

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

№ 3 (11) 2014

Выходит 4 раза в год

ISSN 2223-6880

**Москва
2014**

Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2014. – № 3 (11). 148 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)

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.

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

Рыжов Б. Н. Системорегуляция и состояния управляемой системы.....	5
Карпов А. В., Карпов А. А. Системная методология как основа разработки проблемы метакогнитивных способностей личности.....	11

Психологические исследования

Бершедова Л. И. Ценностно-нормативные основы профессионализма судей.....	20
Валявко С. М. Эмпирический опыт конструирования и формализации психодиагностических методик на примере теста общей и специальной мотивации	28
Иванцов О. В., Машилов К. В. Разработка новых форм ранней диагностики и профилактики различных видов зависимостей у детей и подростков из групп риска	41
Ковтун Ю. Ю. Субъект социального компонента экопсихологической системы	50
Кузнецов Д. И. Полидеятельностный подход как теоретическая основа изучения проблемы жизненного баланса профессионала.....	57
Комаров Р. В. Психологические аспекты одаренности учащихся: специфика, преграды успешности, инновационный инструментарий	62
Пищик В. И. Организация системы ментальности	71

История психологии

Рыжов Б. Н. Парадоксальный гений Федора Дмитриевича Горбова.....	83
---	----

Социологические исследования

Ткаченко А. В. Циклическое развитие российского общества	89
Шейнов В. П. Ассертивность, макиавеллизм, незащищенность от манипуляций и психические состояния преподавателей и учащихся	106
Чамкин А. С. Организационные и социальные особенности глобальной коммуникации в Интернете	114

Общественно-профессиональная экспертиза образовательной системы

Романова Е. С., Абушкин Б. М., Ткаченко А. В. Родительская общественность в решении вопросов образовательной политики (продолжение, начало в № 2 (10), 2014)	133
--	-----

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2014, № 3 (11).....	142
--	-----

CONTENTS

Theory and method of Systems Psychology

Ryzhov B. N. System regulation and states of the controlled system	5
Karpov A. V., Karpov A. A. System methodology as the basis for the solution of the problem of the individual metacognitive abilities	11

Psychological researches

Bershedova L. I. Value-normative basics for judicial professionalism	20
Valyavko S. M. Empirical experience of construction and formalization of the psychodiagnostic methods on example of a general and special motivation test	28
Ivantsov O. V., Mashilov K. V. Development of new forms of early diagnosis and prevention of various types of dependencies in children and adolescents from risk groups	41
Kovtun Y. Y. The subject of the social component in the ecopsychological system	50
Kuznetsov D. I. The poly-activities approach as a theoretical basis of a work-life balance studying	57
Komarov R. V. Gifted students' psychological aspects: specificity, obstacles to success, innovative tools	62
Pishchik V. I. Mentality system organization	71

The history of psychology

Ryzhov B. N. Fedor Dmiytrievich Gorbov: a paradoxical genius	83
---	----

Sociological researches

Tkachenko A. V. Cyclic development of Russian society	89
Sheinov V. P. Assertiveness, machiavellism, lack of protection from manipulations and teachers' and students' psychological state	106
Chamkin A. S. Organizational and social features of a global communication on the Internet	114

Social and professional expertise of the educational system

Romanova E. S., Abushkin B. M., Tkachenko A.V. Parent community in the educational policy matters (<i>the sequel to the article, № 2 (10), 2014</i>).....	133
--	-----

Information

Authors of the journal «Systems psychology and sociology», 2014, № 3 (11).....	142
--	-----

СИСТЕМОРЕГУЛЯЦИЯ И СОСТОЯНИЯ УПРАВЛЯЕМОЙ СИСТЕМЫ

Рыжов Б. Н.
МГПУ, Москва

Статья посвящена системно-психологическому анализу продуктивных характеристик деятельности человека, включая получение оценок состояний управляемой системы, работы системорегуляции, показателей качества деятельности и ее производительности. В статье также описаны некоторые пути качественной интерпретации получаемых системных оценок.

Ключевые слова: продуктивные характеристики деятельности, состояния управляемой системы, работа системорегуляции, качество деятельности, производительность труда, психофизиологическая напряженность.

SYSTEM REGULATION AND STATES OF THE CONTROLLED SYSTEM

Ryzhov B. N.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to a system-psychological analysis of productive characteristics for human activities, including the state estimation for the controlled system and estimations for the system regulation, the quality indicators of work and its performance. This article also describes some ways of a qualitative interpretation for the system assessments.

Key words: productive characteristics of an activity, the state of the controlled system, system regulation, the quality of work, productivity, a physiological tension.

Введение

Психологическое исследование содержания продуктивных характеристик деятельности – важная проблема современной психологии и психофизиологии труда, которая затрагивает в теоретическом аспекте и существенные стороны общепсихологического анализа механизмов психической деятельности человека. Этой проблеме посвящено множество работ, не менее чем проблемам стресса и психической напряженности [1–3]. Тем не менее мы до сих пор оказываемся в затруднительном положении в ряде простых ситуаций – например, когда требуется объективная оценка деятельности врача, учителя или представителя другой профессии, не связанной с постоянным получением конкретного, «осязаемого» продукта. Но даже и там, где такой продукт налицо, оценка деятельности – весьма непростая задача, поскольку очевидно, что один и тот же результат можно получить различными путями и разной ценой. В этой ситуации целесообразно обратиться к системному анализу, для того чтобы получить метрику продуктивных характеристик деятельности.

Состояния управляемой системы

Для разработки такой метрики имеет смысл воспользоваться моделью конкретной деятельности, с помощью которой легко уточнить отдельные параметры и характеристики этой деятельности. Рассмотрим, например, процесс управления каким-нибудь подвижным объектом – автомобилем или плывущей по реке лодкой. Логика системного анализа будет связана с исследованием различных состояний, в которых может находиться интересующий нас объект. Рассмотрим их подробнее.

С позиций системного подхода состояния управляемого объекта подразделяются на две основные группы. Среди них выделяют так называемое *текущее состояние* и ряд состояний, называемых *характеристическими*. Последние называются так потому, что они полностью зависят от условий задачи, а значит, являются ее характеристиками.

В числе характеристических состояний наиболее важно *целевое состояние* – целевая область состояний по каждому параметру управления. Это состояние определяется целевой функцией или целевой системой связей,

накладываемых на управляемый объект. Пользуясь предложенной в системной психологии терминологией [4], будем называть такую совокупность связей *целевой сложностью* управления $C_{ц}$, а соответствующую ей неопределенность положения системы, которой она должна достичь в результате управляющих действий человека, – *целевой энтропией* $S_{ц}$.

В задачах с жесткими граничными условиями (например, когда требуется удерживать управляемый подвижный объект, находящийся под воздействием возмущений внешней среды, в некоторой заданной точке пространства) целевая неопределенность состояния системы может равняться нулю. (Такой случай легко представить себе в ситуации, когда мы хотим удержать лодку на одном месте, сопротивляясь волнам и течению. Целевым в данном случае является некоторое идеальное положение лодки.) В других задачах, допускающих большее количество решений (например, когда необходимо удерживать объект управления не в одной точке, а в заданной области пространства), целевая энтропия отличается от нуля и составляет некоторую конечную величину. (Представление о такой ситуации дает управление автомобилем на многополосном шоссе, когда непосредственной задачей является движение в потоке других машин, не выходя за пределы своего ряда. В этом случае любой маневр внутри своего ряда не будет связан с выходом за целевую область).

Для приведенных примеров целевая функция состоит в противодействии возмущающим влияниям внешней среды. Поэтому целевую сложность можно определить путем учета показателей интенсивности и длительности действия внешних факторов. Таким образом, для определения $C_{ц}$ можно воспользоваться зависимостью

$$C_{ц} = V_{с} T,$$

где $V_{с}$ – поток сложности системы (скорость изменения ее связей в результате воздействия внешних факторов);

T – длительность воздействия внешних факторов.

Другой смысл несет состояние системы, называемое *свободным*. Оно имеет место при отсутствии управляющей деятельности человека, когда любые изменения в системе возникают только в результате возмущений внеш-

ней среды или внутренних изменений объекта управления. Связи в системе в этом состоянии называются свободными – $C_{с}$, а соответствующая неопределенность положения системы – *энтропией свободного состояния* $S_{с}$.

Еще одним видом характеристических состояний системы являются ее экстремальные, или *предельные*, состояния, по достижению которых дальнейшее выполнение задачи становится невозможным. (Для приведенного выше примера с автомобилем предельным состоянием будет управление на границе дорожного полотна, выход за пределы которого означает аварию.) Это состояние характеризуется наличием в системе предельно допустимого уровня связей $C_{пр}$, дальнейшее уменьшение которого сопряжено с утратой прежней системообразующей функции. При этом критериями экстремальности могут стать не только объективные технические ограничения, но и субъективные ограничения, вытекающие из внутренних возможностей человека (например, ограничения скорости движения на скользкой дороге могут различаться для неопытного водителя и для профессионального автогонщика).

Наряду с характеристическими состояниями системы выделяется ее текущее (реальное) состояние в каждый момент времени. В этом состоянии система обладает *текущим уровнем связей* $C_{т}$ и соответственно *текущей энтропией* $S_{т}$, которая имеет смысл показателя неопределенности положения системы в данный момент времени.

На основе этих показателей можно получить универсальный показатель деятельности – *работу системорегуляции* A , которая в соответствии положениями системной психологии [5] находится как разность уровней сложности системы при наличии деятельности и при ее отсутствии:

$$A = C_{т} - C_{с}.$$

Выразим текущий уровень сложности $C_{т}$ и сложность свободного состояния системы $C_{с}$ через соответствующие им энтропийные характеристики. Пользуясь предложенной в системной психологии зависимостью [4], получим выражение для работы системорегуляции A как произведение разности энтропии системы в свободном и текущем состояниях (негэнтропию процесса управления) и разно-

сти максимальной и минимальной сложностей системы:

$$A = (S_c - S_r) (C_{\max} - C_{\min}).$$

Но поскольку максимальная сложность системы будет соответствовать целевой сложности $C_{ц}$, а минимальная – сложности системы в свободном состоянии C_c , зависимость для работы системорегуляции A принимает вид

$$A = (S_c - S_r) (C_{ц} - C_c).$$

Для приведенных примеров эта зависимость существенно упрощается, из-за того что для них допустимо считать сложность неуправляемой системы (системы в свободном состоянии C_c) стремящейся к нулю, а соответствующую этому состоянию свободную энтропию S_c – равной единице. В то же время целевая сложность системы $C_{ц}$ зависит от интенсивности и длительности воздействующих на нее внешних факторов. При этом искомая работа A находит свое окончательное выражение:

$$A = (1 - S_r) V_c T.$$

Разделив полученную зависимость на время системообразования T , получим выражение для продуктивной мощности деятельности, или ее продуктивности:

$$П = (1 - S_r) V_c.$$

Учитывая, что выражение $(1 - S_r)$ представляет собой текущую негэнтропию Ne_r , для которой в соответствии с [4] и проведенными упрощениями имеем зависимость

$$Ne_r = \frac{C_r}{C_{ц}},$$

получаем окончательное выражение для продуктивности деятельности:

$$П = V_c \frac{C_r}{C_{ц}}.$$

На основе этих характеристик можно дополнительно вывести ряд удобных для практического использования показателей. Так, представив текущую негэнтропию Ne_r в про-

центном выражении, получим показатель *качества деятельности* K :

$$K = Ne_r \cdot 100\%,$$

который отражает меру соответствия реального управления поставленной цели.

Другую, не менее важную в практическом отношении, метрику деятельности можно получить, перейдя от непосредственной оценки продуктивности к ее сравнительной оценке по отношению к заданному условиям задачи нормативу. В этом случае находит применение безразмерный показатель, полученный путем нормирования продуктивности $П$ величиной стандартного (эталонного) возмущающего потока $V_{ст}$. Отношение $П$ к $V_{ст}$ соответствует показателю *производительности труда* и обозначается символом π . В стандартной процентной форме

$$\pi = \frac{V_c}{V_{ст}} K.$$

Таким образом, производительность труда становится показателем, который зависит только от качества управления и соотношения реального и эталонного потоков сложности.

Поясним эти рассуждения на уже использованном примере с управлением лодкой. Допустим, задача состоит в том, чтобы двигаться по опасной реке, держась фарватера. Пусть ширина реки – 80 метров, а ширина фарватера, проходящего по ее середине, – 20 метров. Реально же удается управлять лодкой, не приближаясь к берегу ближе чем на 20 метров. С учетом того, что уровень связей в управляемой системе тем выше, чем меньше ее отклонение от середины фарватера, имеем:

$C_{пр} = 1/80$ (величина, обратная ширине реки);

$C_{ц} = 1/20$ (величина, обратная ширине фарватера);

$C_r = 1/40$ (величина, обратная реальной зоне управления лодкой).

