемое, желаемое поведение, принимаемые действия

Таблица 4

Элемент информационной структуры: выброс информации

К. Паузиньо	Подсистемы идей, вер, идеалов
Г. Спенсер	Церковные социальные институты
Т. Парсонс	Интернализация
А. В. Букалов	Идеология
О. Конт	Церковь
Н. Луман	Коммуникации (аутопойесис)
П. Сорокин	Способы удовлетворения потребностей
Л.В. Осипова-Дербас	Рациональный и ценностный блоки
Социальное выражение	Неформальные группировки, социальное меньшинство, игнорируемое поведение

Таблица 5

Элементы информационной структуры социальных систем

Элемент информационной структуры	Выполняемая функция
Генерация информации	Существование общества
Распределение информации	Организация общества, работа общества
Сохранение информации	Управление обществом
Выброс информации	Сохранение структуры общества

общества могут быть объединены на основе информационных взаимодействий.

Генерация информации отражает основные способы создания информационных сообщений, производство информации. Это первичная адаптация социума к окружению, восприятие окружения, построение структур действий, организаций, отношений. Элемент генерации информации отражает основную форму информационных сообщений и основной вид информационных сигналов, характеризует информационную структуру. В определениях разных авторов данный компонент представлен социальными образованиями (табл. 1).

Следующий элемент информационной структуры – распространение информации. Это шаблоны распределения социальной информации, приспособление созданного информационного сигнала к изменяющимся социальным условиям. Данный компонент характеризует обработку и способы распространения информации по социальной структуре, социальному пространству. Это расчленение полученной информации, закрепление и распространение ее по коммуникационным каналам. В социальной системе этот компонент представлен шаблона-

ми действий, правилами поведения, нормами и ярко выраженными (демонстративными) ценностями системы (табл. 2).

Элемент хранения информации представляет собой основные информационные резервы общества, поддерживающие его стабильность. Это механизмы сохранения информации, поддержание уже существующих отношений, регуляция и контроль. В социальной системе данный элемент выражается через поддержку существующей системы действий (отношений), управление, контроль уже существующих информационных связей (табл. 3).

Выброс информации – это информационный результат системы, который образуется в результате всего информационного обмена общества, «информационные отходы», позволяющие реализовывать любые задачи, сохраняя целостность системы. В социальной структуре выброс информации выражается в виде результата всех систем действий и отношений. Информационный выход в социальных системах различные авторы видят в разных социальных образованиях (табл. 4).

Каждый из элементов информационной структуры выполняет свою функцию в обществе (табл. 5).

Генерация информации осуществляет адаптацию системы к меняющимся условиям. Элементы, распределяющие информацию по системе, обеспечивают деятельность акторов. Элементы, сохраняющие информацию, раскрывают внутрисистемный механизм сохранения единства системы. Наконец, элементы выброса информации обеспечивают сохранение системы как тождественной самой себе.

3 Социальная структура как выражение информационной структуры

Для изучения основных элементов информационной структуры необходимо найти их проявление в социальной структуре. Основными составляющими социальной структуры принято считать социальные институты, статусно-ролевую структуру, социокультурное пространство, социальные группы и социальные общности.

Социальные институты системы – обязательный участник информационной структуры системы. Схематично распределим пять основных групп социальных институтов (образовательные, брачные, политические, экономические, культурные и религиозные) по системе следующим образом:

- 1) народная ментальность, прием информации (адаптация и реальные действия) – семейные и брачные институты. Основная задача – прием информации, генерация информации из окружающей среды, первичная адаптация, восприятие. Выражение в социальной системе – построение социальных отношений, организаций, неофициальные системные структуры;
- 2) переработка, обработка информации – расчленение, разделение полученных информационных сигналов, отображение, закрепление и распространение сообщений в виде символов, знаков, шаблонов, иначе говоря, разделение природной (изначально полученной) информации и социальной (специально созданной, сохраненной) информацию, а также правила осуществления внешних взаимодействий. Это экономические и производственные институты. Выражение в социальной системе – создание ценностных символов, действий, обязательного шаблона действий, неофициальных, но общепризнанных культов и ценностей;

3) сохранение информации – поддержка уже существующей, полученной и обработанной информации. Это политические, военные и образовательные институты. Выражение в социальной системе – регулирование, управление, контроль существующих социальных отношений, статусная структура;

4) передача информации – трансляция переработанной информации в окружающую среду, рассеивание информационных сообщений. Это религиозные институты и институты художественного творчества, институты культуры. Выражение в социальной системе – система идеалов, ценностей, элитарная художественная культура, общепризнанные, но недоступные действия, субкультура, неофициальные социальные группы.

Каждый из компонентов информационной структуры можно подвергнуть социологическому анализу на предмет участия в информационных взаимодействиях, генерации определенного вида информации, наличия информационных задач.

Можно рассмотреть особенности информационной структуры исходя из типологии обществ. В традиционном обществе информационная структура обеспечивает максимальное сохранение общественной системы, отличаясь определенным консерватизмом – статичная, конкретная информация [5]. В традиционном обществе информационные взаимодействия характеризуются конкретной социальной информацией, абстрактные информационные сообщения распространяются тяжело, вследствие чего возникает искажение абстрактной информации (различные верования, радикальное мистическое воззрение, фанатизм, неверие фактам, консерватизм, отчужденность от нового, закрытость, авторитаризм, патриархальность и т.д.). В промышленном обществе информационная структура генерирует и распространяет информацию об определенном продукте, подстраиваясь под внешние ресурсы, используя свой потенциал – активная фактическая, динамичная информация [5]. Здесь информационная структура обеспечивает социальную структуру конкретными технологиями, динамичностью, действиями, вследствие чего игнорируется эмоциональная информация (благоприятные отношения, ориентация на коллектив, забота о людях, любовь, эмо-

ции). В постиндустриальном обществе уже сама информационная система становится основным продуктом, используя внутренний потенциал – активная абстрактная, статичная информация (идеи, инновации, управление, эффективный информационный обмен, производство информации и т.д.).

Информационное назначение основных видов социальных институтов:

- семейно-брачные институты: функция – забота, выживание и воспитание детей. Социальная информация – пассивная конкретная и активная эмоциональная. Виды информации отражают внешнюю среду и эмоциональное отношение к внешним явлениям. Забота о близких, создание благоприятного эмоционального фона, ориентация на малые группы, открытое выражение эмоций, стремление к гармонии и созданию оптимального жизненного пространства – основное содержательное наполнение представленной информации. Семейно-брачные институты отражают бытовую жизнедеятельность индивидов и максимально приближены к реальным взаимодействиям. Вот почему данные социальные институты представляют собой типовые особенности общества, демонстрируя основные информационные ценности общества;
- экономические институты: функция – добывание пищи, одежды, жилья, распределение ресурсов. Социальная информация – активная фактическая. Представляется в создании объектов. Работа, организация, действия, дело – основное содержательное наполнение информации. Любая созданная информация имеет административный, деловой оттенок, информационные сообщения направлены на организацию и управление определенными явлениями, действиями, получение результатов. Основные ценности: польза, четкость, конкретность, карьера, прагматичность, действия, целенаправленность. Данный вид институтов определяет внешние информационные ценности, которые демонстрируются миру и используются при вступлении во взаимодействия со средой;
- политические институты: функция – поддержание закона, правил и стандартов. Социальная информация – активная кон-

кретная и пассивная логическая. Виды информации отражают влияние на внешнюю среду и построение новых системных взаимодействий с внешним миром, а также внутри системы. Активная позиция, власть, силовое давление, формирование собственных правил, иерархия, борьба и поддержка закона, справедливость в соответствии расстановкой сил, управление и становление закона – основное содержательное наполнение информации. Политические институты отражают элемент сохранения и переработки информации в обществе;

- религиозные социальные институты: функция – содействие соборным отношениям и установкам, углубление веры. Социальная информация – пассивная абстрактная информация. Информация отражает развитие объектов – время, развитие, жизнь, процессы. Информация отражает любое развитие, движение объектов и явлений. Судьба, внутренний мир, духовность, линия жизни, фатализм, прогноз, будущее, прошлое – основное наполнение информации;
- образовательные социальные институты: функция – социализация, приобщение к базовым ценностям и практикам. Социальная информация – пассивная эмоциональная информация. Информация отражает структуру социальных отношений, отношений объектов, существующие отношения между людьми, группами. Существующие нормы, традиции, правила поведения, ценности общества – содержательное наполнение информации.

Каждый социальный институт генерирует собственную информацию, которая необходима для поддержки существующей социальной системы. К примеру, научные институты генерируют активную абстрактную информацию (конструирование объектов – идеи, перспективы, возможности), основными ценностями выступают новые идеи, новации, конструкции мироздания и т.д. Для полноценного функционирования подобных социальных институтов (научные учреждения, научно-исследовательские институты, группы по интересам, специализированные школы и т.д.) необходимо управление, которое создаст условия для свободной генерации данного вида информации. Прежде всего это либерально-демократиче-

ское управление, установка на просветительские ценности, прогресс [1].

Социальные общности также отражают специфику информационной структуры социальных систем. Реальные общности могут быть открытыми (активная информация) и закрытыми (пассивная информация). Все сферы общества как системы – политическая подсистема, экономическая подсистема, религиозная подсистема, образовательная подсистема и т.д. – также отражают сущностные характеристики информационной структуры всей социальной системы. Исследуя общество с помощью построения вертикальных (иерархичных) слоев, можно обнаружить закрытость, четкие различия статусов групп (рациональная и статичная информация) или размытость, нечеткость статусных различий (иррациональная и динамичная информация). Доминирование одной из социальных подсистем или определенной совокупности социальных организаций (допустим, экономические социальные институты) также характеризует информационную структуру социальных систем. Политическая подсистема – активная конкретная информация; экономическая – активная фактическая информация и т.д. [5].

Социальное неравенство как социологический феномен имеет объяснение и с точки зрения анализа особенностей информационной структуры – каждая социальная система генерирует в достаточном количестве только некоторые виды информации, остальные используются в виде шаблонов [7]. Виды социальной стратификации также отражают основные информационные ценности общества: собственность (экономическая стратификация); власть (политическая стратификация); потенциал и личностное развитие (духовная стратификация) и т.д.

Информационная структура выражается в социокультурном пространстве общества. Культурные нормы и ценности приобретают устойчивое положение в жизни социальной системы, отражаясь в ритуалах, обычаях, традициях. Информационная структура существует в культурном поле общества, несет отпечаток культурных взаимодействий [4]. Так, национальная культура и менталитет российских социальных групп уклоняются в сторону гуманитарного образования, основные усилия направлены на социальную педагогику, воспитание, образование и духовный уровень информационных взаимодействий [13].

Основные информационные свойства социокультурного пространства социальной системы:

- ценности – информационные стремления общества или группы, поддерживающие его целостность;
- нормы – руководство к действиям, одобряемые и неодобряемые действия, определяющие границы общества;
- роли – смысловые и содержательные значения участников социальных отношений.

Исследуя ценности, нормы и роли существующей системы, можно сделать первичный вывод и об информационной структуре, однако для получения уточненных результатов необходимо провести более полное исследование. В качестве исследования ценностей или ролей можно воспользоваться существующими на данный момент ценностными вопросниками, анкетами и т.д. Еще одним способом исследования может стать сравнительный анализ социальных институтов разных социальных систем. Лингвистическое проявление коммуникационных и информационных социальных взаимодействий исследовали представители семантического подхода – Л. А. Кочубеева, В. В. Миронов, М. Л. Стоялова. Наиболее полным способом исследования информационной структуры остается исследование социальной системы по следующей схеме (схема приближительна, каждый исследователь в зависимости от исходного социального и информационного пространства, а также исходя из собственных возможностей может изменять ее по своему усмотрению):

- 1) способы действий, удобные, приемлемые и привычные способы принятия информации выражаются в коллективно принятом алгоритме действий социальной системы или организации – в ценностях, одобряемых способах действий;
- 2) закрепление действий, символические и ритуальные действия – символы, существующие ритуалы, то есть действия, не имеющие рационального, логического объяснения;
- 3) регулирование, контроль действий – управление, структура управляющей системы;
- 4) ценностная система действий, определенная структура ценностей – выражается в функционирующей системной или организационной культуре.

4 Социальные процессы как отражение информационной структуры

Социальная динамика общества отражает непосредственный обмен информацией, способ организации информационного обмена (рациональный/иррациональный способ организации информационного контакта и статичный и динамичный способы). Это социальные изменения, мобильность, социальные движения, скорость информационного обмена, средства информационного обмена, информационные потоки, оперативность информационной структуры. Возможные социальные объекты исследования с точки зрения информационных процессов: информационные взаимодействия между социальными субъектами (форма, модель, тип взаимодействия); групповые информационные взаимодействия; групповая динамика; разнообразие форм, средств внешних и внутренних информационных взаимодействий; информационные барьеры, пробелы и конфликты.

Рациональные формы взаимодействий предполагают в большинстве своем запланированные, четко определенные изменения преобладают в информационной структуре. В случае с иррациональной организацией информации – наоборот, велико влияние случайности, неопределенности. Статичная форма информационных взаимодействий предполагает определенную стабильность, стремление к устоявшимся правилам, нормам отношений, динамичная – постоянные изменения, неустойчивость социального пространства. Личностная и групповая мобильность также является показателем форм информационных взаимодействий – чем выше мобильность в социуме, тем динамичнее идут информационные процессы. Динамичные и иррациональные формы информационных структур говорят о хорошей реакции, социальной адаптивности, но плохой устойчивости и постоянной изменчивости. Наоборот, самый устойчивый социум (организация) чаще всего пользуется рациональной и статичной формами организации информационных взаимодействий. Общеобразовательная школа характерна подобной формой информационного взаимодействия, учебный процесс осуществляется в рамках конкретного плана, существует четкий государственный стандарт, информация передается по четким, отработанным методикам в соот-

ветствии с утвержденными и согласованными программами, имеющими обозримые объем и структуру. Доминантный процесс совершается в стандартной форме уроков, идущих по известному заранее расписанию. Общеобразовательная школа достаточно закрыта, консервативна, характеризуется низкой степенью мобильности и адаптивности, что и отражается на внутренних информационных взаимодействиях. В отличие от общеобразовательных учебных заведений высшая школа носит более открытый характер, она динамичнее, хотя план и программы также присутствуют. Это свидетельствует о динамичных и рациональных информационных взаимодействиях.