При этом качество деятельности будет равно:

$$K = \frac{20}{40} \cdot 100\% = 50\%.$$

Если на данном участке скорость течения соответствует средней для этой реки (и ее мож-

но принять за эталонную), то производительность труда при управлении лодкой составит

$$\pi = \frac{V_{\text{ст}}}{V_{\text{ст}}} \cdot 50\% = 50\%.$$

Если же на этом участке скорость течения в два раза больше средней для этой реки, то производительность труда составит:

$$\pi = \frac{2V_{\text{ст}}}{V_{\text{ст}}} \cdot 50\% = 100\%.$$

Исходя из поставленных условий задачи, управление, в принципе, возможно и при снижении качества деятельности ниже 50%, но лишь до критического значения, равного

$$K = \frac{C_{\text{пр}}}{C_{\text{н}}} \cdot 100\% = \frac{20}{80} \cdot 100\% = 25\%.$$

так как в этом случае лодка достигает берега и дальнейшее выполнение задачи становится невозможным.

Управление сложными системами

Описанные характеристики деятельности, включая показатели ее качества и производительности, получены для случая, когда управление осуществляется только по одному параметру. В реальности чаще встречаются случаи одновременного управления по нескольким параметрам (например, при управлении автомобилем водитель должен одновременно контролировать продольную и угловую составляющие скорости перемещения). При таком многопараметрическом управлении необходимо перейти к группе интегральных показателей, образцом которых может служить интегральный показатель качества деятельности K_{Σ} .

При управлении одновременно несколькими независимыми (некоррелированными) процессами его можно представить, аналогично выражению для индекса психофизиологической напряженности γ (см. [6]), как скаляр векторной суммы локальных показателей качества K_i , полученных для управления каждым процессом в отдельности. С учетом требования взвешенности показателей K_i при их объединении в интегральную оценку пропорционально значимости каждого процесса

для управления объектом в целом выражение для K_{Σ} принимает вид

$$K_{\Sigma} = \sqrt{\sum_{i=1}^m \beta_i \cdot K_i^2},$$

где β_i – весовой коэффициент i -го параметра управления при его объединении в интегральную оценку;

m – количество объединяемых параметров.

Весовые коэффициенты β_i определяются на основе экспертных оценок сравнительной информативности (значимости) интегрируемых параметров в рамках решаемой задачи. При этом процедура расчета аналогична процедуре определения весовых коэффициентов физиологических функций при их объединении в интегральную оценку напряженности (см. [6]).

В этой интерпретации интегральный показатель качества деятельности изменяется подобно γ от нуля (при достижении управляемой системой предела неупорядоченности, то есть срыва деятельности по всем параметрам) до ста процентов (в случае управления в пределах целевой зоны по всем параметрам). Из аналогичных соображений определяются интегральные показатели продуктивности и производительности труда.

При практическом использовании количественных оценок типа показателей напряженности, продуктивности или эффективности всегда возникает необходимость их качественной интерпретации сообразно условиям задачи. В этом отношении целесообразно указать на несколько путей интерпретации интегральных методов, пригодных для применения в широком кругу исследовательских задач. К этим путям относится, во-первых, исследование интегральных характеристик на их принадлежность к нормативам, установленным для конкретных классов деятельности. Например, как уже упоминалось, уровень γ от 10 до 25–30% будет характеризовать состояние адекватной мобилизации при многих так называемых операторских видах деятельности. В то же время превышение γ этих границ должно рассматриваться как развитие смешанных форм напряженности при нарастании роли эмоционального компонента.

С учетом соответствующих нормативов аналогично ведется шкалирование показателей качества деятельности и продуктивности.

Схема оценки эффективности деятельности по показателям ее качества и цены (напряженности) в тренировочном и контрольном режимах работы

Качество деятельности K	Напряженность γ	Эффективность деятельности при контрольной пробе
$K_2 > K_1$	$\gamma_2 < \gamma_1$	Эффективность сохраняется на исходном уровне. Имеет место повышение мотивации
$K_2 > K_1$	$\gamma_2 < \gamma_1$	Эффективность возросла за счет совершенствования навыков работы
$K_2 < K_1$	$\gamma_2 < \gamma_1$	Эффективность снизилась за счет гипермотивации
$K_2 < K_1$	$\gamma_2 < \gamma_1$	Эффективность не может быть определена ввиду отсутствия необходимого уровня мотивации

Примечание. Здесь K_1, K_2 и γ_1, γ_2 – показатели качества и психофизиологической цены деятельности в тренировочном (индекс 1) и контрольном (индекс 2) режимах работы.

Другой путь – сравнительный анализ качества и напряженности деятельности и получение на их основе оценки ее эффективности. При этом выявление зон снижения эффективности позволяет определить узкие места деятельности, а проведенный для них сравнительный анализ качества и психофизиологической цены деятельности дает возможность установить причину падения эффективности¹.

Эти пути могут быть дополнены учетом динамики мотивации обследуемого в ходе деятельности посредством процедуры сравнительного анализа показателей качества и напряженности при выполнении идентичных заданий в условиях различной значимости для испытуемого получаемых результатов. Примером может быть выполнение одного и того же рабочего задания в режиме тренировки и в качестве контрольной пробы. Общая схема этой процедуры приведена в таблице.

Наконец, для ряда задач может оказаться целесообразным переход от анализа интегральных характеристик деятельности к изучению ее локальных показателей. В этом случае после обнаружения зон неадекватности психофизиологического реагирования решаются две основные задачи: 1) выявление физиологических систем организма, наименее устойчивых к действию факторов деятельности, изучение механизмов стрессовых реакций и разработка способов их купирования; 2) выявление наиболее значимых стрессовых факторов деятельности и специфики их действия в конкретной ситуации.

Заключение

Приведенные процедуры анализа продуктивных показателей работы системообразования позволяют получить универсальную и удобную в пользовании метрику объективных характеристик различных видов деятельности.

¹ Выбор математического аппарата для сравнительного анализа изучаемых показателей осуществляется исходя из конкретных условий ситуации и может базироваться на использовании процедуры регрессионного анализа, оценки тонической и фазической составляющих исследуемых характеристик с использованием границ доверительных интервалов и т.д.

Литература

1. **Бодров В. А.** Психологический стресс. Развитие учения и современное состояние проблемы. М.: ИПРАН, 1995.
2. **Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
3. Применение методов полунатурного моделирования для оптимизации систем ручного управления // Проблемы космической биологии. Т. 34. М.: Наука, 1977. С. 82–96.
4. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 6–43.
5. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии (продолжение) // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 5–24.
6. **Рыжов Б. Н.** Системная психометрика напряженности // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 5–25.

References

1. **Bodrov V. A.** Psychological Stress. The Development of the Doctrine and Current State of the Problem. M.: IPAN, 1995.
2. **Lomov B. F.** Methodological and Theoretical Psychological Problems. M.: Nauka, 1984.
3. Scaled-down Simulation Methods for Systems Manual Control Optimization // Space Biology Problems. Vol. 34. M.: Nauka, 1977. P. 82–96.
4. **Ryzhov B. N.** The Basic of Systemic Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 6–43.
5. **Ryzhov B. N.** The Basic of Systemic Psychology (Continue) // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 2. P. 5–24.
6. **Ryzhov B. N.** System Psychometrics of Tension // Systems Psychology and Sociology. 2013. № 7. P. 5–25.

СИСТЕМНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ КАК ОСНОВА РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМЫ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Карпов А. В., Карпов А. А.,
Ярославский государственный
университет им. П. Г. Демидова, Ярославль

В статье представлен анализ фундаментальной общепсихологической проблемы в контексте одного из новейших направлений современной когнитивной психологии – метакогнитивизма. По отношению к проблеме способностей сформулирован и реализован новый методологический подход – метасистемный. С его позиций раскрыта особая категория способностей – метакогнитивные, а также сформулированы представления о структурно-уровневой организации системы способностей личности в целом.

Ключевые слова: способности, метакогнитивизм, метасистемный подход, уровни способностей, метакогнитивные способности.

SYSTEM METHODOLOGY AS THE BASIS FOR THE SOLUTION OF THE PROBLEM OF THE INDIVIDUAL METACOGNITIVE ABILITIES

Karpov A. V., Karpov A. A.,
P.G. Demidov Yaroslavl
State University, Yaroslavl

The analysis of the fundamental psychological problem in the context of one of the newest trend of modern cognitive psychology (metacognitivism) is presented in the article. In relation to the problem of abilities the methodological approach was formulated. Its name is metasystemic. With positions of this approach revealed special category of abilities – metacognitive abilities. Also the scientific understanding of the structure-level organization of general personality's abilities' system was formulated. *Key words:* abilities, metacognitivism, metasystemic approach, abilities' levels, metacognitive abilities.

Теоретические предпосылки проблемы исследования

В настоящее время в психологии сложились и получили комплексное развитие два фундаментальных направления. Одно из них, являющееся базовым и традиционным для всей психологии, связано с разработкой проблемы способностей и представляет собой психологию способностей как таковую. Другое, гораздо более молодое, но стремительно развивающееся направление – это современный метакогнитивизм, являющийся «передним краем» исследований в когнитивной психологии и во многом репрезентирующий ее в целом. В русле каждого из этих направлений получен труднообозримый комплекс важных научных результатов, сформулированы многочисленные объяснительные концепции.

Вместе с тем крайне негативным моментом является то, что до настоящего времени

эти направления развиваются практически автономно, независимо друг от друга, вне должной концептуальной и содержательной связи. Острота ситуации и парадоксальность такого положения обусловлены еще и тем, что эти два направления характеризуются атрибутивной связью и даже общностью предметного поля исследований, а также взаимной конвергенцией общей логики развития. Отсутствие реального концептуального синтеза между ними в существенной степени термозит развитие обоих направлений, входит в резкое противоречие с логикой развития. Так, традиционная психология способностей испытывает принципиальные трудности по включению в свой концептуальный строй новых видов и классов способностей, раскрытых в метакогнитивизме – прежде всего метакогнитивные. Она оказывается фактически не в состоянии адекватно включить их в свой концептуальный строй. Одновременно с этим объективная логика развития метакогнитивизма характеризует-

ся явным доминированием и приоритетным исследованием метакогнитивных процессов, а не свойств, качеств личности, прежде всего способностей. В результате этого метакогнитивизм еще только «движется» от изучения психических процессов к проблеме способностей, вплотную подходит к необходимости синтеза с ней, но пока отнюдь не характеризуется таким синтезом. Тем самым и метакогнитивные способности личности остаются нераскрытыми в нем с конструктивной опорой на данные психологии способностей. Таким образом, дальнейший прогресс психологии способностей и метакогнитивизма объективно невозможен вне их концептуального синтеза; логика развития фактически конвергирует их друг с другом. Наиболее важно то, что критически значимым в плане такого синтеза является именно исследование специфической категории способностей – метакогнитивных.

Другое важнейшее обстоятельство, заслуживающее специальной методологической рефлексии, заключается в следующем. Два отмеченных выше направления психологических исследований в силу очень разного времени разработки, а также ряда иных причин характеризуются и столь же различным уровнем развития. Первое из них явно доминирует в этом отношении над вторым. Вместе с тем очевидно, что для достижения их реального – содержательного и концептуального – синтеза, потребность в котором так остро ощущается в настоящее время, объективно необходим достаточно высокий, то есть собственно концептуальный уровень развития обоих направлений. Однако до сих пор представления о метакогнитивных способностях, сложившиеся в современном метакогнитивизме, совершенно не отвечают данному критерию, поскольку характеризуются ярко выраженными особенностями, свидетельствующими о том, что они находятся пока на предтеоретическом уровне развития. В связи с этим возникает объективная необходимость в первоочередной и приоритетной разработке обобщающих собственно концептуальных представлений о содержании и структуре, функциональной организации и генетической динамике метакогнитивных способностей. Другими словами, концептуальный синтез психологии способностей и метакогнитивизма в целом, в особенности сложившихся представлений о метакогнитивных способностях, объективно

требует перевода этих представлений с предтеоретического на собственно теоретический, концептуальный уровень, а для этого – разработки целостной, обобщающей концепции метакогнитивных способностей.

Таким образом, в настоящее время все более актуальной становится задача, состоящая в разработке общепсихологической концепции метакогнитивных способностей. Эта необходимость обусловлена общей логикой, а также главными противоречиями двух важнейших направлений психологических исследований – психологии способностей и современного метакогнитивизма. Для ее решения необходимы синтез уже существующих в данной области представлений и разработка системы новых концептуальных представлений по проблеме метакогнитивных способностей личности, основанных на существенно обогащенном результатами проекта эмпирическом и экспериментальном базисе. Решение данной задачи может в значительной степени содействовать развитию каждого из направлений, а также достижению реального, содержательного синтеза между ними.

Сущность метасистемного подхода как методологического принципа исследования

Решение сформулированной выше фундаментальной задачи, являющейся достаточно обобщенной (собственно, концептуальной по своему содержанию), предполагает опору на подход, который также обладает достаточно высокой степенью обобщенности. В связи с этим есть все основания считать, что в его качестве может быть использована разработанная ранее обобщающая *концепция метасистемной организации психики* [1, 3]. В качестве ее основного и исходного положения выступает следующее – наиболее общее – положение. Атрибутивная природа психики, а также по существу вся история развития психологии и ее наиболее важные положения указывают на существование базового и фундаментального (не исключено, что и наиболее общего) принципа ее организации. Более того, этот принцип является настолько общим, его проявления и воплощения настолько многообразны, а сам он настолько «привычен и обычен», что подробно раскрыть его нет необходимости, достаточно лишь

указать на его смысл. Внешняя – *объективная – реальность* (как метасистема, с которой исходно взаимодействует психика) получает в этой концепции своего рода «удвоенное» существование в виде *субъективной реальности* – в форме так называемого отраженного (если пользоваться традиционной терминологией). Эта субъективная реальность может принимать очень разные формы, она может по-разному обозначаться и трактоваться в плане ее механизмов, структур и процессов, но сам факт ее существования неоспорим и непреложен. Более того, как известно, степень неоспоримости и очевидности этого факта даже выше, чем очевидность существования объективной реальности, что послужило основанием для ряда философских направлений и доктрин. В психологии существует очень много понятий для обозначения этой реальности, а также ее разновидностей, форм, аспектов, проявлений и т.д. Вот лишь некоторые из них: «внутренняя информация», «знания», «ментальные репрезентации», «когнитивные схемы», «опыт», «образ мира», «внутренний мир», «модель ситуации», «субъективные репрезентации», «скрипты» и др.

Иными словами, атрибутивная природа психики, а одновременно ее уникальность (это раньше обозначалось как ее «отражательная природа») таковы, что в ней объективная реальность получает свое «удвоенное бытие» в форме реальности субъективной. Более того, чем полнее, адекватнее и точнее будет совпадать последняя с объективной реальностью, тем бóльшие предпосылки обеспечиваются и для решения общеадаптационных задач. Следовательно, можно констатировать, что та метасистема, с которой исходно взаимодействует психика, в которую она объективно включена и которая «внешнеположена» ей, оказывается представленной в структуре и содержании самой психики. Она транспонируется в психику, хотя и в очень специфической форме – в форме реальности субъективной (которая, однако, по самой своей сути и назначению *должна* быть максимально подобной в аспекте своих информационных и содержательных характеристик объективной реальности). Естественно, что наиболее сложным и главным исследовательским вопросом является следующий: как именно это происходит? Как порождается субъективная реальность во взаимодействии с внешней, объективной ре-

альностью? По существу, это и есть основной вопрос психологии, и она пока не готова дать на него удовлетворительный ответ. Однако сам факт порождения и соответственно существования субъективной реальности как «удвоенной» объективной реальности имеет место и не вызывает сомнений, причем «не вызывает» в такой степени, что этот фундаментальный факт очень часто принимается как данность, но не учитывается в должной мере при решении тех или иных исследовательских задач. В частности, он очень слабо учитывается в исследованиях, базирующихся на принципе системного подхода, а также – что еще более негативно – в содержании самого системного подхода.

Итак, сама *сущность* психического такова, что в его собственном содержании оказывается представленной и получает свое «удвоенное» существование та метасистема, которая является по отношению к нему исходно «внешнеположенной» и в которую оно объективно включено. Повторяем, речь идет именно об определенной *форме существования* объективной реальности, а не об ее онтологической представленности в психике. Причем, чем более полным, адекватным и, так сказать, «глобальным» является такое представительство метасистемы в собственном содержании психики, тем «лучше для нее самой» – тем выше ее адаптационные и многие иные возможности. Это означает, что и тот уровень, на котором осуществляется взаимодействие системы с ее «окружением» (внешней средой), то есть фактически с *метасистемой* по отношению к ней, и который обозначается как *метасистемный уровень*, также оказывается функционально представленным в составе самой системы. Он «встраивается» в нее (повторяем: разумеется, не морфологически, а именно функционально) и обретает тем самым статус ее собственного структурного уровня.

Прямым логическим следствием этого становится то, что взаимодействие психики (как системы) с метасистемами, в которые она исходно включена, первично может осуществляться и при *отсутствии актуального контакта* с ними. Реальность, которую очень трудно оспаривать, такова, что любое внешнее взаимодействие с миром многократно опосредуется «внутренними представлениями» о нем. Человек взаимодействует не столько с «миром» непосредственно, сколько со своими представ-

лениями о нем, с его субъективной моделью. Вместе с тем данный факт обычно не осознается и субъективно не репрезентируется. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «перед человеком – мир, а не «мир» и «картина мира» [4]. Понятно, что системы, которые могут взаимодействовать со средой и вне актуального контакта с ней, получают огромные преимущества. В частности, оказывается возможной «подготовка» к возможным вариантам реальных взаимодействий, ориентации в общей ситуации возможных взаимодействий, получению временного ресурса для обработки больших массивов информации и многое другое. Известные феномены «рефлексивной паузы», а также уже упомянутого выше «опережающего отражения» – одни из наиболее показательных и известных примеров сказанного.

Все рассмотренные выше вопросы являются очень общими и базируются на фундаментальных, отправных общепсихологических представлениях. Вместе с тем все они в очень слабой степени ассимилированы в настоящее время методологией системности. Представляется парадоксальным и даже удивительным тот факт, что системный подход, то есть методология, ориентированная на решение наиболее *общих* вопросов, до сих пор не уделяет должного внимания этим фундаментальным проблемам. Наоборот, попытка их синтеза с методологией системного подхода позволяет сделать ряд значимых заключений. Причем, следует особо подчеркнуть, что этот синтез отнюдь не является формальным – «механическим» и внешним. Он, напротив, обусловлен внутренней логикой развития системного подхода и основными тенденциями развития общепсихологических представлений о структурно-функциональной организации психики. Об этом свидетельствует первый и одновременно главный, наиболее общий вывод, который можно сделать на основе такого синтеза. Это вывод, согласно которому следует признать, что структурно-функциональная организация психики предполагает *включенность* метасистемного уровня в само ее содержание, в ее собственную структуру.

По отношению к психике метасистемный уровень имеет не только экстрасистемную представленность (как по отношению практически ко всем иным известным в настоящее время системам), но и интрасистемную представленность. Метасистема, в качестве

которой по отношению к психике выступает в итоге вся «внешнеположенная» ей объективная реальность (а также взаимодействия с этой реальностью), получает в содержании самой психики свое «удвоенное бытие», свое «второе существование». Оно, разумеется, не тождественно онтологической представленности, а принимает качественно иные формы. Кардинальное отличие всех этих форм от «исходного бытия» метасистемы состоит в том, что они носят противоположный по отношению к нему характер – имеют не материальную, а *идеальную* природу. Для их обозначения, как мы уже отмечали, в психологии выработано множество понятий. Наоборот, метасистемный уровень синтезирует в себе все эти важнейшие психические образования, а само понятие метасистемного уровня представляет собой *родовое* по отношению к каждому из них как *видовому*.

Следует обязательно иметь в виду, что исследование этих форм субъективной репрезентации объективной реальности по праву является в настоящее время одной из *главных* тенденций развития общепсихологических исследований, особенно явно представленной в современной когнитивной психологии и в метакогнитивизме. Эти исследования направлены на раскрытие механизмов и закономерностей структурно-функциональной организации «ментальных репрезентаций», «систем знаний» и т.п. Вместе с тем важно понимать не только эти механизмы и закономерности, но и общий смысл, психологический статус указанных образований в общей структуре психического, а *статус* их как раз и определяется принадлежностью к особому – метасистемному – уровню, представляющему по своему содержанию «инобытие» объективной реальности в форме реальности субъективной, в форме ее идеальных моделей и репрезентаций.

Развитая выше трактовка, предполагающая возможность включения метасистемного уровня в содержание и структуру самой системы, с необходимостью приводит к еще одному следствию. Дело в том, что, с одной стороны, метасистемный уровень по своим содержательным, информационным характеристикам есть не что иное, как «повторение» объективной реальности, ее отражение. Более того, чем более полным, адекватным, а в идеале – «изоморфным» он будет по отношению

к объективной реальности, тем лучше для всей системы – психики. С другой стороны, будучи по своему содержанию информационным и выступая как совокупность «знаний о мире» (в широком смысле), метасистемный уровень является именно уровнем, имеет *статус уровня* и включен в общую иерархическую структуру уровневой организации системы – психики. Важно и то, что метасистемный уровень (по определению) представляет собой не «рядовой», а иерархически высший уровень.

Отсюда вытекает важное следствие. Знания, «субъективная информация», «ментальные репрезентации», вообще – все содержательно-информационные образования психики, являясь отражением объективной реальности, не есть чисто информационные, содержательные образования; они имеют в своей совокупности статус *структурного уровня* в общей организации психики. Этот уровень взаимодействует со всеми иными ее иерархическими уровнями. Тем самым система знаний (повторяем: в широком смысле, то есть все информационное содержание психики) сама начинает подчиняться общим структурно-уровневым закономерностям. Несколько упрощая реальность, можно сказать: знания оказываются в состоянии управлять структурой; содержание получает статус детерминанты функциональной динамики.

Предложенная выше трактовка метасистемного уровня как «встроенного» внутрь системы и, более того, локализованного на «вершине» ее структурно-уровневой иерархии, позволяет сформулировать еще одно предположение. По-видимому, те представления о «мире систем», которые исторически сложились и стали традиционными, не могут считаться достаточными. Согласно им, как известно, высшим «внутренним» уровнем организации является общесистемный уровень, а метасистемный уровень рассматривается как внешний, локализованный во взаимодействиях самой системы с другими системами (метасистемами). Эти представления справедливы для очень многих, более того, для подавляющего большинства типов и классов реально существующих систем, однако они не универсальны и потому не абсолютны. Дело в том, что, как показано выше, существует, как минимум, еще один класс систем, для которых указанное условие – условие внешней представленности метасистемного уровня – не вы-

полняется. В них он, напротив, включен в содержание их самих и, более того, локализуется на вершине их общей структурно-уровневой иерархии. Отсюда с необходимостью следует, что и общая теория систем, и системный подход в их современном виде, то есть в виде, сформировавшемся на основе представлений об универсальном и абсолютном характере систем только с «внешним» метасистемным уровнем, также не являются общими. Они есть частный, хотя и важнейший случай более общих представлений, учитывающих существование *всех* классов систем, в том числе систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Психологическая характеристика метакогнитивных способностей

Сформулированный выше подход содержит необходимые и во многом достаточные предпосылки для конструктивной разработки проблемы метакогнитивных способностей личности. Все они структурируются в три основных уровня, комплекс которых и образует собой содержание данного подхода: методологический, теоретический и методический (процедурный). Так, в собственно методологическом плане данный подход базируется на сформулированном нами ранее принципе метасистемного подхода как качественно новой форме (и этапе) реализации общеметодологического принципа системности в психологических исследованиях. Его развернутая характеристика представлена, например, в [1]. Он заключается в том, что ни психика в целом, ни ее основные «составляющие» не могут быть адекватно, полно и корректно раскрыты и объяснены с точки зрения сложившихся к настоящему времени представлений о «классических» типах систем (чем, кстати, и обусловлены кризисные моменты в развитии системного подхода), а представляют собой качественно иной, глубоко своеобразный класс систем. Это своеобразие обусловлено важнейшим и наиболее специфическим (по существу, атрибутивным) свойством психики – свойством самосензитивности и, следовательно, самопрезентированности в ней результатов и продуктов, а частично и процессов своего собственного функционирования. Данное свойство пронизывает все уровни структурной организации психики, начиная с элементарного самоощущения и заканчи-

вая рефлексивными процессами и сознанием в целом. Необходимым следствием этого выступает тот факт, что фактически любые психические образования и процессы обретают способность делать самое себя в целом специфическим «предметом» репрезентации и активных воздействий. Тем самым психические образования, структуры, процессы объективно обретают специфическую способность своеобразного «выхода» за свои собственные пределы, то есть за пределы общесистемного уровня своего функционирования, способность к порождению нового уровня – метасистемного. На этом уровне они сами в целом становятся объектом управления и организации со стороны самих же себя. Так преодолевается их «системная ограниченность», реализуется выход в качественно иную плоскость, на качественно иной уровень функционирования – метасистемный. Данная фундаментальная закономерность имеет множественные и важные проявления. Отметим лишь два из них.