Заключение

С помощью комплексного исследования некоторых социальных объектов, социального пространства или социальной структуры можно получить данные об информационной структуре для последующего построения ее модели. Анализ модели информационной структуры любого социального объекта – группы, организации, общности и в целом социальной системы – может быть полезен для изучения характеристик социального объекта, а также для возможного влияния на его динамику. Аспекты социальной действительности отражаются в системе с разной степенью дифференциации и осознанности. Генерируемая информация определяет социальное пространство системы: формируется специфическое пространство самой социальной системы, которое обозначает ее характеристики, особенности и отличия. Исследование информационной структуры системы определяет и исследование ее динамики, установление законов развития не только системы в целом, но и различных подсистем. Если сравнивать информационную структуру или некоторые ее элементы с культурой, «ментальностью» [11], то исследование специфики информационной структуры той или иной страны, общности, организации, социальной группы помогает понять сильные и слабые стороны, источники трудностей и проблем, а также сформулировать рекомендации по их компенсации. К примеру, исследование проблем алкоголизма и наркомании, проведенное А. В. Букаловым, показало четкую связь этих проблем с особенностями информационной структуры

России [3]. Описание особенностей информационной структуры государства позволяет охарактеризовать специфику взаимодействия государственной власти с обществом. Адекватное информационное влияние лидера, политической элиты или в целом политических институтов на гражданское общество дает возможность более эффективно управлять страной. При неблагоприятном влиянии про-

исходят информационные конфликты, которые могут привести к социальным действиям, социальным конфликтам [12]. Основная же задача – использовать информационный потенциал системы, ту информации, которая является наиболее удобной, и применять такие способы обработки информации, которые не приведут к возникновению информационных барьеров и конфликтов.

Литература

1. Антошкин В. Н. Типологический анализ и повышение эффективности социального управления // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 6. С. 5.
2. Антошкин В. Н. Эффективное управление: системный подход и социальные законы // Вестник Восточной экономико-юридической академии. 2012. № 3. С. 5–8.
3. Букалов А. В. Соционика: гуманитарные, социальные политические и информационные технологии XXI в. // Соционика, ментология и психология личности. 2000. № 1. С. 3–16.
4. Гуленко В. В. Структурно-функциональная модель // Соционика, ментология и психология личности. 1998. № 8. С. 45–53.
5. Круль А. С. Типологический анализ как способ моделирования информационной структуры социальных систем // Вестник Карагандинского университета. 2012. № 1. С. 87–92.
6. Луман Н. Социальные системы. СПб.: Наука, 2007. 648 с.
7. Марков Ю. Г. Закон роста информации и проблема устойчивого развития. Новосибирск: Институт философии и права СО РАН, 2005.
8. Осипова-Дербас Л. В. Формирование управляющих механизмов социальных систем в процессе исторического развития // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. 2008. № 75. С. 139–145.
9. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический проект, 2000. 880 с.
10. Парсонс Т. Система современных обществ. М.: Аспект-Пресс, 1998. 270 с.
11. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика. М.: Астрель, 2006. 1176 с.
12. Соционика и социологический анализ: учебное пособие. Уфа: РИО БашГУ, 2003. 200 с.
13. Шайхисламов Р. Б. Коммуникативное единство социокультурной системы. М.: Социально-гуманитарные знания, 2006.

References

1. Antoshkin V. N. Typological Analysis and Efficiency Improvement of Social Management // Modern Research of Social Problems (electronic scientific journal). 2012. № 5. P. 5
2. Antoshkin V. N. Effective Governance: Systems Approach and Social Laws // Vestnik VEGU. 2012. № 3. P. 5–8.
3. Bukalov A. V. Socionics: humanitarian, Social and Political Information Technologies of the XXI Century // Socionics, Mentology and Personality Psychology. 2000. № 1. P. 3–16.
4. Gulenko V. V. Structural-Functional Model // Socionics, mentology and Personality Psychology. 1998. № 4. P. 45–53.
5. Krul A. S. Typological Analysis as a Method Modeling the Information Structure of Social Systems // Bulletin Karaganda University. 2012. № 1. P. 87–92.
6. Luman N. Social Systems. St. Petersburg: Science, 2007. 648 p.
7. Markov Y. G. Law of Growth of Information and the Problem of Sustainable Development. Novosibirsk, 2005.
8. Osipova-Derbas L. V. Formation of Managing Mechanisms of Information Social Systems in the Course of Historical Development // Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. 2008. № 75. P. 139–145.
9. Parsons T. The Structure of Social Action. M.: Acemichesky proekt, 2000. 880 p.
10. Parsons T. The system of modern societies. M.: Aspekt-Press, 1998. 270 p.
11. Sorokin P. A. Social and Cultural Dynamics. M.: Astrel, 2006. 1176 p.
12. Socionics and Sociological Analysis: A Tutorial. Ufa: RIO BSAU 2003. 200 p.
13. Shaikhislamov R. B. Communicative Unity Sociocultural System. M.: Socio-Humanitarian Knowledge, 2006.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕСТВА МАССОВОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ

Татаринцев Е. А.
МГПУ, Москва
Рогачева В. И.
РАНХиГС, Москва

В статье обсуждается вопрос становления потребительской ориентации в социальных отношениях современного общества. Рассматривается проблема степени вовлеченности современной российской молодежи в процесс трансформации традиционных ценностных паттернов в потребительскую ориентацию с уклоном в гедонистически-эгоистическую плоскость нормативного поведения. Приведены данные социологического исследования московской молодежи.

Ключевые слова: общество потребления, ценности молодежи, социальный гедонизм.

CONTEMPORARY YOUTH VALUE POINTS IN THE CONTEXT OF THE MASS CONSUMPTION SOCIETY

Tatarintsev E. A.
MCTTU, Moscow
Rogacheva V. I.
RANEPA, Moscow

The article considers the issue of establishment of consumer orientation in the social relations of modern society. The problem of modern russian young people involvement to the process of consumer orientation value patterns transformation, including hedonistic-egoistic plane of behavior is considered. The data of sociological research of Moscow youth are presented.

Key words: consumption society, youth values, social hedonism.

Введение

Социально-философская мысль конца XIX в. ознаменовалась критикой христианской морали, высказанной Ф. Ницше [10]. Его знаменитая фраза «Бог умер!» послужила своеобразным вызовом, стала мощным катализатором социально-философской мысли в поисках ответа на вопрос о детерминации и регуляции социального поведения людей. Исторические события конца XVIII – начала XIX в. подтвердили кризисное состояние доминирующей долгое время христианской морали как формы интеграции и регуляции поведения. Нарастающая мощь капиталистических отношений выдвинула на первое место рациональность, расчет и стремление к выгоде как основе целеполагания. Тезис А. Смита о стремлении к личному благу как критерий блага общественного на достаточно длительное время стал руководящим принципом де-

ятельности крупнейших корпораций, выдающихся предпринимателей и политиков [12].

1 Общество массового потребления как вызов традиционным ценностям

Экономически детерминированное развитие социальных отношений автоматически поставило вопрос о поиске новых форм интеграции социума. Прежние нормы и ценности оказались неэффективными. На смену коллективизму пришел ярко выраженный индивидуализм. Золотое правило нравственности и категорический императив И. Канта [8] не вписывались в требования экономической рациональности. Человек становится именно средством для достижения экономического блага.

Стремясь максимизировать личностную выгоду, индивид вынужден объединять усилия с другими. С одной стороны, можно было бы

говорить о дюркгеймовской солидаризации связей и отношений с развитием органической солидарности [7], если бы не одно существенное обстоятельство. Солидаризация предполагает систему длительных отношений и связей, выходящих за рамки экономических отношений. В обозначенных выше условиях рационализации и максимизации экономической выгоды на первое место начал выходить именно расчет: на сколько выгодно связывать отношения с другим человеком. Длительность связи напрямую зависит от того, получает ли индивид больше благ от конкретного человека или нет. Если ответ отрицателен, то откажется ли он от возобновления отношений. Социальные отношения начинают действовать по принципу рынка, в котором каждый имеет свою ценность и стремится к собственной выгоде. Используя рационально-экономическое отношение к другому, формируется и развивается ценностная ориентация индивида прежде всего на самого себя.

С другой стороны, используя других в качестве ресурса или средства достижения цели, индивид в некотором роде находится в зависимости от этих «средств». Чем большее количество людей задействовано на благо процветания индивида, тем в большей степени это ему выгодно. Однако, поскольку каждый индивид выступает с подобной позиции стремления использования других как средства, автоматически возникает проблема интеграции и управления большим количеством связей. Приоритетным становится закрепление власти над другими, благодаря чему можно в полной мере использовать свою выгоду. Наиболее полная форма власти – тоталитаризм – становится «лакомым кусочком» для сильных мира сего. Вместе с тем тоталитарное управление, как показала история, неэффективно и в экономическом смысле, а потому неприемлемо.

На смену политическим режимам диктата приходят максимально рационализированные формы социального контроля, получившие в социальной мысли название «общество массового потребления». Именно контроль за потреблением экономических благ и услуг позволяет создать более тонкую систему тоталитаризма, описанную О. Хаксли [17]. Изобилие товаров и услуг как ориентир для остальных является экономически оправданным шагом [16].

Французский социолог Ж. Бодрийяр видел сущность общества потребления в самобмане, где изобилие становится следствием тщательно маскируемого и защищаемого дефицита, который является смыслом выживания в современном мире [4]. Транслируемое «рекламное» счастье – мерило счастья социального, мерило социального благополучия индивида. Критерием успеха становятся приобретенные коды сигнификации «правильного» образа мысли и жизни, причем этот «образ мысли и жизни» идет в разрез с традиционными ценностями и традиционной моделью поведения. Принцип «каждому по потребностям» заменяется принципом «каждому по искусственно созданным потребностям». Все технологии современного маркетинга и PR, теле- и киноиндустрии направлены на формирование «жизненно необходимых» потребностей, поскольку необходимо сбывать произведенные товары, решения, услуги. Идея траты денег на удовольствие впечатывается в сознание масс, формируя инфантильную, иждивенческую установку жизни.

Процесс потребления неразрывно связан с удовлетворением потребностей, а основной критерий удовлетворения потребности – получение удовольствия. Чем эффективнее процесс удовлетворения потребности, тем выше степень удовольствия. Понятие эффективности – это рациональная категория, но любая эффективность, в частности эффективность взаимодействия, подразумевает минимизацию собственных затрат и максимизацию выгоды. При этом обязательно надо учитывать временной фактор, то есть минимизацию временного ресурса на извлечение выгоды. Поскольку временной ресурс является одной из основных характеристик современного глобализирующегося общества (современные компьютерные технологии, фаст-фуд, мультиплексы), получается, что общество постоянно минимизирует свои затраты на получение своих выгод.

Рационализация устремления к максимальной выгоде в глобальном масштабе потребительской ориентации находит воплощение в явлении, названном американским социологом Дж. Ритцером макдоналдизацией [11]. Современные корпорации все больше внедряют процессы стандартизации, унификации, просчитываемости, позволяющие повысить экономическую эффективность. Вместе с тем все больше в технологиях

управления присутствуют так называемые нечеловеческие технологии, суть которых – использование людей как ресурса достижения экономического благополучия. При этом эти люди совершенно не обязательно относятся к персоналу организации, наоборот, они – потребители. Именно стремление приобрести товар, формирование потребительской ориентации делает людей зависимыми.

С другой стороны, как отмечает Э. Фромм, потребление и стремление к личной выгоде приводят к формированию отчуждения индивида, его атомизации [15]. Формируемый базисный «модус обладания» заставляет индивида активно искать средства снятия внутреннего напряжения отчужденности. Этот кризис в совокупности с системой экономической детерминированности в условиях массового потребления развивает деструктивные формы разрешения данного противоречия. Обладание вещами, «приобщение» к вещам ставит индивида в зависимое положение от материальных благ [14].

При таком положении дел предмет потребления начинает выходить далеко за рамки собственно потребительских свойств и качеств как мерила ценности. Ценность обладания вещью все меньше связана с ее практической полезностью. Предметы потребления становятся все более символической формой самоутверждения, подчеркивания своей идентичности и статусной позиции. Одним из первых на обстоятельства иррационального, «показного» потребления обратил внимание Т. Веблен в своей работе «Теория праздного класса» [6]. Демонстративное потребление во многом можно рассматривать именно как попытку решить проблему отчужденности посредством признания от окружающих. Вместе с тем это поведение, изначально имеющее рациональные основы, в принципе можно рассматривать как нерациональное. Рациональность порождает иррациональное стремление к удовлетворению от обладания, наиболее ярко проявляющемуся в наслаждении, удовольствии и гедонизме.

2 Гедонистически-эгоистическая ориентация в обществе потребления

Сегодня проблема гедонизма приковывает к себе взгляды ведущих ученых современности. Так, британский социолог З. Бауман

считает, что рост гедонистских и эгоистических настроений является знаковым для нашего времени [1, 2]. Один из американских идеологов П. Дж. Бьюкенен среди причин демографического кризиса, коллапса института семьи и брака особо выделяет гедонистическую мораль [5]. Следование императиву «живи для себя и наслаждайся жизнью», стремление к максимальному комфорту, приоритет карьеры в ущерб семье, освобождение женщины (понимаемое радикальными феминистками как отказ от традиционной роли жены, матери и хозяйки дома), эгоизм и культ удовольствий – все это приводит к разрушению семьи и брака.