Во-первых, это, разумеется, атрибут осознаваемости, феномен сознания в целом, суть которого как раз и заключается в перманентном и атрибутивном «выходе» за пределы самого себя (трансцендентности), в «отражении отраженного», в способности психики к самопрезентации себя в целом.

Во-вторых, столь же естественным и одновременно важным проявлением данной закономерности служит и основной объект исследований современного метакогнитивизма – сами метакогнитивные процессы. Их атрибутивная, сущностная особенность заключается в том, что они представляют собой «процессы по организации процессов», являются итоговыми эффектами общепсихологического свойства самосензитивности, в результате чего когнитивные процессы «удваиваются», выходят за пределы самих себя, порождают новые – по существу, метасистемные – образования, то есть метакогнитивные процессы (метапамять, метамышление и др.). Таким образом, психические образования могут выступать и в качестве метасистемы по отношению к самим себе. Более того, итоговые эффекты – результаты, достигнутые за счет «выхода» на метасистемный уровень – вновь используются в последующем собственном функционировании психических образований, то есть «встраиваются» в общесистемный уровень их функционирования. Поэтому психи-

ческие образования выступают системами со «встроенным» метасистемным уровнем.

Данная фундаментальная закономерность, коренящаяся в атрибутивной характеристике психики (свойстве самосензитивности), имеет, повторяем, очень общий характер, будучи по существу «сквозной» для психики. Однако, если это так, то появляются все основания для того, чтобы распространить ее и на категорию способностей в целом, на их организацию. Тем самым логика развертывания данного подхода с объективной необходимостью приводит к обоснованию категории метаспособностей как частного случая действия общего принципа (и механизма) метасистемных образований, суть и специфика которых заключается в том, что это «способности по регуляции, управлению и развитию своих способностей», «способности воздействия на способности», «вторичные» способности. Яркое и наиболее очевидное проявление метаспособностей – метакогнитивные способности. Таким образом, можно видеть, что предлагаемый подход (метасистемный) содержит все необходимые и достаточные гносеологические условия для дифференциации категории метаспособностей. Более того, он естественным образом раскрывает их природу и содержание как частное проявление одной из наиболее фундаментальных особенностей функционирования психики – свойства самосензитивности, самопрезентированности. Все это дает основания считать, что именно данный методологический подход окажется наиболее конструктивным и эвристичным для разработки обобщающей концепции метакогнитивных способностей.

Обоснованность сделанного выше заключения подтверждается еще и тем, что данный подход не только содержит необходимые и во многом достаточные методологические основания для решения сформулированной выше проблемы, но и задает адекватные и перспективные собственно теоретические ориентиры для этого. Суть дела заключается в том, что именно на его основе оказалось возможным реализовать по отношению к проблеме способностей основные идеи и принципы структурно-уровневого подхода, а в итоге – разработать представления о целостной, уровневой организации способностей [1]. Тем самым структурно-уровневый подход к изучению психических явлений, широко и многопланово реализованный в подавляющем большинстве

психологических проблем и направлений, но парадоксальным образом не востребованный психологией способностей, впервые получает свое органическое воплощение. Действительно, если способности в целом подчиняются общей и наиболее фундаментальной закономерности метасистемной организации, охарактеризованной выше, то возникает объективная необходимость в дифференциации, как минимум, двух качественно различных уровней их организации – не только общесистемного (традиционно изучаемого), но и метасистемного, на котором локализован особый, качественно специфический их класс, а именно метакогнитивные способности.

Следует особо подчеркнуть, что необходимость обращения к идеям структурно-уровневого подхода, к уровневой экспликации категории способностей органично и естественно вытекает из самой сущности метасистемного подхода, поскольку его основной идеей как раз и является положение о порождении любым психическим образованием особого и качественно специфического уровня организации – метасистемного. Однако, если это так, то появляются основания для двух важных заключений. С одной стороны, создаются все необходимые и достаточные гносеологические условия для распространения идей структурно-уровневого подхода на проблему способностей в целом, то есть для достаточно коренной трансформации общей парадигмы психологии способностей – для ее преобразования в структурно-уровневую парадигму. С другой стороны, создается своеобразный «прецедент»: если доказано существование двух уровней в общей организации способностей, то не только не исключено, но, наоборот, весьма вероятно существование и иных уровней такого рода. Однако в таком случае формулируется важнейшая в теоретическом плане проблема, связанная с экспликацией этих уровней, с установлением закономерностей их организации в целостную и, возможно, иерархически организованную структуру.

Очень показательно, а для характеристики предлагаемого подхода и доказательно то, что с его позиций оказывается возможным предложить решение этой ключевой в теоретическом отношении проблемы. Дело в том, что в рамках разработанного нами метасистемного подхода сформулированы теоретические представления об общем критерии-дискрими-

наторе, позволяющем дифференцировать основные уровни организации ряда важнейших психических образований в целом и способностей в частности. Общий и достаточно универсальный характер данного критерия подтвержден к настоящему времени результатами большого цикла теоретических и экспериментальных исследований [1, 2]; он предполагает необходимость дифференциации пяти базовых уровней – метасистемного, общесистемного, субсистемного, компонентного и элементного.

В выполненных нами исследованиях данный критерий был реализован по отношению к проблеме структурной организации способностей и было доказано, что она базируется на уровневом принципе, образуя собой целостную иерархию пяти основных уровней. Таким образом, с позиций предлагаемого подхода оказываются возможными не только трансформация парадигмы исследования проблемы способностей, ее преобразование в структурно-уровневую парадигму, но и ее содержательная реализация, то есть раскрытие базовых уровней организации способностей. Очень важно, что на их основе впервые оказалось возможным раскрыть и объяснить онтологический статус метаспособностей как особого, качественно специфического класса способностей, а также включить их в общую иерархическую организацию способностей в целом. Тем самым категория метаспособностей органично включается в общие представления о предмете психологии способностей, а сам он получает концептуальное обогащение за счет включения в него этого класса способностей.

С позиций предлагаемого подхода создаются необходимые условия для реализации еще одного важного направления исследований, направленного на решение следующей значимой задачи. При этом необходимо подчеркнуть, что она заключается не просто в комплексном исследовании проблемы метакогнитивных способностей, а в попытке разработки обобщающих и целостных, то есть собственно концептуальных, представлений в данной предметной области. Речь поэтому фактически идет о переводе этих представлений с доминирующего в них предтеоретического уровня развития на концептуальный, собственно теоретический уровень. В таком случае, однако, объективно возникает ключевой в методологическом плане вопрос, связанный с содержанием тех критериев, которым должен удовлетворять

собственно концептуальный уровень разработки представлений, вопрос о его содержании и структуре. Возможный вариант решения этого важнейшего вопроса также содержится в принципе метасистемности и, следовательно, составляет один из значимых аспектов предлагаемого подхода. Суть данного решения заключается в следующем. Ключевым и определяющим (притом необходимым и достаточным) условием трансформации претеоретической (эмпирической) стадии развития представлений о предмете исследования в собственно теоретическую, концептуальную является соблюдение требования, согласно которому он должен быть раскрыт и объяснен в комплексе главных категорий закономерностей – в пяти основных, базовых гносеологических «измерениях». Как известно, такими категориями выступают закономерности, характеризующие онтологические основания включения того или иного объекта познания в более общую для него целостность (метасистему), – метасистемные закономерности, а также фундаментальные закономерности структурной, функциональной организации объекта познания, его генетической динамики и закономерности интегративного типа, связанные с установлением его наиболее обобщенных свойств – системных качеств. Лишь будучи раскрытым во взаимосвязанном комплексе этих основных категорий закономерностей предмет исследования получает свое объяснение не в «аспектном» виде, не парциально (по существу, аналитически), а комплексно и целостно (системно). Знания о нем становятся уже не просто агрегативной суммой, а приобретают черты целостности, упорядоченности и необходимой организованности, то есть выступают уже как система гносеологического типа. Однако именно это как раз и служит ведущим отличительным признаком теории как таковой, ведущим критерием трансформации претеоретической стадии в собственно теоретическую, концептуальную стадию.

Следовательно, главным требованием, реализация которого выступает необходимым и достаточным условием разработки собственно концептуальных представлений о метакогнитивных способностях, является их раскрытие и объяснение в комплексе пяти взаимосвязанных категорий закономерностей – метасистемных, структурных, функциональных, генетических и интегративных.

Однако в таком случае со всей очевидностью вскрывается важнейшее в плане обеспечения конструктивности формулируемого подхода обстоятельство: две из пяти базовых категорий закономерностей метакогнитивных способностей оказываются уже в значительной степени раскрытыми и объясненными с позиций охарактеризованных выше представлений о метасистемной организации психики и ее основных «составляющих». Они, как можно видеть из представленных выше соображений, раскрывают атрибутивную природу и метасистемный (онтологический) статус этих способностей, а, что еще более значимо, содержат конструктивное решение главного гносеологического вопроса – вопроса о закономерностях структурной организации предмета исследования (то есть метакогнитивных способностей).

Заключение

С одной стороны, предложенный подход вскрывает и обосновывает совокупность необходимых и достаточных условий для перевода представлений о метакогнитивных способностях с претеоретической фазы развития на собственно теоретическую (концептуальную) и тем самым выступает уже как конкретная гносеологическая программа развертывания исследований. С другой стороны, первые два этапа такой программы, связанные с раскрытием содержания двух первых категорий закономерностей – онтологических (метасистемных) и структурных, оказываются в значительной степени реализованными в предыдущих работах [1, 2]. При этом речь идет об ответе на два критически значимых, ключевых вопроса: об общем (онтологическом) статусе метакогнитивных способностей и об их организации в объективно основном аспекте – структурном. Далее, одна из наиболее конструктивных особенностей данного подхода, обуславливающая его операциональность и реализуемость, заключается в том, что он достаточно естественным образом трансформируется в совершенно конкретную по содержанию (и одновременно обобщенную по характеру целей) стратегию организации исследований. Эта стратегия, согласно развитым выше взглядам, подставляет собой последовательное развертывание исследования в пяти базовых категориях закономерностей. Тем самым она обеспечивает раскрытие предмета во всем комплексе его основных закономерностей и вы-

ступает поэтому как комплексная стратегия исследования. Другими словами, ее содержание образовано взаимосвязанным комплексом пяти основных задач:

1) характеристика общепсихологической природы метакогнитивных способностей и раскрытие их онтологического статуса как объективного следствия метасистемной организации психики и ее основных «составляющих» (см. выше);

2) раскрытие закономерностей структурной организации метакогнитивных способностей;

3) установление и интерпретация еще одной базовой категории организации метакогнитивных способностей – функциональных;

4) развертывание исследований в направлении раскрытия и интерпретации такой важнейшей в гносеологическом плане в целом, а в особенности по отношению к проблеме способностей категории закономерностей, как генетические закономерности;

5) необходимость раскрытия наиболее обобщенных – системных – качеств предмета исследования, его интегративных характери-

стик, являющихся следствием и продуктом его системной организации.

Вместе с тем следует учитывать и то, что охарактеризованный выше общий гносеологический инвариант должен быть обязательно дополнен по отношению к проблеме способностей такими планами изучения, которые обусловлены спецификой данной проблемы, а тем самым обеспечивают его необходимую спецификацию по отношению к данной проблеме. В их качестве, как известно, выступают деятельностный и личностный аспекты. Первый связан с атрибутивно присущим проблеме способностей вопросом о детерминации параметров деятельности со стороны индивидуальной меры их развития, второй предполагает раскрытие закономерностей детерминации личностных образований со стороны способностей. Охарактеризованная выше комплексная стратегия исследований является, таким образом, адекватной методологической основой для разработки целостных и обобщающих, то есть собственно концептуальных, представлений по проблеме метакогнитивных способностей личности.

Литература

1. **Карпов А. В.** Метасистемная организация уровневых структур психики. М.: Институт психологии РАН, 2004. 562 с.
2. **Карпов А. В.** Психология сознания. Метасистемный подход. М.: Изд-во РАО, 2011. 1023 с.
3. **Карпов А. В., Скитяева И. М.** Психология метакогнитивных процессов личности. М.: ИП РАН, 2005. 325 с.
4. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 341 с.

References

1. **Karpov A. V.** Metasystem Organization of the Level Psychic Structures. M.: IP RAN, 2004. 562 p.
2. **Karpov A. V.** Psychology of Consciousness. Metasystem Approach. M.: Publishing House RAO, 2011. 1023 p.
3. **Karpov A. V., Skityaeva I. M.** Psychology of Individual Metacognitive Processes. M.: IP RAN, 2005. 325 p.
4. **Leontiev A. N.** Activity. Consciousness. Personality. M.: Politizdat, 1975. 341 p.

ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СУДЕЙ

Бершедова Л. И.
МГПУ, Москва

В статье обозначена проблема ценностно-нормативных аспектов профессионализма судей. Рассматриваются подходы к определению профессионализма, культурно-исторические контексты системы правосудия, правовые идеи и нравственные императивы профессионализма судей. Акцентируется внимание на социально-психологических критериях профессионализма судей и психологических особенностях его развития.

Ключевые слова: профессионализм, идеология правосудия, социально-психологические критерии профессионализма, судейская позиция.

VALUE-NORMATIVE BASICS FOR JUDICIAL PROFESSIONALISM

Bershedova L. I.
MCTTU, Moscow

The problem of the value-normative aspects for judicial professionalism is indicated in this article. Different approaches to the definition of professionalism, cultural and historical contexts of the justice system, the legal ideas and moral imperatives in judicial professionalism are considered. The authors focus attention on the social and psychological criteria of judicial professionalism and psychological aspects of their development.

Keywords: professionalism, the ideology of justice, social and psychological criteria of professionalism, judicial position.

Введение

В широком жизненном контексте под профессионализмом подразумевается высокий уровень успешности и мастерства человека при выполнении профессиональной деятельности. Научная трактовка этого понятия не столь однозначна и отражает разные его смыслы.

В рамках социально-философского анализа профессионализм предстает как сложное многоуровневое и многофакторное социальное явление, отражающее состояние социально-экономических и культурно-исторических отношений на конкретном историческом этапе развития общества. На общественном уровне профессионализм – это важный фактор социальных и культурных преобразований, на личностном – одна из высших характеристик профессионального развития специалиста, отражающая атрибутивные особенности процесса труда деятельного субъекта, его соответствующих знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций на смысл и предназначение своего труда. Таким образом, профессионализм выступает не только как психологический, но и как своеобразный со-

циокультурный феномен, продукт индивидуального профессионального развития человека и развития профессионального сообщества, профессии как социального института.

Традиционное для психологической науки понимание профессионализма предполагает рассмотрение двух аспектов. С одной стороны, профессионализм определяется через категорию деятельности, является ее сущностной характеристикой и отражает соответствие деятельности некоторой системе нормативных требований. Условно такое понимание определяется как «нормативный профессионализм». С другой стороны, акцент делается на субъекте деятельности, профессионализм определяется как качественная его, представителя данной профессии, характеристика. Сущность этой характеристики заключается в мере владения субъектом деятельности современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами осуществления деятельности и означает «реальный профессионализм» конкретного человека [11]. Критерием уровня профессионализма в этом случае выступает оценка продукта индивидуальной деятельно-

сти, его общественной ценности, полезности, значения. Идея профессионализма при этом не сводится к представлению о высоком уровне умений профессионала, а рассматривается как сложная многоуровневая система, имеющая не только внешние функции, но и сложные, многообразные внутренние психические функции, «определенную системную организацию сознания, психики человека» [9, с. 16]. Постулируемая в этих исследованиях многогранность профессионального развития определяет как высшие уровни профессионализма личностную значимость для профессионала труда, его открытость миру, в первую очередь ценностям, готовность к саморазвитию и решению новых профессиональных задач, творческое отношение к деятельности как «выход за ее пределы».

Общим в исследованиях является признание ключевых составляющих профессионализма – его духовное наполнение, в котором находят свое выражение ценности и смыслы профессии, этические нормы, индивидуальность как самобытность профессионального мировоззрения, системы оценок, ценностных отношений к миру, людям, себе, профессии, мотивация высоких уровней достижения в своем труде. В качестве основного ядра этого внутреннего мира профессионала выступают ценности и смыслы профессиональной культуры, нормы, правила и традиции, присущие профессиональному сообществу. Ценностное наполнение профессионализма определяется как важнейший фактор эффективной профессиональной деятельности [3].

Принципиально важной эта содержательная сторона профессионализма становится для судей в силу социально ответственного назначения суда как института, предназначенного для служения обществу. Современные процессы судебной реформы в значительной степени преобразили социальную ситуацию развития системы российского правосудия в направлении гуманизации ее ценностно-смысловых ориентаций, целей, форм и методов, в основе которых лежит ценностное отношение к человеку, его правам и свободам. Сближение гуманитарной, с одной стороны, и нормативной, с другой стороны, составляющих правосудия обозначили новый этап, в ходе которого его культурные основы приобретают институциональную норму, преобразуя таким образом, социально-психологические и ценностные основания профессионализма судей.

Социально-психологические проблемы правосудия в культурно-историческом контексте

По определению юристов суд есть явление, связанное только с правом. Ценностным приоритетом в деятельности суда являются права человека. Обладая монопольными полномочиями в решении правовых споров, суд выступает как носитель универсальной власти в отношении ограничения прав и свобод человека. Такая власть ограничена двумя требованиями: суд независим и подчиняется только закону. «Орган законов», единственный субъект судопроизводства – судья. «Приговор состоит из двух элементов: один из них закон, второй – мнение, точка зрения, характер судьи, и эта вторая сторона в значительной степени существует» [5]. Это означает, что в осуществлении правосудия всегда присутствует элемент личной власти. В этом аспекте проблему правосудия можно определить как вопрос о соразмерности общественного назначения как институциональной функции и «человеческого материала» как носителя этой функции [8].

Судья – продукт своего времени, порождение своей эпохи, его идеальные ценностные характеристики есть отражение определенных культурных и исторических контекстов [1]. По определению П.А. Ибаньеса, можно говорить о существовании двух идеальных типов или моделей суда, каждая из которых предполагает и определенные организационные, культурные, этические и ценностные характеристики судьи [7].

Первая модель – «наполеоновская» – характеризуется высокой степенью подчинения правосудия политической власти. Независимость, беспристрастие, справедливость как константные характеристики суда в рамках данной модели являются формальными ценностями, обеспечение их на практике невозможно. Профессионализм судей в этой модели принимает негативный характер, оказывается отключенным от культуры и враждебным ей. Вопрос о профессиональной идентификации судьи не стоит как социокультурная проблема.

Вторая модель – «конституционная» – отражает «конституционный подход» к правам человека и соответственно к концепции судебной власти, стоящей вне политики и способной обеспечить эти права. Преобразование организационной парадигмы предполагает

и изменения культурного порядка, что выражается в форме отношения к закону, а именно определению его конституционности. Главное требование к судье в этой модели – он должен четко осознавать факт личной власти и поставить себя в условия строжайшего самоконтроля за этой дополнительной властью в принятии решений. В этом смысле одной из составляющих этической позиции судьи должна стать его «беспокойная совесть». Это гарантия культурного свойства, не предписанная никаким законом, но ее принципиальный характер не вызывает сомнений [7]. В указании на «беспокойную совесть» интегрируется личностное начало как индивидуальное культурное качество судьи, как гуманитарная составляющая его профессионализма, соразмерная функции суда в обществе. На это указывал еще в начале прошлого столетия А. Ф. Кони. Судья, по его мнению, должен напрягать все свои душевные силы для отыскания истины в деле, при вынесении приговора он не должен быть в плену «мимолетного мнения, внушенного порывом чувства или предвзятым взглядом», он не вправе решать дела по принципу: «Я так хочу». Его девизом должно быть: «Я не могу иначе». В основе судебного приговора должна лежать не только логическая неизбежность, но и нравственная обязательность. Она предписывает никогда не забывать, что объектом действия является прежде всего человек, имеющий неотъемлемые права на уважение к своему человеческому достоинству [10].

Сущность принципиального изменения «человеческой составляющей» суда при переходе к конституционной модели состоит в «высвобождении» личностного пространства для собственной культурной работы судьи. Это дает все основания говорить о специфике социально-психологической проблематики правосудия, поскольку внешняя регламентация судейской деятельности, сколь бы детальной и всесторонней она ни была, не может исключить личностного пространства, где используются «собственные ресурсы» и доминируют ценностные установки судьи.

Правовые идеи и нравственные императивы профессионализма судей

Идеология современного российского правосудия определяет конституционную модель суда и черты идеального судьи,

что обозначило новый – переходный – этап в развитии системы правосудия. Содержательно новая идеология правосудия как система идей, ценностей, норм, установок задается сущностными особенностями права и правовой реальности, выступая в правовой действительности профессиональной деятельности судей в виде единства трехформ.

Во-первых, это идея права, представляющая собой абстрактное, идеальное выражение его сущности в виде системы ценностей. Гегель считал, что «почвой права является вообще духовное». Это означает, что право развивается на духовной основе, а основные правовые ценности – равенство, свобода, справедливость – представляют собой вид духовных ценностей, в совокупности характеризующих человека как высшую ценность. Человеческое достоинство и свобода признаются и гарантируются в качестве абсолютных масштабов справедливости.

Деонтологический характер правовых ценностей означает их принадлежность к сфере должного, что обуславливает их нормативную силу в деятельности судьи как субъекта права и определяет формирование правоприменительной практики как гуманитарной, в основе которой реализуется ценностное отношение к любому человеку и его правам.

Во-вторых, это правовые нормы, выраженные в форме закона. Закон как общая норма для множества случаев является властно общеобязательным и представляет собой высокую социальную ценность. Судебный процесс жестко регламентирован законодательными актами, предписаниями, нормами в целях снижения возможностей злоупотребления судьями властью. Самостоятельность и независимость судебной власти, объективность и беспристрастность судей как важнейших составляющих, которые гарантируют защиту прав и свобод человека, также констатируются в законе о «Статусе судей РФ». Вместе с тем в судебном установлении фактов и в применении и толковании норм права в судебском усмотрении как выборе из ряда законных возможностей, а также там, где находится место, не урегулированное специальными правилами, возникает пространство для принятия решений, которое судье приходится заполнять, опираясь на свои собственные личностные ресурсы. Окончательное решение, таким образом, зависит от философии судьи, от его

подхода и отношения к судебной функции, от его нравственного потенциала и мировоззрения, этических установок и представлений, от его личной ответственности как субъекта профессиональной деятельности. Судейская объективность содержит большую долю субъективности в смысле определенной субъективизации объективного. Данные свидетельствуют о том, что для современной практики применения новых правовых норм характерны существенные различия между судьями в выборе правовых и нравственных приоритетов.

Следует отметить, что новая форма процесса в какой-то степени «узаконивает» и личностные элементы при вынесении судебного решения, утверждая, что судья оценивает доказательства по своему внутреннему убеждению, «руководствуясь при этом законом и совестью». Н. В. Радутная в связи с этим отмечает, что включение в закон таких этических категорий, как «совесть», «справедливость», «достоинство», связано с достаточно сложным процессом свободной оценки, обусловленной только законами объективными и субъективными «внутри нас» [13]. Эта проблема лежит вне области внешнего нормативного регулирования, поскольку, сколь бы изощренным оно ни было, всегда есть «выпадающая из него» субъективная составляющая.

Правовые ценности и правовые нормы в форме закона определяют в своей совокупности потенциальный (идеальный) уровень профессиональной культуры судей, выступая ценностно-нормативной и регулятивной основой их реальной деятельности.

В-третьих, это правовые действия, или правореализация. Центральной фигурой этого процесса является судья как исполнитель нормы в его отношении к другим людям. В поведении судьи правовые ценности, нормы, предписания должны обрести конкретные способы реализации и перейти из объективно-правовой сферы в определенную деятельность. Кроме того, поведение судьи регулируется правилами и ненормативного характера. Как отмечает ряд вторых, особенности профессиональной деятельности судьи создают особые типы ситуаций взаимодействия между людьми, которые с необходимостью требуют становления соответствующих моральных и нравственных императивов. А. Ф. Кони, основатель отечественной судебной этики, подчеркивал, что наряду со служебным долгом судебного деятеля

вырастает его нравственный долг, судебный деятель всем своим образом действий должен стремиться к осуществлению нравственного закона [10]. Нормы профессиональной морали и этические правила поведения российских судей представлены в корпоративном акте «Кодексе чести судьи РФ» в форме ценностей и идеальных образцов, нравственных принципов и отношений, основными из которых являются гуманизм, милосердие, совесть, честность, честь, личное достоинство, добро, долг и т.д. Приверженность этим этическим принципам не позволяет унижать человеческое достоинство участников процесса, понимание сущности выполняемой функции и принадлежность к судебной власти определяют чувство собственного достоинства судьи. Эти нормы касаются как профессиональной деятельности, так и жизнедеятельности вообще. И направлены они на то, чтобы поведение судьи ничто не давало повод сомневаться в его независимости, объективности, беспристрастности, справедливости. Есть все основания говорить о позитивной этике судьи.