Крупнейший социальный мыслитель Д. Белл подчеркивал, что центральное место в современной западной культуре занимает гедонизм [3]. По его мнению, именно в 1960-е гг. оформилась современная гедонистская мораль. Однако сдвиг в системе ценностей западного общества наметился еще раньше, в 1920-е гг., когда в результате массового производства и роста потребления стала преобразовываться жизнь среднего класса. В контексте постмодернистской культуры тема гедонизма, удовольствия и соблазна становится особенно актуальной. Постмодернистское общество избрало своим императивом наслаждение, а своей стратегией – соблазн. Современную культуру накрыла волна гедонизма, изменила ее облик. Результатом этих перемен стало появление человека нового типа, с повышенным вниманием к самому себе и своему телу, заботящегося о собственном благополучии. Личность такого человека деформируется: теряются глубина, внутренне содержание. Вслед за этим следуют духовный кризис, утрата человеком чувства гражданственности, индивидуализм, эгоцентризм и безразличие к общему благу, озабоченность только своими частными интересами. Гедонистические устремления человека оборачиваются опустошенностью, и тогда он тратит все свои силы и энергию на поиск новых, еще не изведанных удовольствий.

В культуре влияние гедонизма сказывается прежде всего в снижении уровня духовных ценностей, в адаптации произведений искусства к ожиданию и спросу потребителей, в установке на развлекательность. Культ гедонизма и чувственных наслаждений – характерная черта современной массовой куль-

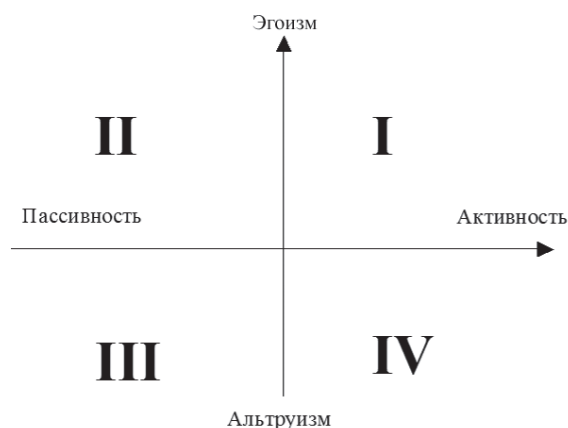


Рисунок 1. Поведенческая система координат

туры. Современные средства массовой коммуникации сыграли решающую роль в том, что гедонизм стал ведущей ценностной ориентацией молодежи.

Гедонизм как ценностная ориентация предполагает еще большую атомизацию и использование других людей как средства достижения своего удовольствия. Трансформирование социальных отношений, в основу которых положен принцип рационализации и гедонизации, приводит к отказу ответственного отношения к другому, поверхностности контактов, и это распространяется практически на все сферы, в том числе и на семью.

Современная Россия проходит непростой путь развития капиталистических отношений. Глобализационные отношения во многом не оставляют в стороне и нашу страну. Потребительское общество – это один из вызовов современной глобализации, перед которым оказалась современная Россия [13]. Молодежь – наиболее активная часть населения, и ее потенциал во многом определяют, по какому пути пойдет трансформация социальных отношений. Любопытно обратиться к вопросу: насколько у современной российской молодежи уже сформированы гедонистические ориентации.

3 Методика исследования

Исследование гедонистических ориентаций современной московской молодежи проводилось в 2012–2013 гг. на базе кафедры общей и прикладной социологии Московского городского педагогического университета и кафедры социальной конфликто-

гии факультета национальной безопасности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Метод проведения исследования – анкетный опрос. Выборочная совокупность составила 400 человек. Квотная выборка репрезентативна по половозрастной структуре.

Базовой составляющей проявления гедонизма в социальном поведении является ориентация индивида на себя, на удовлетворение своих собственных потребностей. В этом смысле можно говорить о том, что в основе развития гедонизма лежит эгоистическая направленность личности. С практической точки зрения достаточно сложно зафиксировать выраженность чисто гедонистических стремлений, поскольку гедонизм тесным образом сопряжен с чувством получения удовольствия. Само же чувство наслаждения во многом субъективно и мимолетно, что затрудняет его фиксацию традиционными социологическими методами. По этой причине в эмпирической части нашей статьи мы остановимся на исследовании эгоистических установок молодежи.

Остановимся на некоторых методологических замечаниях, составивших основу исследования. Социологическое изучение эгоистических установок в поведении молодежи можно рассматривать в рамках их каждодневного поведения. Выраженность тех или иных установок человеческой личности может быть представлена в виде системы координат, где по оси ординат указаны эгоизм и альтруизм, а по оси абсцисс – активность или пассивность в достижении своих целей, активные действия или пассивность, бездействие (рис. 1).

Если человек не хочет предпринимать каких-либо усилий, а желает получать все готовое «на блюде», то это квадрант «пассивный эгоизм». Если же человек, стремящийся получить для себя какие-либо блага, прикладывает для этого все усилия, то это квадрант «активный эгоизм». Есть люди, которые действуют, исходя из внутреннего стремления сделать хорошее другим людям: друзьям, родственникам, обществу в целом. Они находятся в квадранте «активного альтруизма». Квадрант «пассивный альтруизм» рассматривать не будем, так как альтруизм подразумевает активную деятельность. Когда человек отказывается от совершения действий в пользу кого-то, то это тоже своего рода действие – действие «от-

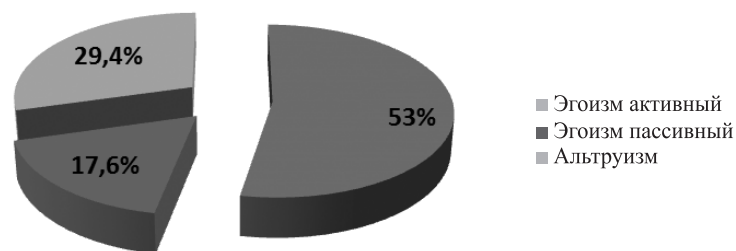


Рисунок 2. Распределение доминирующих типов ценностных ориентаций в молодежной среде

каз». Таким образом, пассивность исключается в принципе.

Таким образом, для рассмотрения можно выделить три типа социального поведения молодежи:

- активный эгоизм;
- пассивный эгоизм;
- активный альтруизм (далее – альтруизм).

В рамках обозначенной темы проявление эгоистических установок в социальном поведении молодежи рассматривается в четырех сферах деятельности:

- 1) в сфере учебы (как основного вида деятельности студенческой молодежи), работы и труда (как перспективного вида деятельности);
- 2) в сфере семейных и межличностных отношений, влияющих на отношение человека к обществу и составляющих основу понимания своего места в нем;
- 3) в сфере самореализации и саморазвития;
- 4) в сфере досуга как области, напрямую связанной с получением удовольствия.

4 Ценностные ориентации молодежи

Для выявления особенностей выраженности гедонистических ценностных ориентиров и установок было проведено эмпирическое исследование методом анкетного опроса. Выборка состояла из юношей (51%) и девушек (49%) в возрасте от 19 до 26 лет. Средний возраст – 21 год. Данные выборки репрезентативны половозрастному распределению согласно официальным данным Росстата.

В результате подсчета количества респондентов каждого из типов было выявлено следующее: из 400 опрошенных 53% респондентов относятся к типу активных эгоистов, 17,6% – к типу пассивных эгоистов, 29,4% – к типу активных альтруистов (рис. 2).

Выделяя отдельно эгоизм и альтруизм, объединим типы «пассивный эгоизм» и «активный эгоизм». Получим, что в целом эгоистическое поведение в выборке – 70,6%, альтруистическое – 29,4%.

Таким образом, доминирующий тип – **активные эгоисты**. Это подтверждает выдвинутую гипотезу исследования о том, что в структуре ценностей московской молодежи наиболее выражены и доминируют гедонистические ценности с преобладанием материальной заинтересованности. Молодежь проявляет активность в достижении своих собственных интересов.

Было рассмотрено также, какой тип преобладает в каждой сфере. Для этого был произведен подсчет баллов отдельно по вопросам, относящимся к сферам. В итоге была составлена сводная таблица, из которой видно, какой тип набрал наибольшее количество баллов в каждой сфере. При сравнении этих баллов между собой был составлен рейтинг с местами – первое, второе, третье (табл. 1).

Как видим, в сфере досуга наиболее часто встречается активный эгоистический тип поведенческих установок, в сфере личных отношений – альтруизм, в работе и самореализации также прослеживается преобладание типа эгоизм активный.

Таблица 1

**Рейтинг выраженности каждого типа установок в сферах
(составлен на основе количества набранных баллов по типам в каждой отдельной сфере)**

Сфера	Тип	Степень выраженности, место
Досуг	Эгоизм активный	1
	Эгоизм пассивный	3
	Альтруизм	2
Личные отношения, семья	Эгоизм активный	2
	Эгоизм пассивный	3
	Альтруизм	1
Работа	Эгоизм активный	1
	Эгоизм пассивный	3
	Альтруизм	2
Самореализация	Эгоизм активный	1
	Эгоизм пассивный	3
	Альтруизм	2

Полученные результаты позволяют сделать обобщенный вывод о том, что современная московская молодежь занимает активную жизненную позицию. Особенно ярко эта активность выражена в сферах, связанных с самой личностью, – в учебе и работе, построении карьеры и планов на будущее, в проведении досуга. Молодежь, будучи настроена на индивидуалистические ориентиры, ведома мотивами, сулящими личную выгоду. Эти мотивы не ограничиваются сугубо материальными притязаниями, а включают в себя также стремление к саморазвитию, получению новых впечатлений, самоутверждению. Прослеживается и коллективистская ориентация по отношению к семье, в сфере межличностных отношений и брака.

Схожие данные были получены в результате психологического исследования, проведенного С. В. Львовой и О. В. Унру в 2012 г. на базе Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, в котором по методике М. Рокича «Ценностные ориентации» было выявлено доминирование цен-

ностей, ориентированных на свободу личности, собственное здоровье и развитие [9]. Показатель «счастье других» занял последнее место, что, по мнению авторов, противоречит традиционному представлению о российском менталитете.

Заключение

Таким образом, на основании изложенных выше данных приходится констатировать факт трансформации коллективистской ориентации в системе ценностей современной молодежи. Безусловно, говорить о явной детерминации сугубо эгоистически-гедонистических ценностей не стоит. Однако тот факт, что лишь 30% молодежи можно отнести к альтруистически настроенной, говорит о постепенном отходе от коллективизма к индивидуализму. Подобное положение дел обязательно должно учитываться при разработке вектора социальной молодежной политики и социальных проектов, ориентированных на развитие взаимопомощи, поддержки и социального контроля.

Литература

1. **Бауман З.** Глобализация. Последствия для человека и общества: Пер. с англ. М.: Весь мир, 2007. 185 с.
2. **Бауман З.** Индивидуализированное общество: Пер. с англ. М.: Логос, 2002. 324 с.
3. **Белл Д.** Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования: Пер. с англ. М.: Академия, 1999. 783 с.

4. **Бодрийяр Ж.** Символический обмен и смерть. М.: КДУ, Добросвет, 2013. 389 с.
5. **Бьюкенен П. Дж.** Смерть Запада. М.: АСТ; СПб: Terra Fantastica, 2004. 444 с.
6. **Веблен Т.** Теория праздного класса: Пер. с англ. Книжный дом «Либрокон», 2014. 365 с.
7. **Дюркгейм Э.** О разделении общественного труда. М.: Директ-Медиа, 2011. 567 с.
8. **Кант И.** Критика чистого разума. М.: ЭКСМО, 2014. 736 с.
9. **Львова С. В., Унру О. В.** Ценность: вариативность значений и смыслов в процессе развития общества // Системная психология и социология. М.: МГПУ, 2012. № 5. С. 59–64.
10. **Ницше Ф.** Так говорил Заратустра. М.: Азбука, 2013. 1056 с.
11. **Ритцер Д.** Макдоналдизация общества 5. М.: Праксис, 2011. 590 с.
12. **Смит А.** Исследование о природе и причинах богатства народов. М.: Наука, 1993. 509 с.
13. **Староверов В. И.** Глобализация, глобализм, антиглобализм и Россия // Системная психология и социология. М.: МГПУ, 2013. № 7. С. 124–128.
14. **Фромм Э.** Здоровое общество. М.: АСТ, Астрель, 2011. 446 с.
15. **Фромм Э.** Иметь или быть. М.: АСТ, Астрель, 2011. 314 с.
16. **Хаксли О.** Возвращение в дивный новый мир. М.: Астрель, 2012. 191 с.
17. **Хаксли О.** О, дивный новый мир. М.: АСТ, 2014. 352 с.

References

1. **Bauman Z.** Globalization. The Human Consequencies. M., 2007. 185 p.
2. **Bauman Z.** The Individualized Society. M.: Logos, 2002. 324 p.
3. **Bell D.** The Coming of Post-Industrial Society: A Venture of Social Forecasting. M.: Academia, 1999. 783 p.
4. **Baudrillard J.** The Symbolic Exchange and Death. M.: KDU, Dobrosvet, 2013. 389 p.
5. **Buchanan P. J.** The Death of the West. M.: AST; St. Petersburg: Terra Fantastica, 2004. 444 p.
6. **Veblen T.** The Theory of Leisure Class. The book house «Librokon», 2014. 365 p.
7. **Durkheim E.** The Division of Labour in Society. Moscow: Direct-Media, 2011.
8. **Kant I.** The Critique of Pure Reason. M.: EKSMO, 2014. 567 p.
9. **Lvova S. V., Unruh O. V.** Value: the Variability of Significances and Meanings in the Process of Development of the Society // System Psychology and Sociology. 2012. № 5. P. 59–64.
10. **Nietzsche F.** Thus Spake Zarathustra. M.: Azbuka, 2013. 1056 p.
11. **Ritzer G.** The McDonaldization of Society. M.: Praxis, 2011. 509 p.
12. **Smith A.** Research about Nature and Reasons of People's Riches. M.: Nauka, 1993. 509 p.
13. **Staroverov V. I.** Globalization, Globalism, Anti-Globalism and Russia // System Psychology and Sociology. 2013. № 7. С. 124–128.
14. **Fromm E.** A Healthy Society. M.: AST, Astrel, 2011. 446 p.
15. **Fromm E.** To Have or To Be. M.: AST, Astrel, 2011. 314 p.
16. **Huxley A.** Brave New World Revisited. M.: Astrel Ltd., 2012. 191 p.
17. **Huxley A.** Brave New World. M.: AST, 2014. 352 p.

ВОЗРАСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ФАКТОРЫ АССЕРТИВНОСТИ

Шейнов В. П.