Такое понимание культурной нормы связано с проблемой свободы, сущность которой кроется в акте экзистенциального выбора судьей профессиональных действий, сопряженных с его личной ответственностью как субъекта деятельности. В этом проявляется проблема типичного (нормативного) и индивидуального (инновационного) в культуре судьи. Выбор, связанный со свободой и ответственностью, предполагает серьезную внутреннюю работу, приводящую к развитию судьи.

Гуманитаризация деятельности судьи как проблема и направление психологических преобразований существует, таким образом, в смысловом поле, обозначенном культурой, духовностью, моралью, совестью, долгом, справедливостью, ответственностью, гуманистическими целями и мотивами человека. Эти ценности имеют социально-всеобщее значение. А. Ф. Кони, отводя центральное место в судебной деятельности личности судьи, подчеркивал: «Судебный деятель всем своим образом действий относительно людей, к деяниям которых он призван приложить ум, труд и власть, должен стремиться к осуществлению нравственного закона. Забвение про живого человека, про брата во Христе, про товарища в общем мировом существовании, способного на чувство сострадания, вменяет в ничто

и ум, и талант судебного деятеля, и внешнюю предполагаемую полезность его работы» [10, с. 51]. Отношения судьи и культуры следует признать «активными, коммуникативными, диалогическими».

Особенность профессии судьи с позиции нравственных требований состоит в наличии морального права решать судьбы других людей. Наделение человека правом быть судьей означает широкое общественное доверие к нему. Как подчеркивают юристы, «быть судьей – это не профессия. Это образ жизни. Судьи работают и живут в стеклянной банке. Публика наблюдает за их поведением как в здании суда, так и вне его» [1, с. 45]. Это означает, что как субъекту собственной жизни судье должны быть присущи все нормы нравственного поведения.

Таким образом, практически каждый значимый фрагмент судейской деятельности составляет целостную совокупность правовых, этических, профессиональных составляющих, содержание которых и создает некий единый ценностно-смысловой стержень, в соответствии с которым выстраиваются идеальные ориентиры профессионализма судей и внешнего позиционирования системы правосудия в обществе.

Личностные аспекты правосудия

Анализ исследований свидетельствует о том, что в реальной судебной практике предписанное судьям долженствование как норма деятельности не всегда реализуется в их поведении [12]. Весьма актуальной является проблема обвинительного уклона (обвинительной установки). Обвинительный уклон как предрасположенность субъекта (судьи) еще до судебного разбирательства воспринимать и оценивать любого подсудимого как человека, определенно совершившего вменяемое ему в вину преступление, в разной степени выраженности представлен у большей части представителей современного судейского корпуса. Нередко в подобных ситуациях судьи действуют согласно нормам своей референтной группы – существующим нормам судейской корпорации, в соответствии с которыми обвинительный приговор предпочтителен. Именно групповые стереотипы, предубеждения и предпочтения, базирующиеся на представлениях профессионального сообщества,

поддерживаемых внутри профессиональных коммуникаций, становятся наиболее фундаментальными и устойчивыми. Изменения законодательства, новые принципы и судебные процедуры не меняют автоматически стереотипы и установки. Замечено, что детальное правовое регламентирование ситуаций не всегда достигает поставленной цели – в некоторых случаях судьи не выполняют точных и детальных требований процессуального закона. Отсутствие же строгой регламентации поведения позволяет судьям вести себя по-разному, то есть применять требования согласно своему усмотрению и предоставленной законом свободе выбора действий. Кроме того, оказалось, что представление судей о своем поведении в зале суда может отражать не столько реальное, сколько желаемое представление о должном поведении [4].

Проделанный нами анализ статистических отчетов квалификационных коллегий судей свидетельствует о том, что в качестве дисциплинарных проступков выступают такие нарушения профессионального поведения, как грубое или систематическое нарушение норм процессуального закона, волокита, нарушение Кодекса чести судей, проявление судьями бестактности в отношениях с участниками процесса, нарушение норм, повлекших существенное нарушение прав и интересов сторон. В содержании жалоб, поступающих в квалификационную коллегию от населения, доминируют волокита, нарушение прав участников процесса, незтичное поведение судей.

Эти данные говорят о том, что не суд вообще, а «конкретные, действительные, живые люди – судьи», аккумулирующие в себе цели, нормы, культурные ценности и выступающие в виде суда как социально-правового института, находят объективную истину в конкретном деле. Поэтому применение категории «культура» для исследования судебной деятельности по осуществлению правосудия способствует переводу правосудия на термины профессиональной деятельности и профессионализма конкретных личностей. Правосудие тогда выступает как одна из форм самореализации личности в единстве с интересами общественного развития. Таким образом, на первый план выходит личностный аспект правосудия, приоритет которого связан с конкретизацией самого судопроизводства, осознанного в виде деятельности конкретного судьи по реализации,

индивидуализации существующего законодательства. Смысл закона автоматически, без индивидуального сознания конкретных личностей судей, не становится правосудием [13].

Социально-психологические критерии профессионализма судей

Профессионализм судей формируется в соответствии с правовыми идеями и нравственными императивами, где гуманитарная направленность судебной практики рассматривается как имманентно присущая деятельности судьи. Объективизация этих гуманитарных начал в моделях реальной деятельности и поведении судей обеспечивает достижение оптимального из возможных результатов – справедливого, беспристрастного, независимого и самостоятельного суда, а значит, реализации исходной миссии правосудия. Психологическим выражением результативности этого процесса является личностно-профессиональное развитие судей, символизирующее их становление как социально ответственных субъектов, осознанно реализующих свою судебскую функцию. Один из важнейших аспектов этого процесса – «вхождение» судьи в смысловую символику профессиональной культуры, где находит свое отражение культурная самобытность системы правосудия. Усвоение и присвоение культуры в рамках профессиональной социализации предполагает переход ее внешней – идеальной – потенциальной формы во внутреннюю культуру личности судьи как субъекта права, профессиональной деятельности и жизнедеятельности вообще.

В качестве результирующего эффекта личностно-профессионального развития социальным критерием в оценивании профессионализма судьи выступает его личностная (судейская) позиция. Процесс формирования личностной позиции судьи обеспечивается механизмами актуализированного самоопределения как нахождение и обретение своего ценностно-смыслового единства, «обретение смыслов» и механизмами профессиональной идентификации – как «владение смыслами».

Реализация такой позиции в поведении, как внешняя форма активности личности, связана не столько с действиями человека, сколько с целесообразной последовательностью поступков. Ибо поступок предполагает общественную оценку и самооценку личностью его

социальных последствий [14], обладает обязательными свойствами – аксиологичностью, ответственностью, единственностью и событийностью [2], обеспечивает на экстрасубъектном уровне взаимодействие личности с внешним миром, на интрасубъектном – взаимодействие между личностью и образующими рефлексивного слоя сознания [6]. Поступок, по определению М. М. Бахтина, «стягивает, соотносит и разрешает в едином и единственном и уже последнем контексте и смысл, и факт, и общее, и индивидуальное, и реальное, и идеальное, ибо все входит в его ответственную мотивацию» [2, с. 23]. Поступок – это проявление поведения в этико-оценочном значении, движение в социальном контексте, в социальной системе координат.

На ответственный поступок способен лишь человек, осознавший свою единственность и неповторимость в этом единственном для него мире. Уникальная для каждого индивида личностная позиция, сформировавшись под влиянием «внешнего», освобождается от непосредственной зависимости от него и сама становится источником активности человека, направляющей его поступки.

По своей структурно-содержательной организации эта судебская (шире – жизненная) позиция представляет единство объективных и субъективных возможностей личности, где субъективные отражают меру глубины интериоризации правовых ценностей, норм, смыслов, а объективные проявляют способность судьи их реализовывать, воспроизводить и передавать. Субъективные показатели характеризуют личность судьи в ее индивидуальном преломлении как результат ценностного самоопределения, выраженный в обретении своего ценностно-смыслового единства. Объективные показатели дают представление о его профессиональной идентичности, характеризующей самостоятельное и осознанное владение смыслами и ценностями выполняемой деятельности, меру его успешности в обществе, профессиональном сообществе, профессии. С мерой выраженности показателей судебской позиции связано определение уровня профессионализма судьи.

Сформированность такой позиции выступает критерием зрелости личности судьи и выражается в его относительной автономности, самодостаточности, независимости, свободе и социальной ответственности за

свои поступки, особой духовной настроенности по отношению к себе и другим людям, способности к самостоятельному принятию решений, реализации индивидуальных и общественных целей.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что в своем развитии профессиональная (шире – жизненная) позиция претерпевает сложную динамику и может характеризоваться разной степенью интегрированности составляющих на конкретных этапах профессиональной социализации, отражая разные уровни профессионализма судьи. Так, на этапе адаптации это выражается в способности соблюдать профессионально-правовые нормы. На этапе профессионализации это связано с достижением адекватной профессиональной идентичности. На этапе мастерства это проявляется в способности быть подлинным субъектом своей профессиональной деятельности и жизнедеятельности вообще. По мере приобретения профессионального опыта психологическое содержание позиции судей интенсивно развивается и переходит на более высокие уровни функционирования, возрастают целостность и интегрированность их субъективных и объективных показателей, углу-

бляется осмысление субъективно-личностного содержания, расширяется ценностно-смысловой аспект деятельности, что в целом свидетельствует о новом уровне профессионализма, в основе которого доминируют ориентации на широкий спектр общечеловеческих и духовных ценностей.

Заключение

По определению М. К. Мамардашвили человек – это не вещь, не статическое состояние, а событие – состояние из совокупности событий, таких как человеческая любовь, вера, честность, мысль. Современное правосудие способно творить созидательную историю и культуру в той же мере, в какой история и культура творят правосудие, если в основе этого процесса заложена определенная философия жизни человека этой профессии. Формирование такой философии как культурного основания профессионализма и есть постоянный источник личностного роста судьи. В этом контексте проблема психологического обеспечения профессиональной деятельности судей приобретает еще одну, не менее важную целевую направленность.

Литература

1. Барак А. Судейское усмотрение. М.: НОРМА, 1999.
2. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник. 1984-1985. М.: Наука, 1986.
3. Бершедова Л. И. Корпоративная культура судей: системно-психологический анализ // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Психологические науки. 2013. № 3. С. 39–45.
4. Валицкас Г., Юстицкис В. Соответствие поведения судей требованиям процедурной справедливости // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 4. С. 95–105.
5. Гегель Г. В. Философия права. М.: Мысль, 1990.
6. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
7. Ибаньес П. А. К вопросу о позитивной этике судьи // Этика судьи. М.: Российская академия правосудия, 2002. С. 166 – 187.
8. Карнозова Л. М. Гуманитарные начала в деятельности судьи в уголовном процессе. М.: Проспект, 2004.
9. Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
10. Кони А. Ф. Избранное. М.: Сов. Россия, 1989. 496 с.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
12. Морщакова Т. Г. Психологические истоки судебных ошибок и внутреннее убеждение судей. М., 1987.
13. Радутная Н. В. Этика судьи // Этика судьи. М.: Российская академия правосудия, 2002. С. 8–10.
14. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012.

References

1. **Barak A.** Judicial discretion. M.: NORMA, 1999.
2. **Bakhtin M. M.** To a Philosophy of the Action // Philosophy and Sociology of Science and Technology. An Annual Book. 1984-1985. M.: Nauka, 1986.
3. **Bershedova L. I.** Judicial Corporate Culture: System-Psychological Analysis / Vestnik of Moscow City Teacher Training University.. Series: Psychological Science. 2013. № 3. P. 39–45.
4. **Valitskas G., Justitskis V.** Judicial Conduct Compliance to the Fairness Procedure Requirements // Psychological Journal. 2006. Vol. 27. № 4. P. 95–105.
5. **Hegel G.** Philosophy of Law. M.: Mysl', 1990.
6. **Zinchenko V. P., Morgunov E. B.** A Developing Man. Essays on Russian Psychology. M.: Trivola, 1994. 304 p.
7. **Ibanyes P. A.** To the Question on the Positive Ethics of Judges // Ethics of judges. M., 2002. P. 166–187.
8. **Karnozova L. M.** Humanitarian Origins in the Activity of a Judge in the Criminal Process. M.: Prospekt, 2004.
9. **Klimov E. A.** Psychology of Professional. M.: Institute of Practical Psychology; Voronezh: NGO MODAK, 1996.
10. **Konn A. F.** Selected Works. M.: Owls. Russia, 1989. 496 p.
11. **Markova A. K.** Psychology of Professionalism. M.: International. Humanitarian Fund «Knowledge», 1996. 312 p.
12. **Morshakova T. G.** Psychological Origins of Judicial Errors and the Inner Conviction of the Judges. M., 1987.
13. **Radutnaya N. V.** Ethics of Judges // Ethics of Judges. M.: Russian Academy of Law, 2002. P. 8–10.
14. **Rubinstein S. L.** A Man and the World. St. Petersburg: Piter, 2012.