*Республиканский институт высшей школы,
Минск, Республика Беларусь*

В статье представлен информационно-аналитический обзор результатов зарубежных исследований возрастных и гендерных факторов ассертивности. Показано, что выводы зарубежных психологов не всегда подтверждаются в русскоязычном социуме. В соответствии с исследованием автора ассертивность не зависит от возраста взрослого человека, в то время как в зарубежных работах такая зависимость установлена. Существуют различия в мужской и женской ассертивности, и они сильно зависят от ситуаций межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: ассертивность, возраст, гендерный фактор, межкультурные различия, зарубежные исследования.

AGE AND GENDER FACTORS OF ASSERTIVENESS

Sheinov V. P.

*Republican institute of higher education
Minsk, Republic of Belarus*

The article gives an informative and analytical review of scientific research in the field of age and gender factors of assertiveness. The author of the article showed that the ideas of foreign psychologists cannot be always applied to Russian – speaking society. According to the author, assertiveness does not depend on age of an adult while the foreign scientists claim the contrary. There are differences between male and female assertiveness, and they rely heavily on interpersonal situations.

Key words: assertiveness, age, gender factor, cross-cultural differences, foreign researches.

Введение

Ассертивность – это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других людей. Ассертивное поведение – это наиболее конструктивный способ межличностного взаимодействия, являющийся альтернативой деструктивным способам – манипуляции и агрессии.

Понятие ассертивности впервые появилось более полувека назад в работах по психологии личности А. Солтера [66], Дж. Вольпе [80], а также Дж. Вольпе и А. Лазаруса [81] в сфере поведенческой терапии. Это направление продолжает активно разрабатываться за рубежом, развиты эффективные методы терапии и тренинги ассертивного поведения, которые помогают человеку стать более успешным. За 60 лет изучения ассертивности зарубежными исследователями опубликовано более тысячи работ, содержащих огромный теоретический и экспериментальный материал. Отечественные психологи приступили к изучению ас-

ссертивности лишь несколько лет назад, при этом редкие ссылки на зарубежные источники свидетельствуют о том, что основная масса накопленных знаний об ассертивности пока не востребована нашими исследователями.

1 Фактор возраста

В ряде исследований выявлено, что уровень ассертивности повышается с возрастом [21, 43]. Так, Т. Т. Лариджани с соавторами [45] подтверждают, что эта связь среди студентов, хотя и неустойчива, но в целом статистически значима. Авторы предполагают, что, по-видимому, от курса к курсу студенты обучаются навыкам взаимодействия и способности действовать более ассертивно. В работе Лауры Нота с коллегами [54] зафиксировано, что старшие подростки показали более высокий уровень ассертивности (наряду с более высоким уровнем самоопределения).

Эта тенденция отмечена и у представитель другой расы. Так, в исследовании ниге-

рийских женщин обнаружилось, что с возрастом их асертивность в целом возрастает [55]. Таким образом, все указанные работы зарубежных авторов свидетельствуют о повышении с возрастом уровня асертивности. (Хотя Э. Райан с соавторами [65] установили, что ожидания асертивного поведения намного больше у относительно более молодых людей.)

Однако данное исследование, проведенное на репрезентативной выборке из 1500 респондентов – мужчин и женщин в возрасте от 18 до 66 лет – показало, что асертивность не связана с возрастом и видом деятельности [1]. По-видимому, это тот случай, когда межкультурные различия играют существенную роль.

2 Гендерный фактор

А. Полоролевая социализация.

Традиционная концепция полоролевой социализации описывает различия в воспитании будущих мужчин и женщин. В мальчиках, юношах воспитывают уверенность, дух соперничества, независимость и агрессивность, тогда как девочек и девушек растят как воспитателей их будущих детей, возвращают в них покорность, послушание, так что в итоге они ведут себя гораздо менее асертивно, чем мужчины [8]. По крайней мере, авторы нескольких исследований о полоролевых стереотипах выдвигают предположение, что асертивное поведение является желательной чертой у мужчин и при этом нежелательной – у женщин [10, 64], авторы других считают, что поведение полов «застенчивое» в равной степени [48].

Хотя асертивность в настоящий момент считается неотъемлемой чертой здоровой личности, ее также часто рассматривают как «ключевое понятие маскулинности» [78]. Исходя из сказанного, вполне естественно предположить, что гендерные различия будут осознаваться даже детьми. Гипотеза о том, что дети будут по-разному реагировать на агрессивное, асертивное и пассивное поведение в зависимости от пола персонажа, подтвердилась. Вербальная агрессия как нежелательный элемент в целом расценивалась как мальчиками, так и девочками в качестве менее приемлемого поведения для представительниц женского пола. Точно так же асертивное поведение рассматривалось как более желательное для представителей мужского пола, а пассивное поведение – как более желательное для пер-

сонажей женского пола [16]. Влияние особенностей полоролевой социализации выявлено и в ряде других исследований [22, 25, 71], которые будут рассмотрены далее.

Б. Асертивность и аффилиация.

Аффилиация (от англ. *affiliation* – соединение, связь) – потребность в общении, в эмоциональных контактах, дружбе, любви – проявляется в стремлении взаимодействовать с окружающими. Асертивность и аффилиация в определенной степени конкурируют, поэтому представляет интерес их одновременное изучение у испытуемых. Многие авторы предположили, что женщины склонны определять себя в отношении к другим, в то время как мужчины рассматривают себя принципиально отдельно от других людей [11, 15, 41]. Индивидуальная асертивность, в том числе проявление гнева, представляет собой дилемму для женщин, которые опасаются, что асертивность ставит под угрозу отношения [11, 15, 19, 39, 41, 46, 50, 75] и поэтому подавляют в себе самоутверждение из-за конфликта между их аффилиативными и асертивными потребностями [8, 30, 60, 69, 72].

Согласно У. Поллаку [60], юноши и мужчины находятся в гендерной «смирительной рубашке», которую они «надевают» с целью минимизировать свои аффилиативные желания, подчеркивая тем самым свою независимость и асертивность [8]. Девушки, вероятно, сталкиваются с аналогичным явлением («потеря голоса»), однако оно связано, скорее, с подавлением асертивности нежели аффилиации. Данное явление наблюдается у юношей раньше, чем у девушек.

Отмеченные гендерные различия как в асертивности, так и в аффилиации должны проследиваться в подростковом возрасте, а позднее и во взрослой жизни. Но десятилетия исследований в области гендерных различий среди взрослых привели к противоречивым результатам [48, 49]. По завершении двух мета-исследований были сделаны поразительно разные выводы. Так, А. Игли [20] нашел подтверждение широко распространенному мнению, что мужское поведение является доминирующим, контролирующим и независимым, тогда как женское – социально чувствительным, дружественным и направленным на благополучие других людей. Напротив, М. Линн и Дж. Хайд пришли к следующему заключению: «Все увеличивающиеся при-

знаки свидетельствуют о том, что гендерные различия в когнитивных и психосоциальных задачах всегда были относительно незначительными, а за последние два десятилетия они значительно уменьшились. Различия возникают в некоторых случаях и ситуациях, но не во всех» [47, с. 139]. Большая часть противоречий может быть обусловлена тем, что исследователи были склонны полагаться на известные методики, такие как опросник половых ролей Бема и опросник RAQ представлений о себе [73], не принимая во внимание контекст ситуации.

Многие исследователи пришли к выводу, что в данных опросниках самооценка и гендерные различия значительно различаются в зависимости от контекста [6, 12, 26, 27, 70], а также, что степень различий в поведении мужчины и женщины сильно зависит от ситуации [49].

В. Ассертивность у мужчин и у женщин.

Исследования, проведенные в разных странах, показали, что женщины испытывают определенные трудности, когда пытаются стать ассертивными. При этом обзор соответствующей литературы свидетельствует, что существует различия в мужской и женской ассертивности. М. Херсенс соавторами [29], Дж. Ори и Л. Хелффрич [57], Д. Адеджумо [2], М. Эскин [21] и Б. Муин с соавторами [52] установили, что мужчины более ассертивны, чем женщины. Это, однако, противоречит результатам других исследований. Например, Т. Чандлер с соавторами [14] показали, что в некоторых ситуациях женщины были намного ассертивнее мужчин. В то же время И. Маккоби и К. Джеклин [48], а также Э. Аппельбаум [4] не обнаружили тенденции к большей ассертивности одного из полов.

В соответствии с результатами исследования Ф. Икиз [31] пол (и социально-экономический статус) не влияет на уровень ассертивности (у студентов – будущих психологов). Этот результат не согласуется с данными других исследователей, которые показали, что мужчины более ассертивны по сравнению с женщинами [17, 40, 43], но сходится с результатами других исследований [42, 76]. В публикациях отмечается, что ассертивность мужчин и ассертивность женщин могут иметь различные последствия, и влияние ассертивных посланий зависит от соотношения гендерной роли к ситуативным и культурным факторами [28].

Исследование Смит-Джентш с соавторами [71] показало, что в процессе принятия решения мужчины в большей степени проявляют ассертивность, чем женщины. Данные результаты согласуются с исследованием Б. Фэгота с соавторами [22], подтверждающим, что мужчины больше склонны проявлять ассертивность в поведении, чем женщины, начиная с двухлетнего возраста. Объяснением этому может служить тот факт, что родители, учителя и сверстники более адекватно воспринимают ассертивное поведение мальчиков, нежели девочек. Устоявшийся годами такой тип социализации приводит к гендерной разнице в проявлении ассертивного поведения на работе. Например, П. Геллер и С. Хобфолл [25] пришли к выводу, что мужчины более негативно относятся к женщинам, ведущим себя на работе ассертивно, чем к мужчинам, проявляющим ассертивность на рабочем месте, а также не склонны помогать таким коллегам-женщинам. Подобной отношение общества к ассертивному поведению женщин на службе приводит к тому, что женщины сознательно не проявляют ассертивность в командной работе. В исследовании Р. Поля, М. Бендера и Г. Лахмана [59] женщины демонстрировали более высокие показатели при тестировании на эмпатию, тогда как мужчины проявляли более высокую ассертивность. В этой работе авторы установили, что эмпатия и ассертивность не связаны между собой.

В целом, хотя приведенные результаты зарубежных исследований несколько противоречивы, можно ожидать, что мужчины в соответствующих социумах будут иметь более высокие, чем женщины, показатели ассертивности, а женщины – эмпатии.

Наше исследование [1] показало, что показатели ассертивности в русскоязычной среде у мужчин выше, чем у женщин.

3 Ситуативный фактор

Как установили П. Геллер и С. Хофболл [25], мужчины и женщины в большей степени проявляют ассертивное поведение, когда их напарником является женщина, то есть людям свойственно проявлять различную степень ассертивности в зависимости от ситуации. В некоторых исследованиях также отмечалось влияние пола партнера на ситуативность проявлений ассертивности в поведении личности.

Однако в этих исследованиях выявлена тенденция к проявлению асертивности в случае, когда оба коммуниканта одного пола, а для коммуникантов противоположных полов такое проявление нехарактерно [74].

Получены и другие результаты, указывающие на то, что контекст межличностного общения влияет на гендерные различия в проявлении асертивности. Например, Д. Мэтисон и Р. Бикер [51] доказали, что мужчины склонны к асертивному поведению на публике (например, прилюдно задавать вопросы начальству), а женщины чаще проявляют асертивность в личном общении.

Исследования, основанные на самоотчетах, показали, что женщины превосходят мужчин в ряде качеств, которые в разных источниках называют социокультурными, экспрессивными или межличностными, мужчины же превосходят женщин в качествах, получивших название проблемно-ориентированных и инструментальных, куда входит и асертивность [18]. Аналогично, И. Бреснахан с соавторами [9] отмечают, что в трех изученных ими различных культурах мужчины ведут себя более асертивно, чем женщины. В то же время, И. Ониэйзугбо [5, 55] на примере испытуемых из Нигерии свидетельствует о влиянии только такого фактора, как возраст. Некоторые другие исследователи, напротив, не отмечают никаких гендерных различий в асертивности [21, 61]. К такому выводу привел и мета-анализ Дж. Твенджа [77].

В исследовании жителей Нигерии молодые мужчины предстали более асертивными, чем молодые женщины, в то время как в случае со старшим поколением ситуация оказалась противоположной. Также сообщается, что среди людей с низким уровнем образования представители мужского пола владели менее высокими навыками асертивности, чем женщины. В случае же с выборкой с более высоким образованием все было наоборот. В результате этого исследования можно предположить, что женщины, проживающие в Нигерии, с возрастом становятся асертивнее [5, 55].

Ряд турецких психологов исследовали связи между культурой, полом, индивидуальностью и асертивностью турецких студентов. Более высокий уровень асертивности проявляли студенты мужского пола. Кроме того, *студенты*, которые жили в городе, демонстрировали более асертивное поведение,

чем студенты, прибывшие из деревни или небольшого городка. Однако результаты другого турецкого исследования не свидетельствуют о существенном половом различии в асертивности студентов [62].

4 Асертивность и самомониторинг у мужчин и женщин

Самомониторинг – это самонаблюдение за собой в различных ситуациях и регулирование своего поведения с целью произвести желаемое впечатление. Как полагают Ф. Флинн и Д. Амес [23], самомониторинг помогает женщинам справиться с отрицательными гендерными стереотипами в определенных видах деятельности. Изучая смешанные рабочие группы, авторы пришли к выводу, что вклад членов групп – женщин с высокими показателями самомониторинга считается более ценным, а их влияние больше чем влияние женщин с низким уровнем самомониторинга. Мужчины от самомониторинга получают относительно мало пользы.

При экспериментальном исследовании переговоров указанные авторы установили, что женщины с высоким уровнем самомониторинга демонстрируют лучшие показатели, чем те, у кого самомониторинг развит хуже, что проявляется, в частности, в ситуации переговоров, когда ресурсы ограничены. При этом мужчины извлекают из самомониторинга меньше пользы. Дальнейший анализ показал, что женщины с высокими показателями самомониторинга изменяют свое поведение в зависимости от поведения партнера по переговорам: если его поведение асертивное, то женщины начинают действовать более асертивно, тогда как мужчины в целом и женщины с низкими показателями самомониторинга не изменяют свою манеру поведения, встретившись с асертивным поведением другой стороны.

5 Асертивность и вежливость

Отрицательную корреляцию между асертивностью и «любезностью» в группе взрослых выявил С. Ратус [63]. Хотя это и не рассмотрено С. Ратусом, но логично предположить, что показатели «любезности» будут высоко коррелировать с популярностью испытуемых. Результаты исследования Э. Форемана [24] показали, что гендерные различия оказыва-

ют влияние на вежливость и что вежливость и оценка гендерной роли влияют друг на друга, так как носители гендерных стереотипов ведут себя более вежливо, чем люди с андрогинным типом личности. Значимая связь между вежливостью и ассертивностью была обнаружена только у мужчин.

Экспериментальные данные показывают, что вежливость должна рассматриваться как более широкая поведенческая концепция, которая может зависеть от ситуации. Согласно предположениям Р. Лакоффа [44], поскольку женщины более вежливы, чем мужчины, они менее склонны к ассертивному поведению. Мужчины более ассертивны и агрессивны, они могут отвечать на критику менее ассертивно и чаще переходят на ссору [9].

6 Женская ассертивность

Некоторые исследователи подняли вопрос об эффективности ассертивного поведения для женщин, поскольку женщины преимущественно склонны считать ассертивность (как и агрессивность) чисто мужской чертой. Исследование ассертивного поведения женщин показывает, что мужчины могут негативно реагировать на проявление женщинами напористости в общении [13]; именно напористость отличает ассертивное общение от более традиционной для женщин неуверенной манеры [79].

7 Ассертивность и аргументированность высказываний

Согласно Д. Инфанти и Э. Ренсер [37], аргументированность является характерной чертой ассертивности. Они напрямую связаны, поэтому, изучая аргументированность и ее влияние, указанные авторы тем самым изучали и ассертивность. Конкретно в этой работе изучалась взаимосвязь между аргументированностью и успехом женщин в учреждениях, которые находятся под руководством женщин. Аргументированность характеризуется как «решительность, которой обладает человек, чтобы отстаивать свою позицию в спорных вопросах и вербально воздействовать на позиции» других людей [36, с. 72]. Аргументированность – это такой вид поведения, который конструктивно представлен больше как ассертивный, чем враждебный.

С начала 1980-х годов большая часть исследователей связала аргументированность с успехом на работе: умение принять решение и решить проблему [33], высокая компетенция в общении [56] и хорошая репутация [32]. Эти качества могут объяснить, почему людей, склонных к аргументации, чаще всего выбирают как групповых лидеров [68], они имеют большую вероятность преуспеть как руководители [38], и их воспринимают более успешными в дальнейшем общении при организации подопечных [35]. Более того, в 9-факторном классическом исследовании, изучающем результаты для действующих руководителей (94 мужчины и 38 женщин), аргументированность «была слабо связана» с более высокими зарплатами, но в основном коррелировала с собственным восприятием карьерного удовлетворения и перспективой. Однако не было выявлено связи с более объективными переменными факторами, такими как продвижение по службе, уровень управления и количество подчиненных [34].

Исследование Н. Шулери [67] показывает, что средний уровень аргументированности оптимален для женщин, которые стремятся к продвижению на руководящие должности. Это соответствует тому, что в целом преуспеванию женщины способствует средний уровень ее ассертивности. Признавая многочисленные положительные результаты, связанные с аргументированностью амбициозных служащих, как мужчин, так и женщин, можно прийти к заключению, что повышенная аргументированность принесет им пользу: мужчинам – выше среднего уровня, женщинам – до среднего уровня.

Аргументированность (а вместе с ней и ассертивность) как у женщин, так и у мужчин можно повысить с помощью тренинга [3, 32], а поскольку аргументированность связана с успехом, то можно посоветовать развивать ее.

8 Ассертивность и выбор профессии

Были проверены гипотезы, что женщины преимущественно склонны выбирать традиционно женские должности, однако женщины с высокой ассертивностью, более вероятно, рассмотрят как нетрадиционные так и традиционные занятия. Исследование

Д. Невилл и Д. Шлекер [53] углубило работы Н. Бец и Ф. Хакет [7] и С. Осборн и Г. Харрис [58], изучавших корреляцию самооэффективности и ассертивности с готовностью женщин участвовать в связанных с карьерой традиционных и нетрадиционных занятиях. Согласно результатам Д. Невилл и Д. Шлекер [53], женщины с большей ассертивностью меньше настроены выбирать карьеру в традиционных для них профессиях, чем женщины, у которых низкая ассертивность. Женщины с высокой степенью ассертивности чаще готовы делать карьеру в нетрадиционных профессиях, чем женщины с низкой ассертивностью.

Выводы

1. Результаты зарубежных психологов – исследователей ассертивности не всегда подтверждаются в русскоязычном социуме. В соответствии с исследованием автора, ассертивность не зависит от возраста взрослого человека, в то время как в зарубежных работах такая зависимость установлена.
2. Хотя приведенные результаты зарубежных исследований несколько противоречивы, можно ожидать, что мужчины в соответствующих социумах чаще имеют более высокие, чем женщины, показатели ассертивности. Наше исследование продемонстрировало, что показатели ассертивности в русскоязычной среде у мужчин в целом выше, чем у женщин.

3. Исследования, проведенные в разных странах, показали, что женщины испытывают определенные трудности, когда пытаются стать ассертивными.
4. Существуют различия мужской и женской ассертивности, и они сильно зависят от ситуаций межличностного взаимодействия.
5. Людям в целом свойственно проявлять различную степень ассертивности в зависимости от ситуации.
6. Ассертивность мужчин и ассертивность женщин могут иметь различные последствия, а характер влияния ассертивных посланий зависит от соотношения гендерной роли индивида с ситуативными и культурными факторами.
7. В целом, преуспеванию женщины наиболее способствует средний уровень ее ассертивности, а преуспеванию мужчин – уровень ассертивности выше среднего.

Заключение

По нашему мнению, приведенные результаты зарубежных коллег создают обширное поле деятельности для отечественных психологов. Эти наработки указывают перспективные направления исследования ассертивности, облегчают формирование рабочих гипотез, позволяют сравнивать получаемые результаты, проводить их межкультурную адаптацию и т.д. Автор надеется, что все это позволит значительно продвинуть исследования ассертивности в русскоязычном социуме и поднять их на более высокий уровень.

Литература

1. Шейнов В. П. Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 107–116.
2. Adejumo D. Sex Differences in Assertiveness among University Students in Nigeria // Journal of Experimental Social Psychology. 1976. Vol. 113. P. 139–140.
3. Anderson J., Schultz B., Staley C. C. Training in Argumentativeness: New Hope for Nonassertive Women // Women's Studies in Communication. 1987. Vol. 10(2). P. 58–66.
4. Applebaum A. S. Rathus Assertiveness Schedule: Sex Differences and Correlation with Social Desirability // Behavior Therapy. 1976. Vol. 7. P. 699–700.
5. Arigbabu A. A., Oladipo S. E., Owolabi-Gabriel M. A. Gender, Marital Status and Religious Affiliation as Factors of Assertiveness among Nigerian Education Majors International // Journal of Psychology and Counselling. 2011. Vol. 3(2). P. 20–23.
6. Ashmore R. D., Ogilvie D. M. He's Such a Nice Boy. When he's with Grandma: Gender and Evaluation in Self-With-Other Representations // The Self: Definitional and Methodological Issues / Eds. T. M. Brinthaupt and R. P. Lipka. Albany, N. Y: State University of New York, 1992. P. 236–290.

7. **Betz N. E., Hackett F.** The Relationship of Career-Related Self-Efficacy Expectations to Perceived Career Options in College Women and Men // *Journal of Counseling Psychology*. 1981. Vol. 28. P. 399–410.
8. **Block J. H.** Differential Premises Arising from Differential Socialization of the Sexes: Some Conjectures // *Child Development*. 1983. Vol. 54. P. 1335–1354.
9. **Bresnahan M. J., Morinaga Shearman S., Lee S. Y. e. a.** Personal and Cultural Differences in Responding to Criticism in Three Countries // *Asian Journal of Social Psychology*. 2002. Vol. 5. P. 93–105.
10. **Broverman I. K., Broverman D. M., Clarkson F. E. e. a.** Sex-Role Stereotypes and Clinical Judgments of Mental Health // *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1970. Vol. 30. P. 1–7.
11. **Brown, L. M., Gilligan C.** Meeting at the Crossroads: Women’s Psychology and Girls’ Development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.
12. **Buhrmester D., Furman W., Wittenberg M. T., Reis H. T.** Five Domains of Interpersonal Competence in Peer Relationships // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. Vol. 55. P. 991–1008.
13. **Carli L. L.** Gender, Language, and Influence // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 59 (5). P. 941–951.
14. **Chandler T. A., Cook B., Dugovics D. A.** Sex Differences in Selfreported Assertiveness // *Psychological Reports*. 1978. Vol. 9. P. 33–41.
15. **Chodorow N.** *Feminism and Psychoanalytic Theory*. New Haven, CT: Yale University Press, 1989.
16. **Connor J. M., Serbin L. A., Ender R. A.** Responses of Boys and Girls to Aggressive, Assertive, and Passive Behaviors of Male and Female Characters // *Journal of Genetic Psychology*. 1978. Vol. 133. P. 59–69.
17. **Cooley E. L., Nowicki S., Jr.** Locus of control and assertiveness in male and female college students. *The Journal of Psychology*, 1984. 117. P 85-87.
18. **Costa P. T., Terracciano A., McCrae R. R.** Gender Differences in Personality Traits Across Cultures: Robust and Surprising Findings // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. Vol. 81. P. 322–331.
19. **Cross S. E., Madson L.** Models of the Self: Self-Construals and Gender // *Psychological Bulletin*. 1997. Vol. 122. P. 5–37.
20. **Eagly A. H.** The Science and Politics of Comparing Women and Men // *American Psychologist*. 1995. Vol. 50. P. 145–158.
21. **Eskin M.** Self-Reported Assertiveness in Swedish and Turkish Adolescents: A Cross-Cultural Comparison // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2003. Vol. 44. P. 7–12.
22. **Fagot B. I., Hagan R., Einbach M. D., Kronsberg S.** Differential Reactions to Assertive and Communicative Acts of Toddler Boys and Girls // *Child Development*. 1985. Vol. 56. P. 1499–1505.
23. **Flynn F. J., Ames D. R.** What’s Good for the Goose May Not Be as Good for the Gander: The Benefits of Self-Monitoring for Men and Women in Task Groups and Dyadic Conflicts // *Journal of Applied Psychology*. 2006. Vol. 91. P. 272–283.
24. **Foreman E.** *The effects of Sex Role and Assertiveness on the Politeness of Adults Directives*. University of Adelaide, 1985.
25. **Geller P. A., Hobfoll S. E.** Gender Differences in Preferences to Offer Social Support to Assertive Men And Women // *Sex Roles*. 1993. Vol. 28(7-8). P. 419–432.
26. **Griffin N., Chassin L., Young R. D.** Measurement of Global Self-Concept Versus Multiple Role-Specific Self-Concepts in Adolescents // *Adolescence*. 1981. Vol. 16. P. 49–56.
27. **Harter S., Waters P., Whitesell N.** Lack of Voice as a Manifestation of False Selfbehavior Among Adolescents: The School Setting as a Stage upon which the Drama of Authenticity is Enacted // *Educational Psychologist*. 1997. Vol. 32. P. 153–173.
28. **Hartley P.** *Interpersonal Communication*. London & New York: Routledge, 1999.
29. **Hersen M., Eisler R. M., Miller P. M.** Development of Assertive Responses: Clinical Measurement and Research Consideration // *Behavior Research and Therapy*. 1973. Vol. 11. P. 505–521.
30. **Hoffman L. W.** Early Childhood Experiences and Women’s Achievement Motives // *Journal of Social Issues*. 1972. Vol. 28. P. 129–155.
31. **Ikiz E. F.** Self-Perceptions about Properties Affecting Assertiveness of Trainee Counselors, Social Behavior and Personality. 2011. Vol. 39(2). P. 199–206.
32. **Infante D. A.** Inducing Women to be More Argumentative: Source Credibility Effects // *Journal of Applied Communication Research*. 1985. Vol. 13(1). P. 33–44.
33. **Infante D. A.** Response to High Argumentatives: Message and Sex Differences // *The Southern Communication Journal*. 1989. Vol. 54 (2). P. 159–170.