ЭМПИРИЧЕСКИЙ ОПЫТ КОНСТРУИРОВАНИЯ И ФОРМАЛИЗАЦИИ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК НА ПРИМЕРЕ ТЕСТА ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

Валявко С. М.
МГПУ, Москва

В статье описан опыт конструирования и формализации диагностической методики изучения мотивации старших дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием.

Ключевые слова: психодиагностика, конструирование методик, формализация методик, мотивация, мотивационная сфера, дошкольники, нарушения речевого развития, Тест общей и специальной мотивации (ТОСМ).

EMPIRICAL EXPERIENCE OF CONSTRUCTION AND FORMALIZATION OF THE PSYCHODIAGNOSTIC METHODS ON EXAMPLE OF A GENERAL AND SPECIAL MOTIVATION TEST

Valyavko S. M.
MSTTU, Moscow

This article describes an experience of methodic construction and formalization for motivation studying of elder preschoolers with normal and speech impairment.

Keywords: psychodiagnostics, methodic construction, methodic formalization, motivation, motivational sphere, preschoolers, speech development disorders, the general and special motivation test.

Введение

Проблемы мотивации (вопросы ее развития у индивидов и специфики мотивационной сферы отдельных групп) по определению относятся к изучению движущих сил, причин, внутренних механизмов деятельности и поведения человека и потому являются для психологии, несомненно, важными, а иногда просто центральными, стержневыми [9]. Однако описание мотивационной феноменологии отличается большим разнообразием, многоаспектностью, понятийной пестротой, противоречивостью суждений, фрагментарностью представлений о структуре мотивационной сферы и т.д. Все сказанное в наибольшей степени относится к процессу формирования компонентов мотивационной сферы в детском, особенно в дошкольном, возрасте. Малочисленность и несогласованность имеющихся эмпирических данных создает трудности у практических психологов и педагогов, которые обязаны выполнять современный социальный заказ: реализовывать личностно-ориентированный подход, то есть выстраивать индивидуальную образовательную траекторию обучения для каждого воспитанника и ученика.

В последние годы прошлого тысячелетия в области собственно психологии мотивации произошли заметные сдвиги, мотивацию стали рассматривать в рамках системного анализа [17, 18], активизировались и прикладные исследования детской мотивации [1, 12, 13, 15].

Опыт создания Теста общей и специальной мотивации

В целях исследования актуальности изучения проблемы мотивации у дошкольников, а также выявления особенностей поведения и деятельности детей с общим недоразвитием речи (ОНР), мотивированных к логопедическим занятиям, нами было подготовлено и проведено в 2001 г. анкетирование № 1 по специально разработанной схеме [5, 6]. В нем приняло участие 105 логопедов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) Москвы, Красноярска и Краснодара. Эти специалисты имели высшее дефектологическое образование и различный стаж логопедической деятельности. Из них более половины (56 логопедов, или 53,3% анкетированных) занимались профессиональной деятельностью в течение 3–10 лет; 29 специалистов (27,7%) – более

10 лет; 20 логопедов (19%) были молодыми специалистами и имели стаж от двух месяцев до трех лет. Предложенная им анкета состояла из 22 вопросов преимущественно открытого типа. С ее помощью получены данные на 1451 ребенка с ОНР. В рамках опроса респондентам было предложено описать «портрет» (личностные качества, особенности поведения и деятельности) одного конкретного ребенка из их практики, нацеленного на исправление дефектов своей речи. Анкета заполнялась специалистами в свободной обстановке, без спешки и отвлекающих моментов.

После анализа анкетной информации о мотивированных дошкольниках представилось необходимым выделить группу детей с полярной мотивацией и изучить ее. Для этого было подготовлено и проведено второе анкетирование, данные которого позволили охарактеризовать контингент детей, резистентных к логопедическому воздействию. В анкету № 2 были внесены вопросы анкеты № 1, которые дали наиболее важные характеристики; это позволило сопоставить данные двух опросов. Анкета № 2 включала 62 вопроса открытого типа, то есть без заданных вариантов ответа, отвечая на которые респонденты должны были сообщить сведения о личностных, поведенческих, деятельностных особенностях одного конкретного дошкольника (из тех, с кем они занимались) с ОНР, неуспешного в исправлении своего речевого дефекта¹. Таким образом, были получены данные на 115 детей. Вторым анкетированием было охвачено 115 учителей-логопедов, работающих в группах для детей с тяжелыми нарушениями речи ДООУ Москвы, Красноярска и Краснодара. Все они имели высшее специальное образование. Стаж профессиональной деятельности более 10 лет имели 67 участников, что составило 58,3% (41,7% респондентов имели логопедический стаж более 20 лет). У 38 логопедов (33% опрошенных) профессиональный стаж насчитывал от 3 до 10 лет, 10 участников (8,7%) были молодыми логопедами со стажем профессиональной деятельности до 3 лет.

Использование технологии анализа данных в психодиагностике диктует определен-

ные методологические требования к задаче конструирования тестов и шкал. По мнению К. Р. Червинской [20], такая технология может быть этапизирована следующим образом. Во-первых, происходит формирование информационной базы исследования. Во-вторых, идет построение диагностической модели, под которой понимается способ компоновки специальным образом отобранных и оцененных диагностических признаков (вариантов ответа) в диагностический показатель. Наконец, на третьем этапе происходят стандартизация и испытание диагностической модели [20].

За основу был принят данный подход, но мы ввели дополнительный этап формализации сконструированного теста. Кроме того, должное внимание было уделено проработке методологической основы теста.

Этап 1. Формирование информационной базы исследования

Исходя из теоретических представлений о диагностируемом свойстве (протомотивации – мотивации достижения и особенностях мотивации лиц с речевой патологией), а также из анализа данных проведенного анкетирования («образов» детей с полярной мотивацией к исправлению речевого дефекта) был выделен набор личностных качеств, присущих дошкольникам с ОНР, нацеленных на исправление своей речи. В дальнейшем эти эмпирически выделенные качества мы сгруппировали в шесть блоков:

- мотивация ребенка старшего дошкольного возраста к логопедическим занятиям;
- мотивация достижения;
- мотивация к обучению;
- мотивация к взаимодействию с окружающими;
- мотивация к лидерству;
- здоровье, активность, настроение ребенка (ЗАН).

Подробнее блоки будут описаны ниже (эти же названия были присвоены соответствующим шкалам теста; далее по тексту блоки и шкалы используются как синонимы).

¹ Поскольку для учителей-логопедов понятия «мотивация», «мотивированность» были не вполне ясными, мы использовали вместо них следующие формулировки: «дети, неуспешные в исправлении своего речевого дефекта»; «дети, отрицательно относящиеся к логопедическим занятиям, избегающие их»; «дети, не проявляющие интереса к исправлению своей речи».

Хотя характер взаимодействия компонентов этих блоков на данном этапе исследования не был полностью ясным, каждый из них был расценен на данном этапе как существенный, необходимый для оценки диагностируемого свойства, то есть мотивационного конструкта. Мотивированное поведение, таким образом, было расценено как результат динамического взаимодействия всех перечисленных переменных. Так, ребенок будет мотивирован к исправлению недостатков свойства речи, если достижение в этой области приносит ему удовлетворение, если он принимает процесс обучения, если он ожидает получения удовольствия от общения, взаимодействия с окружающими. Кроме того, полагаем, что мотивированный ребенок здоров, эмоционально стабилен, иногда берет на себя функции лидера в детском коллективе, если его базовые потребности в безопасности и принятии удовлетворены.

Выбор способа формирования исходных тестовых заданий

Практика конструирования тестов и шкал, а также данные опубликованных по этой теме работ предполагают следующие способы формирования исходных тестовых заданий («черновой» версии теста): составление набора из частей известных тестов, использование полного набора многомерного теста или конструирование тестовых заданий (по В. Р. Червинской). Отсутствие методик исследования мотивации детей дошкольного возраста делает конструирование единственно возможным способом получения новых тестовых методик.

Поиск метода и стимульного материала

Пытаясь найти удобный и надежный метод или прием в качестве основы создания нового теста для оценки мотивации старших дошкольников с нарушениями речевого развития, мы исходили из нескольких соображений. Было необходимо учесть тот факт, что прямое или вербальное выражение эмоций, ценностей, установок – наиболее трудная форма самовыражения для многих детей [3]. Кроме того, необходимо было учитывать, как рекомендует А. Г. Шмелев, «психологику испытуемого», в данном случае – старшего дошкольника с нарушениями речевого развития. Несмотря на ограниченность речевых средств, ребенок с ненормативным развитием речевой функции должен иметь возможность при тестировании

отвечать, причем сам выбрать тактику этих ответов – жестом, одним словом, словосочетанием, предложением. Экспериментатор обязан принимать любую форму ответа. Выбранный метод должен решить задачу снятия возможной психологической защиты или социальной желательности, то есть должен быть психологически безопасным.

Учитывая изложенные моменты, при конструировании теста мы использовали психотерапевтический прием проективной идентификации [2]. Суть его заключается в том, что субъект проецирует черты своей личности на другого (человека, животное и т.д.) [3]. Как заметил Э. Крис, автор самоактуализационного теста (САТ), можно ожидать идентификации детьми себя скорее с животными, чем с людьми, – факт, который был установлен еще Фрейдом. В исследовании данный прием был конкретизирован следующим образом. Тест ориентирован на ситуацию коррекционного обучения. Он состоит из заданий, в которых представлены пары абсолютно идентичных животных и птиц. Ребенку предлагают поиграть с ними и дают следующую инструкцию: «У тебя есть „собственное“ животное, которое ты любишь, и это животное делает все то, что любишь делать и делаешь ты сам». Затем экспериментатор по очереди указывает на каждое животное из пары, описывая его поведение, и просит ребенка сказать (показать), какое из животных принадлежит ему. Таким образом, происходит отчуждение эмоций и поведенческих паттернов: животное (сам испытуемый) может сердиться, отказаться выполнить задание, уйти с занятия, быть равнодушным, стесняться, молчать. Он чувствует себя свободным субъектом, хозяином положения, может вести себя «как положено» или демонстрировать деструктивные аспекты своего «Я». Полагаем, что выбранный метод конгруэнтен психологическим и речевым возможностям дошкольника с нарушениями речевого развития.

Создание «чернового» варианта теста

Следующим шагом явилась разработка тестовых заданий – «черновой» версии диагностической методики. Для формирования ее была использована общепринятая в психометрии процедура конструирования тестов [7, 8, 11].

После проведенного анализа предмета тестирования, его свойств и взаимосвязей были выделены составные части (в контек-

сте нашего исследования – блоки личностных качеств). В соответствии с ними разрабатывались составные части теста, которые получили аналогичные названия, устанавливалась их иерархия. В процессе разработки «черновой» версии методики целенаправленно было подобрано исходное множество (более 80) пар альтернативных утверждений, которые отражали конкретные аспекты поведения и деятельности дошкольников с ОНР. Одно из утверждений пары (ключевое в методике) было ориентировано на особенности ребенка с выраженной мотивацией к исправлению своего речевого дефекта, другое (не ключевое) – на ребенка без этой мотивации, то есть в каждом задании во всех шкалах была заложена возможность выбора между полярными по своей мотивационной направленности паттернами поведения².

Лексико-грамматическое оформление этих выборов (пары утверждений) и графические изображения животных (выполненные членом Московского союза художников, работающим в области книжной графики и дизайна, П. В. Ильиным) обсуждались с практическими работниками специализированных групп – логопедами, психологами, воспитателями, в результате чего тестовые задания перерабатывались по содержанию, структурировались, группировались более равномерно.

Были выделены наиболее информативные варианты, которые способны отражать индивидуально-психологические различия мотивационной сферы испытуемых в целях более емкого, но в то же время содержательного описания сторон измеряемого явления. Так, в блоке «Мотивация к взаимодействию с окружающими» изначально на основе анализа публикаций все пары утверждений были соотнесены с четырьмя типами общения, описанными М. И. Лисиной. Представляется актуальным провести изучение имеющихся у детей данного контингента форм общения в мотивационном контексте.

Задания блока «Мотивация достижения» были дифференцированы для выделения двух мотивационных тенденций и построены так, что ключевой выбор (положительный выбор, соответствующей выраженной положительной

мотивации, например: «Эта утка сама подходит к зеркалу и выполняет упражнения для языка») отражал мотив стремления к успеху, неключевой – мотив избегания неудачи. Суммируя ответы-выборы, можно было сделать выводы о доминирующей тенденции, о наличии/отсутствии мотивационной ригидности (мотивы здесь понимаются как относительно устойчивые диспозиции личности). Было учтено также указание Х. Хекхаузена на мешающее влияние связанных с самооценкой когнитивных образований, которые соответствуют мотивационному состоянию [19]. Ряд выборов отражал самооценку испытуемых, их уверенность в своем успехе и т.п.