34. **Infante D. A., Gorden W. I.** Benefits Versus Bias: An Investigation of Argumentativeness, Gender, and Organizational Outcomes // *Communication Research Reports*. 1985a. Vol. 2 (1). P. 196–201.
35. **Infante D. A., Gorden W. I.** Superiors' Argumentativeness and Verbal Aggressiveness as Predictors of Subordinates' Satisfaction // *Human Communication Research*. 1985b. Vol. 12(1). P. 117–125.
36. **Infante D. A., Rancer A. S.** A Conceptualization and Measure of Argumentativeness // *Journal of Personality Assessment*. 1982. Vol. 46(1). P. 72–80.
37. **Infante D. A., Rancer A. S.** Argumentativeness and Verbal Aggressiveness: A Review of Recent Theory and Research // *Communication Yearbook*. 1996. Vol. 19. P. 319–351.
38. **Infante D. A., Rancer A. S., Womack, D. F.** *Building Communication Theory*: 2nd ed. Prospect Heights, IL: Waveland, 1993.
39. **Johnson A. D., McCroskey J. C.** Machiavellianism, Biological Sex, and Communication Orientations // *Human Communication*, Summer 2010, Vol. 13 Issue 2, P. 57–67, 11p, 3 Charts.
40. **Jones C., Page S.** Locus of control, assertiveness and anxiety as Personality Variables in Stress-Related Headaches. Headache: The Journal of Head and Face Pain, 1986, Vol. 26. P. 369–374.
41. **Jordan J. V., Kaplan A. G., Miller J. B., Stiver I. P., Surrey J. L.** *Women's growth in connection: Writings from the Stone Center*. New York, N. Y: Guilford Press, 1991.
42. **Kilkus S. P.** Assertiveness Among Professional Nurses // *Journal of Advanced Nursing*. 1993. Vol. 18. P. 1324–1326, P. 1328–1330.
43. **Kimble C.E., Marsh N.B., Kiska A.C.** Sex, age, and cultural differences in selfreported assertiveness // *Psychological Review*. 1984. Vol. 55. P. 419–442.
44. **Lakoff R. T.** *Language and Women's Place*. N. Y.: Harper, Row, 1975.
45. **Larijani T.T., Aghajani M., Baheiraei A., Neiestanak N. S.** Relation of Assertiveness and Anxiety Among Iranian University Students // *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. 2010. P. 893-894; 897.
46. **Lerner H.** Internal Prohibitions Against Female Anger // *American Journal of Psychoanalysis*. 1980. Vol. 40. P. 137–148.
47. **Linn M. C., Hyde J. S.** Trends in Cognitive and Psychosocial Gender Differences // *Encyclopedia of Adolescence* / Eds. R. M. Lerner, A. C. Petersen, J. Brooks-Gunn. N. Y: Garland, 1991. P. 139–150.
48. **Maccoby E. E., Jacklin C. N.** *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, C.A: Stanford University Press, 1974.
49. **Maccoby E. E.** *The Two Sexes Growing up Apart, Coming Together*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
50. **Markus H. R., Kitayama S.** Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation // *Psychological Review*. 1991. Vol. 98. P. 224–253.
51. **Mathison D.I. Bicker R.K.** Sex Differences in Assertive Behavior: A research Extension // *Psychological Reports*. 1982. Vol. 51(3, Pl. 1). P. 943–948.
52. **Mueen B., Khurshid M., Hassan I.** Relationship of Depression and Assertiveness in Normal Population and Depressed Individuals // *Internet Journal of Medical Update*. 2006. Vol. 1(2). P. 10–17.
53. **Nevill D.O., Shlecker D. I.** The Relation of Self-Efficacy and Assertiveness to Willingness to Engage Untraditional// Nontraditional Career Activities. *Psychology of Women Quarterly*. 1988. Vol. 12. P. 91–98.
54. **Nota L., Soresi S., Ferrari L., Wehmeyer M. L.** A Multivariate Analysis of the Self-Determination of Adolescents, Published online: 21 February 2010. Springer Science+Business Media B.V. 2010.
55. **Onyeizugbo E. U.** Effects of Gender, Age, and Education on Assertiveness in a Nigerian Sample // *A Nigerian sample. Psychology of Women Quarterly*. 2003. Vol. 27. P. 12–16.
56. **Onyekwere E., Rubin R. B., Infante D. A.** Interpersonal Perception and Communication Satisfaction as a Function of Argumentativeness and Ego-Involvement // *Communication Quarterly*. 1991. Vol. 39(1). P. 35–47.
57. **Ory J. C., Helfrich L. M.** A Study of Individual Characteristics and Career Aspiration // Chandler T. A, Cook B., Dugovis D. A. Sex Differences in Self-Reported Assertiveness. *Psychological Reports*. 1978. Vol. 43. P. 395–402.
58. **Osborn S. M., Harris G. G.** *Assertive Training for Women*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1975.
59. **Pohl R., Bender M., Lachmann G.** Autobiographical Memory and Social Skills of Men and Women // *Applied Cognitive Psychology*. 2005. Vol. 19. P. 745–759.
60. **Pollack W.** *Real boys: Rescuing our Sons from the Myths of Boyhood*. N. Y.: Random House, 1998.
61. **Pourjali F., Zarnaghash M.** Relationships between Assertiveness and the Power of Saying no with Mental Health among Undergraduate Student, 2010.

62. **Poyrazli S., Arbona C., Bullington R., Pisecco S.** Adjustment Problems of Turkish International Student Studying // *Journal of the American College*. 2001. Vol. 35. P. 52–62.
63. **Rathus S. A.** A 30-item Schedule for Assessing Behavior // *Behavior Therapy*. 1973. Vol. 4. P. 298–406.
64. **Rosenkrantz P., Vogel S., Bee H. e. a.** Sex-Role Stereotypes and Self-Concepts in College Students // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1968. Vol. 32. P. 1081–1096.
65. **Ryan E. B., Anas A. P., Mays H.** Assertiveness by Older Adults with Visual Impairment: Context Matters // *Educational Erotology*. 2008. Vol. 34. P. 504, 512–515.
66. **Salter A.** *Conditioned Reflex Therapy*. N. Y.: Capricorn, 1949. 543 p.
67. **Schullery N. M.** The Optimum Level of Argumentativeness for Employed Women // *Journal of Business Communication*. 1998. Vol. 35, Number 3. P. 346–367.
68. **Schultz B.** Argumentativeness: Its Effect in Group Decision Making, and its Role in Leadership Perception // *Communication Quarterly*. 1982. Vol. 30(4). P. 368–375.
69. **Sheldon A.** Conflict Talk: Sociolinguistic Challenges to Self-Assertion and How Young Girls Meet Them // *Merrill-Palmer Quarterly*. 1992. Vol. 38. P. 95–117.
70. **Smith C. J., Noll J. A., Bryant J. B.** The Effect of Social Context on Gender Self-Concept // *Sex Roles*. 1999. Vol. 40. P. 499–512.
71. **Smith-Jentsch K. A., Salas E., Baker D. P.** Training Team Performance-Related Assertiveness // *Personnel Psychology*. 1996. Vol. 49. P. 909.
72. **Spence J. T., Helmreich R. L.** *Achievement Related Motives and Behaviors // Achievement and Achievement Motives / Ed. J. T. Spence*. San Francisco, CA: Freeman, 1983. P. 10–74.
73. **Spence J. T., Helmreich R., Stapp J.** Rating of Self and Peers on Sex Role Attributes and Their Relation to Self-Esteem and Conceptions of Masculinity and Femininity // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1975. Vol. 32. P. 29–39.
74. **Stebbins C. J., Kelly B. R., Tolor A., Power M. A.** Sex Differences in Assertiveness in College Students // *Journal of Psychology*. 1977. Vol. 95. P. 309–315.
75. **Tannen D.** *You just don't Understand: Women and Men in Conversation*. N. Y.: Ballantine, 1990.
76. **Tucker R. K., Weaver R. L., Redden E. M.** Differentiating Assertiveness, Aggressiveness Shyness: A Factor Analysis // *Psychological Reports*. 1983. Vol. 53. P. 607–611.
77. **Twenge J. M.** Changes in Women's Assertiveness in Response to Status and Roles: A Cross Temporal Meta-Analysis, 1931–1993 // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. Vol. 81. P. 133–145.
78. **Weitz S.** *Sex Roles: Biological, Psychological, and Social Foundations*. N. Y.: Oxford University Press, 1977.
79. **Wiley M.G., Eskilson A.** Speech Style, Gender Stereotypes, and Corporate Success: What if Women Talk More Like Men? // *Sex Roles*. 1985. Vol. 12(9/10). P. 993–1007.
80. **Wolpe J.** *Psychotherapy by Reproach Inhibition*. Stanford, California: Stanford University Press, 1958.
81. **Wolpe J., Lazarus A. A.** *Behavior Therapy Techniques: A Guide to the Treatment of Neuroses*. N. Y.: Pergamon Press, 1966.

РОДИТЕЛЬСКАЯ ОБЩЕСТВЕННОСТЬ В РЕШЕНИИ ВОПРОСОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Романова Е. С., Абушкин Б. М., Ткаченко А. В.
МГПУ, Москва

В статье представлены материалы психолого-социологического исследования проблемы участия родителей московских школьников в решении вопросов обучения детей. В настоящее время в системе столичного образования работают общественные советы разных уровней. На повестке дня стоит вопрос налаживания эффективной работы этих советов с активным участием родительской общественности. Материалы опроса позволяют сформулировать ряд рекомендаций по совершенствованию этой работы.

Ключевые слова: общественно-профессиональная экспертиза, родительская общественность, управляющие советы, анкета опроса, респонденты, результаты опроса, удовлетворенность образовательными услугами, задачи Управляющих советов, психологические проблемы.

PARENT COMMUNITY IN THE EDUCATIONAL POLICY MATTERS

Romanova E. S., Abushkin B. M., Tkachenko A. V.
MCTTU, Moscow

The article presents the specific psycho-sociological research materials of the problem of the role of Moscow school student parents' participation in educational policy matters. Currently there are a lot of public councils, working at different levels in the educational system. At present it's important to establish the effective functioning of these councils with the active participation of parents in this process. The questioning materials allow to compose a number of recommendations on improvement of this work.

Key words: parental community, governing boards, the questionnaire, respondents, the survey results, the educational service satisfaction, governing boards tasks, psychological problems, efficiency factors.

Введение

Проблема создания системы общественно-профессиональной экспертизы в нашей стране, взаимосвязанная с потребностями общества в высокопрофессиональных кадрах, предполагает участие и координацию усилий самых различных уровней и субъектов управления в организации учебного процесса. Применительно к психологической деятельности особую роль играет социально-психологическая экспертиза [1]. Социальный аспект проблемы в значительной мере связан с активностью родительской общественности. В настоящее время государственные органы большое внимание уделяют вовлечению общественности в управление образованием. Департамент образования Москвы инициировал создание Экспертно-консультативного совета родительской общественности, а также Общественного совета, включающего представите-

лей системы образования различных уровней, родительской общественности, религиозных организаций, СМИ, городской думы, бизнеса, профессиональных организаций и других некоммерческих и общественных организаций столицы. В округах Москвы сформированы советы родительской общественности со своими принципами комплектования этого органа. На сайтах окружных управлений образования, а также Департамента Москвы создана электронная система учета мнения общественности по вопросам функционирования образовательных учреждений. Наиболее распространенной моделью общественного участия в управлении конкретным образовательным учреждением является Управляющий совет, наделяемый широкими полномочиями.

Эта статья открывает цикл публикаций по содержательным аспектам общественно-профессиональной экспертизы образовательной системы с позиций системного подхода [2].

В Общественной палате Российской Федерации 10 декабря 2013 г. была проведена конференция «Эффективность управляющих советов. Первые итоги», посвященная итогам деятельности управляющих советов школ на первом этапе их функционирования [3]. На конференции обсуждались результаты и эффективность работы управляющих советов, перспективы развития государственно-общественного управления в системе образования Москвы. Одним из решений конференции рекомендовано продолжать практику регулярных исследований эффективности работы управляющих советов.

1 Условия проведения исследования

Социологи и психологи государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГПУ) в мае-июне 2014 г. провели психолого-социологическое исследование по проблеме участия заинтересованных граждан Москвы в решении вопросов образовательной политики. Родители школьников, как являющиеся, так и не являющиеся членами школьных советов, должны были показать свою осведомленность о деятельности этих органов, высказать тревоги за будущее советов, удовлетворенность от результатов их работы, пожелания по поводу повышения эффективности деятельности советов, оценить достигнутые ими результаты и возникающие проблемы, включая проблемы психологического свойства. В целом, ответы респондентов должны были продемонстрировать их мнение о сложившейся системе привлечения внешней общественности к управлению образовательным процессом, об эффективности работы управляющих советов и об их недостатках, о тех трудностях, с которыми сталкиваются входящие в советы родители, контактируя с педагогами, и о тех чувствах и настроениях, которые возникают у активистов при общении в стенах школ друг с другом и с представителями школьного сообщества.

Предложенный Институтом инструментарий эмпирического исследования представлял собой анкету, предназначенную для распространения среди представителей родительской

общественности Москвы. Целесообразность составления этой анкеты аргументирована тем соображением, что для анализа общественно-го мнения по поводу существующей системы управления образованием требуется выявить позиции наиболее заинтересованного слоя населения, каким являются родители учащихся.

Поскольку исследование одновременно психологическое и социологическое, формулировка вопросов анкеты предусматривала такие варианты ответов, которые были призваны выявить, с одной стороны, чувства и личностные характеристики опрошенных, а с другой стороны – их суждения и реальные факты, связанные с деятельностью управляющих и экспертных советов. Проблемы, поднимаемые в вопросах анкеты, перекликаются с теми задачами, которые сейчас ставятся перед общественностью в контексте общественно-профессиональной экспертизы.

Анализ ответов на вопросы анкеты позволил вскрыть некоторые организационные, юридические и психологические проблемы, существующие в управлении школьным образованием, и наметить пути их устранения. Оценка и самооценка достижений и недостатков, выявленных респондентами в работе управляющих советов Москвы, позволила не только понять сложившуюся ситуацию, но и составить конкретные рекомендации по привлечению представителей московской общественности к делам коллегиального школьного управления.

Опрос осуществлялся на протяжении двух недель посредством рассылки по электронной почте анкетных бланков. В выборку попали 558 родителей. Каждый из респондентов ответил на 14 вопросов, содержащихся в отправленной родителям анкете. Все вопросы были закрытыми, но в некоторых случаях предлагался дополнительный вариант ответа «Другое (напишите, что именно)». В формулировках седьмого, восьмого и десятого вопросов содержалось предложение выбрать не менее трех вариантов ответа из предложенных развернутых списков.

Анализ всех ответов родителей был разбит на две части. Вначале были проанализированы ответы на первые семь вопросов, в которых спрашивалось о наличии в школах, задачах, функциях и пользе советов с участием местной общественности и педагогов. Во второй части анализа разбирались ответы на оставшиеся

Таблица 1

**Удовлетворенность родителей московских школьников
качеством полученных образовательных услуг**

Степень удовлетворенности образовательными услугами	Частота, человек	Доля, %
<i>Скорее, устраивает</i>	326	58,4
Полностью устраивает	81	14,5
Скорее, не устраивает	79	14,2
Затруднились ответить	54	9,7
Совершенно не устраивает	18	3,2
Итого	558	100

семь вопросов, благодаря которым исследователи пытались вывить факторы, способствующие и препятствующие работе школьных советов, и степень заинтересованности родителей в разных формах работы по улучшению качества образования.

2 Результаты первой части исследования

По первой части опроса были получены следующие данные.

Отвечая **на первый вопрос** («Устраивает ли Вас качество образовательных услуг, предоставляемых московскими образовательными учреждениями?»), абсолютное большинство (73%) опрошенных выбрали позитивные варианты ответа: «Скорее устраивает» (58,4%) и «Полностью устраивает» (14,5%), что говорит о высокой степени удовлетворенности родителей качеством образования, получаемого их детьми как в школах, так и в Московском городском педагогическом университете. Распределение полученных от респондентов ответов показано в табл. 1.

Следует обратить внимание на тот факт, что больше половины (около 58%) респондентов выбрали относительно умеренную позицию «Скорее, устраивает», а не самый оптимистический вариант «Полностью устраивает», а около 10% вообще затруднились дать однозначный ответ на поставленный вопрос. Поэтому полученные данные свидетельствуют, во-первых, о существовании умеренно критической позиции родительской общественности в отношении оценки качества образования, предоставляемого их детям (не все устраивает), и, во-вторых, о желании родителей, чтобы были приняты какие-то меры по улучшению

сложившейся ситуации (образование неплохое, но может и должно стать лучше).

Сравнение полученных данных с материалами опроса, проведенного пять лет назад Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), показывает, что оценка родителями качества образования значительно повысилась. В 2009 г. почти половина россиян была недовольна работой системы школьного образования, поскольку 37% считали ситуацию тревожной, а 12% – даже критической. Качество среднего образования устраивало лишь 38% населения [4]. Получается, что по сравнению с 2009 г. число умеренно недовольных сократилось в 2,5 раза (с 37 до 14%), а крайне недовольных – в 4 раза (с 12 до 3%). Однако надо учитывать, что ВЦИОМ проводил опрос одновременно в нескольких регионах России, а ситуация с образованием не везде такая же благополучная, как в Москве. Тем не менее сравнение результатов опросов ВЦИОМа и Института психологии, социологии и социальных отношений (ИПССО) свидетельствует о положительном сдвиге, который за последние годы произошел в общественном восприятии работы педагогов, и об успехах политики московских властей в деле реформирования системы образования. Возможно, этот положительный настрой позволит привлечь общественность к участию в образовательных реформах [5].

Второй вопрос звучал так: «Есть ли в школе, в которой учился или учится Ваш ребенок, совет с участием родительской общественности?». Отвечая на него, родители учащихся должны были вспомнить любую организационную форму совместной деятельности педа-

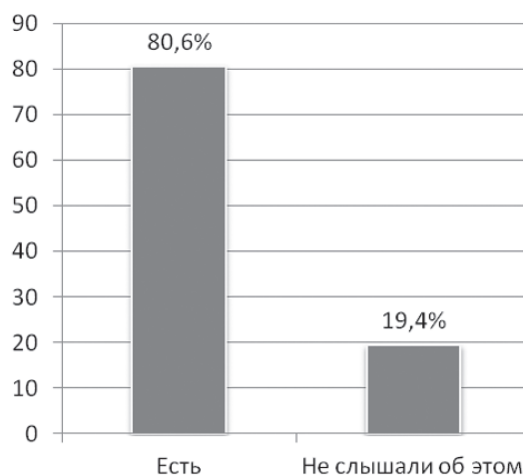


Рисунок 1. Сведения респондентов о наличии советов с участием родительской общественности в московских школах, %

гогов и заинтересованных граждан, которая существует в той школе, где до недавнего времени учились или учатся сейчас их дети. Это может быть управляющий, попечительский или иной совет, включающий представителей

лями своих детей, не ограничиваясь эпизодическим общением в рамках родительских собраний. При этом 77% родителей считали, что в присутствии ребенка нельзя даже критиковать школьного учителя, а 55% выразили готовность обратиться к учителю за помощью в случае возникновения проблем в общении с ребенком, 60% россиян признали взаимную ответственность родителей и педагогов за происходящие в школе конфликты [6]. Следует заметить, что, судя по опросу ФОМ, позиция московских родителей в отношении учителей гораздо более жесткая, чем позиция жителей других регионов, и при создании школьных советов в Московском регионе надо учитывать большую требовательность москвичей к личным и профессиональным качествам педагогов.

Третий вопрос был направлен на выяснение мнения общественности о том, как должен работать школьный совет: «*Какую функцию, по Вашему мнению, должен иметь школьный совет с участием родительской общественности?*». Большинство (51,6%) опрошенных

Таблица 2

Мнение родителей о необходимых функциях школьного совета

Функции школьного совета с участием родителей	Частота, человек	Доля, %
Управление образовательным процессом	288	51,6
Рекомендации для дирекции	243	43,6
Организация внеучебных мероприятий	19	3,4
Совет не нужен	8	1,4
Итого	558	100

школ и местной общественности. Поскольку такие советы уже созданы и функционируют в Московском регионе, более 80% ответили на вопрос утвердительно, следовательно, более $\frac{3}{4}$ родителей московских школьников знают о существовании подобных советов. Полученные результаты приведены на рис. 1.

В соответствии с результатами опроса, проведенного Фондом «Общественное мнение» (ФОМ) еще в 2007 г., российская общественность давно была готова к такой форме работы с учителями: 74% родителей уже тогда были убеждены в необходимости поддерживать постоянный контакт с учите-

высказались в пользу реального участия родителей в управлении образовательными учреждениями, а не только за контроль за действиями школьной администрации, предоставление директору рекомендаций и обсуждение уже принятых школой решений. Все мнения респондентов показаны в табл. 2.

Говоря о другой функции, участники опроса чаще всего имели в виду, что школьный совет должен организовывать внеучебные мероприятия с участием школьников: «Совет должен быть в курсе всех мероприятий, проводимых в школе, и обсуждать их полезность для своих детей»; «Совет дол-

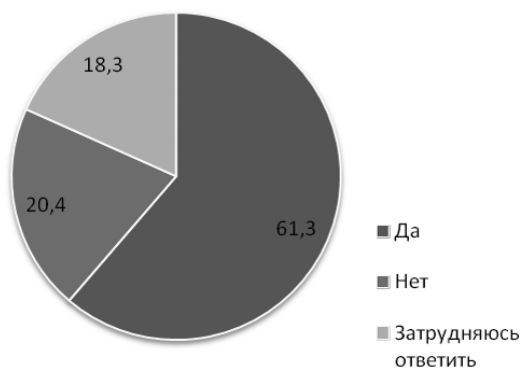


Рисунок 2. Целесообразность участия родителей учащихся в работе образовательных учреждений, %

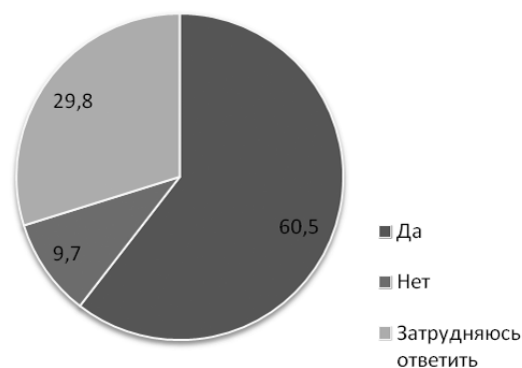


Рисунок 3. Готовность родителей вносить предложения по нормативным актам, %

жен принимать активное участие в жизни школы, вносить свои предложения по программе обучения и внеучебным мероприятиям (общие походы в музеи, театры, выезды на природу...), но принимать окончательное решение должен директор школы» и т.п. – 19 человек (3,4%).

Однако некоторые родители заявили о нецелесообразности создания подобных советов: «Не считаю, что данный школьный совет вообще нужен» и т.п. – 8 человек (1,4%).

Отсюда можно сделать следующие выводы:

- во-первых, почти все родители учащихся заинтересованы в создании школьных советов с участием если не их самих, то хотя бы их представителей;
- во-вторых, большинство родителей считают, что они имеют право вмешиваться в управление образовательным процессом.

Иметь просто право голоса в советах, выполняющих совещательную функцию, для родителей недостаточно. Другое дело, что большинство граждан на деле вряд ли готовы принять личное участие в решении серьезных проблем, связанных с управлением школьной организацией. У них нет времени и компетенции для такой работы, да еще на постоянной основе, но, судя по ответам на первый вопрос анкеты, у них есть некоторые претензии к педагогам, которые, по их мнению, можно удовлетворить, если за управление образованием возьмутся заинтересованные в этом граждане.

Четвертый вопрос был нужен для определения мнения общественности о необходимости создания управляющих и иных школьных советов: «Поможет ли участие родителей в работе образовательных учреж-

дений учебе детей?» Чуть более 60% (61,3%) полагают, что поможет. Лишь менее четверти (20,4%) опрошенных считают, что родителям не следует вступать в совместную работу со школьными учителями, поскольку, с их точки зрения, родители и так выполняют возложенные на них задачи: материальное обеспечение детей и контроль за их успеваемостью по учебным предметам.

Полученные ответы представлены тремя позициями (рис. 2).

Понятно, что первый вопрос, который возникает у родителей при мысли о введении школьных советов, – это вопрос о том, как их деятельность отразится на успеваемости детей. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что:

- во-первых, родители согласны с идеей создания школьных советов;
- во-вторых, в качестве одной из целей таких советов они признают помощь своим детям в учебе.

Очевидно, родители считают, что их участие в работе советов позволит устранить те недостатки в организации обучения, которые до сих пор мешали их детям приобретать необходимые для получения хороших оценок и поступления в престижный вуз знания и навыки. Получается, что большинство родителей признают, что ни они, ни педагоги не могут самостоятельно и по отдельности грамотно обучать детей.

Пятый вопрос был призван выяснить готовность граждан следить за изменениями в законодательстве и вносить в него свои инициативы: «В статье 30 нового закона «Об образовании в РФ» отмечено, что при принятии нормативных актов должно учитываться



Рисунок 4. Информированность родителей о работе школьных управляющих советов, %

мнение советов обучающихся и советов родителей. *Согласны и готовы ли Вы вносить предложения по изменению законодательства в сфере образования?*». Большая часть (60,5%) респондентов выразила такую готовность, но более трети опрошенных ответили отказом или затруднились ответить (рис. 3).

Большинству родителей интересна информация об образовательной политике правительства Москвы. Сопоставление ответов на четвертый и пятый вопросы позволяет утверждать, что примерно 60% родителей чувствуют свою ответственность за положение дел в сфере образования, а сопоставление ответов на третий и пятый вопросы – что почти все из этих 60% выступают за широкую форму сотрудничества школы и общества. Очевидно, позиция родителей такова: мы лучше других знаем, что нужно нашим детям.

Шестой вопрос был направлен на выявление степени осведомленности родительской общественности о том, чем занимаются школьные управляющие советы: *«Знаете ли Вы что-нибудь о работе управляющих советов образовательных учреждений Москвы?»*. Так же, как и при ответе на третий вопрос, когда подавляющее большинство респондентов согласилось с мнением о том, что советы должны управлять образовательным процессом, при ответе на шестой вопрос значительная часть (64,5%) родителей ответила, что имеет сведения об управляющих советах (рис. 4).

Важно отметить, что из 64,5% респондентов, осведомленных о работе управляющих советов, половина, или около трети всех опрошенных (32,3%), выбрали вариант ответа «Немного слышали». Так что хорошую осведомленность о деятельности советов имеют всего лишь 32,2% респондентов, выбравших вари-

анты «Знаю достаточно хорошо» и «Не только знаю, но и принимал(а) участие», то есть тоже не более трети всех опрошенных. Следовательно, нельзя утверждать, что москвичи действительно разбираются в характере работы управляющих советов, в вопросах их комплектования и в тех проблемах, которые они вынуждены решать. Скорее всего, о деятельности советов хорошо знают не более 12,9% имевших опыт участия в их создании и работе.

По данным Фонда «Общественное мнение» подавляющее большинство россиян уверены в том, что родители могут принимать активное участие в учебном процессе, и находясь вне школы. Так, родители могут следить за оценками ребенка по дневнику (92%) и помогать ему делать домашние задания (78%), 2/3 родителей бывают в школе на родительских собраниях и, реже, чтобы поговорить с учителями или администрацией по собственной инициативе, а в работе родительских комитетов участвуют всего 12% родителей [5]. Поэтому неудивительно, что по результатам опроса ИПССО лишь около 13% родителей заявили о своем участии в работе управляющих советов.

Но даже если большинство родителей не знают или мало знают о работе управляющих советов (67,8% по ответам на 6-й вопрос), они считают себя компетентными в вопросах образования своих детей (60,5% по ответам на 5-й вопрос) просто потому, что являются родителями учащихся. Поэтому им был задан седьмой вопрос: *«На решение какой задачи представители общественности должны обратить первостепенное внимание? Выберите не более трех вариантов ответа»*. Предполагалось, что родители без труда выберут от одной до трех проблем, решение которых, по их убеждению, могло бы способствовать повышению качества образования их детей. Однако первое место по частоте ответов уверенно поделили два варианта, причем один из них лишь косвенно связан с успеваемостью детей: «Обеспечение здоровья и безопасности учащихся» (24,1%) и «Профориентация учащихся» (23,6%). В совокупности эти варианты ответа дали около половины респондентов (47,7%). Это значит, что для родителей важнее всего счастливое будущее их детей, которое невозможно без здоровья и успешной карьеры, причем карьера немаловажна без поступления в вуз. Иными словами, главная обязанность школы – создать условия



Рисунок 5. Основные проблемы, волнующие родительскую общественность (по количеству поданных родителями ответов, %)

для безопасности учащихся и подготовить их к успешной сдаче ЕГЭ и поступлению в вуз. Всего 558 респондентов дали 1566 ответов, поскольку более 100 человек выбрали менее трех вариантов ответа. Упорядоченные ответы на седьмой вопрос представлены на рис. 5.

Из приведенной схемы видно, что менее всего (4%) родителей беспокоит расписание учебных занятий, а следовательно, учебная нагрузка их детей. Наоборот, 13,2% родителей хотели бы введения дополнительных занятий, очевидно, считая, что существующая школьная программа не дает возможности успешно сдать ГИА и ЕГЭ, 15,5% желают дополнительных культурных и спортивных мероприятий, что тоже говорит о наличии у их детей свободного времени. Эти данные соответствуют статистике ВЦИОМа, согласно которой несовершеннолетние дети 61% россиян посещают дополнительные занятия в кружках, студиях и клубах по интересам. Чаще всего это спортивные (30%) и танцевальные (17%) секции. Почти половина (52%) родителей хотят, чтобы их дети регулярно ходили еще и на другие курсы, причем только 10% выбирают образовательные занятия, а не спортивные секции или кружки эстетического воспитания [7]. Таким образом, родители хотят просто занять чем-нибудь своих детей и были бы не против, если бы часть инициативы в этом деле взяла на себя школа.

Показательно, что 8% опрошенных обратили внимание на создание условий для учебы инвалидов, что свидетельствует об осознании родительской общественностью этой острой, но касающейся далеко не всех проблемы, а то, что 11% уверены в необходимости решения конфликтных ситуаций, является показателем не столько наличия в школах данной проблемы, сколько готовности родителей сотрудничать с педагогами в школьных советах – ведь остальные 89% не считают внутришкольные конфликты заслуживающими пристального внимания, а значит, не часто вступают в конфликты с учителями. Особое внимание к безопасности школьников может быть вызвано не только естественной для родителей заботой о жизни своих детей, но и влиянием информации о стрельбе в школе № 263 в районе Отрадное, происшедшей 3 февраля 2014 г. В любом случае родительская общественность обеспокоена условиями пребывания детей в школьных зданиях и обеспечением их надлежащей охраны, и управляющие советы будут стремиться поставить этот вопрос под контроль.

Таким образом, инициатива создания управляющих советов должна быть признана актуальной, а сама идея привлечения заинтересованных граждан к работе в таких советах – жизнеспособной и востребованной обществом.

Заключение

Перечислим основные выводы, которые можно сделать при анализе первой части проведенного исследования.

1. Абсолютное большинство (73%) родителей московских школьников устраивает качество образовательных услуг, которое предоставляют учебные учреждения региона. Только 1/7 часть граждан уверена, что ничего менять в сложившейся системе образования не нужно.
2. Около 80% родителей знают о существовании советов с участием учителей и местной общественности в тех школах, где учатся или недавно учились их дети.
3. Более половины родителей считают, что главной функцией школьных советов должно быть реальное управление образовательным процессом, а не просто составление рекомендаций для школьного руководства.
4. Большинство (более 60%) родителей заинтересованы в создании в школах советов с участием местной, в первую очередь родительской, общественности. Они полагают, что деятельность таких советов благотворно влияет на учебу детей. Лишь около 1% родителей думают, что эти советы совершенно не нужны, а 20% считают их нежелательными из-за своего убеждения в существовании различных обязанностей у родителей и учителей.
5. Большинство (60%) родителей готовы вносить предложения по изменению действующего законодательства в сфере образования.
6. Большинство (65%) родителей имеют представление о характере работы управляющих советов московских школ, однако лишь около трети москвичей знают об этом хорошо. Десятая часть (13%) непосредственно участвует в работе советов, это самый активный слой заинтересованных в решении вопросов образования граждан.
7. Основные задачи, которые, по мнению родительской общественности, должны решать школьные советы, – это обеспечение здоровья и безопасности учащихся, помощь им в подготовке к поступлению в вуз и, в меньшей мере, организация досуга и системы дополнительного образования. Менее всего родителей волнует изменение расписания учебных занятий.

Сделанные выводы позволяют предложить ряд рекомендаций по привлечению заинтересованных граждан к управлению образованием.

1. Поскольку большинство родителей московских школьников усматривают некоторые недостатки в образовании, получаемом их детьми, и винят в этом не себя, а учителей, несущих прямую ответственность за качество предоставляемых ими образовательных услуг, при организации совместной деятельности педагогов и представителей внешкольной общественности следует учитывать эту озабоченность граждан и не допускать возникновения психологического барьера между ними и педагогами. Для этого всем участникам взаимодействия нужно разъяснять, что стоящие перед школой проблемы можно решить лишь совместными усилиями и что без заинтересованности родителей в результатах процесса обучения ни один учитель не сумеет добиться высокой успеваемости всех без исключения учеников.
2. Поскольку большинство родителей считают сотрудничество между учителями и местной общественностью полезным для учебы своих детей, следует продолжать работу над созданием школьных советов с участием обеих сторон.
3. Учитывая, что более половины родителей признают главной функцией школьных советов управление образовательным процессом, особое внимание нужно уделить проблеме создания управляющих советов во всех школах Московского региона.
4. Поскольку треть родителей ничего не знает о работе управляющих советов, необходимо больше информировать общественность о задачах, направлениях работы, структуре и способах формирования этих советов.
5. Поскольку одной из важнейших задач, стоящих перед школой, родители считают помощь учащимся в поступлении в вузы, школьные советы должны направить свою деятельность на решение этой задачи, включая профориентацию, установление тесного сотрудничества с ведущими вузами региона и подготовку старшеклассников к сдаче ЕГЭ.
6. Исходя из того что родители выражают обеспокоенность отсутствием какой-либо

занятости детей за пределами школьных зданий и предлагают вовлекать учащихся в культурно-спортивные мероприятия и дополнительные занятия, школьные советы должны позаботиться о создании на базе своих школ факультативов, кружков, спортивных секций, команд КВН, об организации внутренних концертных программ и коллективных походов на природу, в театры или музеи. При наличии в школах принятых на постоянную штатную основу профессиональных организаторов массовых культурных мероприятий у большинства родителей появится больше заинтересованности в посещении

школ и более тесном контакте друг с другом и с учителями.

7. Поскольку школа и родители одинаково заинтересованы в обеспечении здоровья и безопасности учащихся, а родители считают данную проблему главной среди всех, стоящих перед школьным образованием, для привлечения граждан к работе в управляющих советах необходимо изначально объявлять на родительских собраниях о том, что одна из задач советов – забота о безопасности детей, а решение этой задачи зависит от совместных усилий педагогического и родительского сообществ.

Литература

1. Романова Е. С., Макшанцева Л. В. Обучение экспертной деятельности бакалавров и магистров психологии // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 48–57.
2. Рыжов Б. Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 6–43.
3. Материалы конференции «Эффективность управляющих советов. Первые итоги» / Институт развития государственно-общественного управления образованием // http://www.gouo.ru/events/conf_10.12.2013.
4. Качество российского образования по мнению россиян / Аналитика ВЦИОМ // <http://wciom.ru/index.php?id=266&uid=13006>
5. Школа и родители / База данных ФОМ // http://bd.fom.ru/report/cat/cult/edu_edu/sch_par/dd053422
6. Взаимоотношения учителей и родителей школьников / База данных ФОМ // http://bd.fom.ru/report/cat/cult/edu_edu/sch_par/d070824
7. Спорт, танцы, рисование: рейтинг самых популярных кружков для детей в России / Пресс-выпуск ВЦИОМ № 2018 // <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112765>

References

1. Romanova E. S., Makshantseva L. V. The Expert Activity Training of the Bachelors and Masters of Psychology // System Psychology and Sociology. 2011. № 3. P. 48–57.
2. Ryzhov B. N. The Basic of Systemic Psychology // System Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 6–43.
3. Conference «Efficiency of Management Boards. First Results» / Institute of Development of State and Public Management of Education // http://www.gouo.ru/events/conf_10.12.2013
4. Quality of Russian Education According to Russians / Analytics of Russian Public Opinion Research Center // <http://wciom.ru/index.php?id=266&uid=13006>
5. A school and Parents / Database of Public opinion foundation // http://bd.fom.ru/report/cat/cult/edu_edu/sch_par/dd053422
6. Relationship between Teachers and Parents of School Students / Database of Public Opinion Foundation, http://bd.fom.ru/report/cat/cult/edu_edu/sch_par/d070824
7. Sports, Dances, Drawing: Rating of the Most Popular Circles for Children in Russia / Press Release of Russian Public Opinion Research Center № 2018 // <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112765>

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ»
«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS,
2014, № 2 (10)**



РОМАНОВА Евгения Сергеевна – доктор психологических наук, профессор. Директор Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ, заведующий кафедрой общей и практической психологии ИПССО ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет». Заслуженный учитель Российской Федерации, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Лауреат премии Президента Российской Федерации 1998 г. в области образования, Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 г. в области образования. Почетный профессор МГПУ, член президиума УМО университетов Российской Федерации. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации. «Московский педагогический государственный университет»

ROMANOVA Evgeniya Sergeevna – Doctor of Psychology, Full professor. Director of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University», Head of the Department of General and Practical Psychology of IPSSR MCTTU. Honorary Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Laureate of the President of the Russian Federation Education Award in 1998, Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009. Honorary Professor of MCTTU, member of the Presidium of Educational and Methodological Consolidation of the Universities of the Russian Federation. Honorary Worker of Higher School of the Russian Federation.

E-mail: RomanovaES@psy.mgpu.ru



РЫЖОВ Борис Николаевич – доктор психологических наук, профессор. Заведующий кафедрой психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет». Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 г. в области образования. Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

RYZHOV Boris Nikolayevich – Doctor of Psychology, Full professor. Head of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation.

E-mail: rizhov51@mail.ru



ШАГИАХМЕТОВ Марат Равгатович – кандидат юридических наук, главный специалист, Челябинский филиал ФК «Уралсиб».

SHAGIYAMETOV Marat Ravgatovich – PhD (Law), main specialist of Chelyabinsk branch of FC «Uralsib».

E-mail: maratchel@mail.ru



АБРАМОВА Оксана Владимировна – аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет». Член Международного нейропсихологического общества.

ABRAMOVA Oksana Vladimirovna – post-graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: ksanamail@gmail.com



КОГАН Борис Михайлович – доктор биологических наук, профессор. Заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

KOGAN Boris Mikhailovich – Doctor of Biology, Full professor. Head of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: boriskogan@mail.ru



ВАЛЯВКО Светлана Михайловна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

VALYAVKO Svetlana Mikhailovna – PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: valyavko@yandex.ru



ПОДЗОРОВА Любовь Вячеславовна – аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет». Учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 389 г. Москвы.

PODZOROVA Lubov Vyacheslavovna – post-graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: 4b1271@mail.ru



ВАЙНШТЕЙН Сергей Викторович – старший преподаватель, младший научный сотрудник кафедры общей и клинической психологии ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет».

WEINSTEIN Sergey Viktorovich – assistant professor, junior research fellow of the Department of General and Clinical Psychology of the Perm State University.

E-mail: vsv-consult@hotmail.ru



ЩЕБЕТЕНКО Сергей Александрович – кандидат психологических наук, доцент. Старший научный сотрудник кафедры психологии развития ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет».

SHCHEBETENKO Sergey Alexandrovich – PhD (Psychology), Docent. Senior staff scientist of the Department of Developmental Psychology of the Perm State University.

E-mail: shebetenko@rambler.ru



ХИСАМБЕЕВ Шамиль Раисович – кандидат психологических наук, методист Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

KHISAMBEEV Shamil Raisovich – PhD (Psychology), methodologist of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: khisam@mail.ru



МАРТЬЯНОВА Галина Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

MARTYANOVA Galina Yurevna – PhD (Psychology). Docent of the Department of Educational Psychology of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: g.martyanova@mail.ru



НИКИРЕЕВ Евгений Михайлович – кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет».

NIKIREEV Evgeny Mikhailovich – PhD (Psychology), professor of the Department of Psychology of the Moscow State Pedagogical University.



КОБЛИКОВА Людмила Витальевна – психолог Государственного казенного учреждения «Специализированный дом ребенка № 12».

KOBLIKOVA Ludmila Vitaljevna – psychologist of the State institution special home child number 12.



АНАНИШНЕВ Владимир Максимович – доктор социологических наук, профессор. Академик Российской академии естественных наук, заведующий кафедрой общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

ANANISHNEV Vladimir Maksimovich – Doctor of Sociology, Full professor. Academician of Russian Academy of Natural Sciences. Head of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: ananishnevv@yandex.ru



ГОСТЕВ Александр Николаевич – доктор социологических наук, профессор. Профессор кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

GOSTEV Alexandr Nikolaevich – Doctor of Sociology, Full professor. Professor of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: gostevan@inbox.ru



ДЕМЧЕНКО Татьяна Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии НАЧОУ ВПО «Современная гуманитарная академия».

DEMCHENKO Tatyana Sergeevna – PhD (Sociology). Docent of the Department of Sociology of Modern Humanitarian Academy.

E-mail: tstarshinova@mail.ru



КОЧЕТОВ Валерий Валерьевич – кандидат социологических наук. Педагог-организатор, педагог дополнительного образования, куратор по дополнительному образованию ГБОУ СОШ № 2005 г. Москвы.

KOCHETOV Valery Valerjevich – PhD (Sociology). Moderator, teacher of the supplementary education, curator for supplementary education of the Secondary Moscow School № 2005.



Круль Александра Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры философии, социологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный аграрный университет».

KRUL Alexandra Sergeevna – PhD (Sociology). Docent of the Department of philosophy, sociology and pedagogics of the Bashkir State Agrarian University.

E-mail: gecata@inbox.ru



ТАТАРИНЦЕВ Евгений Алексеевич – кандидат социологических наук, доцент. Доцент кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

TATARINTSEV Evgeny Alekseevich – PhD (Sociology), docent. Docent of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: tatarinzev@yandex.ru



РОГАЧЕВА Варвара Игоревна – кандидат социологических наук, доцент. Доцент факультета национальной безопасности Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

ROGACHEVA Varvara Igorevna – PhD (Sociology), docent. Docent of the Department of National security of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA).



ШЕЙНОВ Виктор Павлович – доктор социологических наук, профессор. Профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы (Беларусь). Академик Международной Академии информационных технологий.

SHEINOV Viktor Pavlovich – Doctor of Sociology, Full professor. Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Proficiency of the National Institute for Higher Education. Academician of the International Academy of Information Technologies.

E-mail: sheinov1@mail.ru



АБУШКИН Борис Михайлович – кандидат психологических наук, доцент. Заместитель директора по науке Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

ABUSHKIN Boris Mikhailovich – PhD (Psychology), Docent. Deputy director for Science of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: bma1947@mail.ru



ТКАЧЕНКО Александр Владимирович – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

TKACHENKO Alexandr Vladimirovich – PhD (History), Docent. Docent of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: professor.tkachenko@gmail.com

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал

№ 2 (10) 2014

Выходит 4 раза в год

Редактор
Компьютерная верстка
Художник

Е. Романов
С. Прокопович
В. Дёмкин