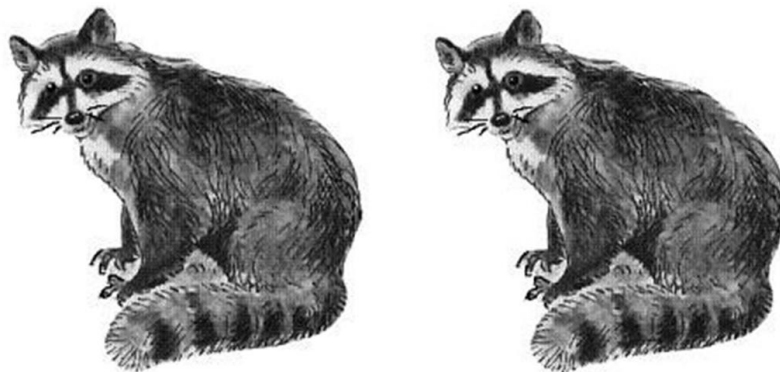
Блок «Мотивация к обучению» характеризовал ожидания ребенка, связанные с ситуацией обучения, его отношение к ней (принятие/отвержение), эмоциональный настрой, готовность трудиться, ориентацию на учебный процесс или его результат, познавательный интерес, предпочтения обучения или игровой деятельности.

Блок «Мотивация к лидерству» очерчивал наличие потребности в лидерстве у детей с ОНР, актуальность для них соревновательных мотивов, выявлял индивидуальные предпочтения в отношениях «доминирование/подчинение», а также ориентацию деятельности ребенка на результат («победу») или на окружающих.

Блок «Здоровье, активность, настроение» включал вопросы оценки испытуемыми своего самочувствия, эмоционального фона и инициативности.

Наконец, выборы блока «Мотивация к логопедическим занятиям» были нацелены на выяснение моментов, которые составляли ядро, основу отношения ребенка с ОНР к занятиям с логопедом. Это осознание речевого дефекта, идентификация с говорящим субъектом, личностная значимость речевой деятельности, наличие внутренней или внешней мотивации к исправлению речевого дефекта, отношение к некоторым методам и приемам логопедической работы, а также уверенность в ее успехе, удовольствие от ее результата, наличие социального одобрения этих результатов.

² Далее под «выбором» («выборами») испытуемых мы понимаем осуществленный ими выбор одного из двух (пары) предложенных альтернативных утверждений. Этим парам в процессе стандартизации теста были присвоены порядковые номера, на которые будут даны ссылки и указания.



Правый: этому еноту все равно, что они будут делать на занятии
 Левый: этот енот спрашивает у учителя, что они будут делать на занятии

Пример тестового задания

Апробация «чернового» варианта методики

После формирования исходные тестовые задания были оформлены в виде карточек и прошли традиционную процедуру пилотного испытания. В качестве испытуемых были взяты 50 воспитанников логопедических групп для детей с тяжелыми нарушениями речи в возрасте пяти – шести лет (ГОУ № 1846, ДОУ № 1971, № 1071 ЮАО г. Москвы).

Этап 2. Построение диагностической модели

Первоначальная версия методики из 80 пар «черновых» утверждений после анализа результатов апробации, включая анализ блоков, отсева «неработающих» пунктов и некоторую текстуальную коррекцию, была сокращена до 60 пар утверждений: по 10 для измерения каждого из шести названных выше блоков.

Для уменьшения возможности искажения результатов диагностики в результате хаотичных выборов последовательность предъявления стимульного материала была рандомизирована с использованием датчика случайных чисел, встроенного в электронные таблицы Microsoft Excel. Ключевое утверждение могло быть расположено в четырех вариантах (первое утверждение – правое животное, первое утверждение – левое животное, второе утверждение – левое животное, второе утверждение – правое животное). Окончательный вариант методики был оформлен в виде буклета.

Процедура проверки статистической гипотезы

На основании проверки статистической гипотезы был сделан вывод о наличии положительной связи между факторами: мотивацией достижения и мотивацией к логопедическим занятиям; мотивацией достижения и мотивацией к лидерству; мотивацией к взаимодействию с окружающими и ЗАН и т.д.

Описание процедуры обследования

Тест ориентирован на ситуацию коррекционно-логопедического обучения и состоит из заданий, в которых представлены пары идентичных животных (птиц) [4, 5]. Для снятия вероятной психологической защиты у ребенка экспериментатор уточняет, что в этой игре нет неправильных выборов. Правильно все то, что нравится и хочется делать.

Два возможных ответа на каждое задание приводятся в том порядке, в каком их читает проводящий тестирование, одновременно он указывает на животное, о котором идет речь. Обратный порядок утверждений используется для контроля установок на ответы.

Перед переходом к обследованию предлагается несколько аналогичных заданий, не входящих в основную часть теста, для того чтобы ребенок правильно понял инструкцию. Образец стимульного материала представлен на рисунке.

При необходимости по завершении предварительных упражнений инструкция может быть повторена. Обычно достаточно трех-четырёх подобных упражнений. По ходу те-

стирования экспериментатор вносит ответы ребенка в протокол, указывая номер выбранного утверждения. Регистрируются также реплики ребенка.

Этап 3. Стандартизация (объективизация) и испытание диагностической модели

Современная наука определяет тест как психодиагностическую методику, предполагающую стандартизованную процедуру ее проведения [2, 16, 21]. Прежде всего это регламентация процедуры проведения, унификации инструкции, бланков исследования, способов регистрации результатов, условий проведения исследования [14]. К сожалению, эти неоспоримые требования не выполняются в нынешней практике диагностики нарушений развития, поэтому считаем целесообразным развернуто описать их реализацию при проведении исследования.

Исследование должно проводиться после окончания периода адаптации ребенка к условиям учреждения, которое он посещает. Проведение диагностики предпочтительно назначить на вторник, среду, четверг, то есть на середину недели. Желательно всех испытуемых тестировать в одно и то же время, избегая делать это перед приемом пищи или прогулкой. Продолжительность испытания обычно составляет от 30 до 45 минут, включая инструкции, вводные упражнения и проведение, поэтому важно поддерживать разумно быстрый темп. Если ребенок болен, утомлен, постоянно отвлекается, не заинтересован задачей, не понимает ее, его испытание следует считать не имеющим силы. Для детей с астеническим синдромом, синдромом дефицита внимания и гиперактивности и т.п. диагностика с помощью данной методики может осуществляться на двух сессиях в последовательные дни (с повторением инструкции) или с одним или несколькими перерывами для отдыха, чтобы дать ребенку возможность подвигаться, попить и т.п. Поведение экспериментатора должно пробудить в ребенке любопытство относительно испытания и поддерживать этот интерес во время сессии. Оно не должно быть формальным, демонстративным или чрезмерно дружелюбным. Игровая стимуляция и естественное поведение минимизируют влияние ситуации исследования, которая

ребенку может представляться угрожающей, непонятной. Всячески следует подчеркивать, что приемлем любой способ ответа (жестом, вербальный любой сложности), ребенок волен выбирать его сам. В то же время надо настаивать, чтобы дети тщательно обдумывали свой выбор.

Инструкция может быть усилена или несколько изменена, обследование может быть проведено в виде игры «Выбери себе друга, похожего на тебя», однако порядок, испытательные пункты (утверждения) необходимо читать так, как написано в буклете. Диагност должен стремиться читать их в нейтральной манере, сознательно избегая изменять выражение лица или использовать жесты, которые могут повлиять на выбор ребенка. Кроме того, он должен читать с воодушевлением, оживленно, чтобы поддерживать интерес и внимание ребенка. Манера исследователя должна демонстрировать детям уважение к праву их выбора поведения, каким бы он ни был.

Процедура диагностики стандартная, однако иногда со стороны детей возможны некоторые «подрывные», протестные реакции и проявления. Экспериментатор должен управлять процедурой исследования и применять меры против ее изменения. Иногда достаточно просто повторить основную инструкцию или объяснение.

Избранный ребенком способ ответа, реплики и его «провокации» фиксируются экспериментатором в протоколе в свободной форме. В течение испытания могут возникнуть различного рода нестандартные ситуации [5].

Обработка результатов

При первичной обработке результатов данные и интерпретация их анализа вводились в электронные таблицы Microsoft Excel. Подсчитывалось количество совпадений в ответах испытуемых и «ключе» методики. За совпадение с ключевым выбором присваивался один балл, за ошибочное – ноль баллов. Таким образом, максимальное количество «сырых» баллов по каждому блоку составляло десять, что означало, что испытуемый во всех предъявлениях выбрал «ключевое» утверждение.

Подсчитывался интегральный индивидуальный индекс мотивации, который складывается из суммы «сырых» баллов, полу-

ченных при выборе утверждений по всем шести блокам. Максимально возможный балл в этом случае составляет 60 «сырых» баллов при 100%-ной мотивации, минимальный – ноль.

*Испытание
диагностической модели*

Проведенное нами в 2002–2005 гг. изучение мотивационной сферы 165 старших дошкольников с ОНР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками позволило выявить специфику формирования мотивационной составляющей личностного развития в дошкольном возрасте в ситуации системного речевого недоразвития [5].

Этап 4. Формализация теста общей и специальной мотивации

Валидность

Для изучения валидности теста общей и специальной мотивации (ТОСМ) мы использовали следующие методики:

- 1) модифицированную методику Н. Г. Лускановой;
- 2) экспертную оценку;
- 3) статистические методы.

Для исследования учебной мотивации и оценки результатов, полученных по данной методике, применялась анкета, предложенная Н. Г. Лускановой [10, с. 4] для скрининговой оценки. Автор указывает, что апробация ее прошла на выборке, насчитывающей более 200 детей шести – восьми лет. В исследовании были продемонстрированы «достаточно высокая надежность и валидность» теста. Эта анкета была адаптирована нами в соответствии с особенностями учебной деятельности детей старшего дошкольного возраста, посещающих ДООУ. Ее содержание отражает, как и в авторском варианте, отношение испытуемого к образовательному учреждению, товарищам, педагогу, самому учебному процессу, эмоциональное реагирование на учебную ситуацию, поэтому балльная система оценок автора сохранилась. Вопросы анкеты предъявлялись устно. Экспериментатор фиксировал устные ответы детей на отдельном бланке. Подсчет баллов производился с помощью «ключа», предлагаемого Н. Г. Лускановой. Использована и ее уровневая дифференци-

ация мотивации. К сожалению, в доступной литературе не были найдены другие методики исследования мотивации детей исследуемого возраста.

Для контроля за надежностью предлагаемой диагностической методики как в целом, так и по отдельным блокам была привлечена оценка по внешним критериям. В ней приняло участие семь экспертов, имеющих высшую квалификационную категорию по должности учитель-логопед, которые работали в специализированных группах ДООУ на постоянной основе. Из них у троих экспертов стаж профессиональной деятельности превышал 30 лет, у четверых он насчитывал 20–25 лет.

Для экспертов была разработана подробная инструкция. Они должны были вести стандартизированное наблюдение за поведением и деятельностью испытуемых групп 1 и 2 в естественных условиях, после чего зафиксировать результаты своего наблюдения в предложенном для этой цели бланке. Оцениваемые экспертами показатели соответствовали переменным, исследуемым с помощью методики. По условиям эксперимента это оценивание проводилось в течение недели после диагностики испытуемых с помощью предлагаемой методики. С учетом тенденции педагогов к осторожному отношению детей к крайним позициям (высокий/низкий и т.п.) и склонность оценивать подавляющее большинство контингента как «среднее», предлагалось оценить все проявления по наличию/отсутствию качества, поставив «+» или «-».

При анализе данных, полученных от экспертов, каждому испытуемому присваивались уровни «высокий», «средний», «низкий». К «высокому» уровню отнесли тех детей, показатели которых эксперты оценили положительно («+» по всем подпунктам) или которым поставили не более одного минуса. К «низкому» уровню были отнесены испытуемые, все показатели которых экспертами оценивались отрицательно или у которых было не более одной положительной экспертной оценки. Остальные данные интерпретировались как «средний» уровень наличия наблюдаемого показателя.

Статистический анализ ТОСМ проводился на выборке из 682 детей пяти – шести лет с ОНР.

Таблица 1

Корреляционные связи *r*-Пирсона между компонентами мотивационной сферы у детей с нормальным речевым развитием

Фактор	Мотивация достижения	Мотивация к обучению	Мотивация к взаимодействию с окружающими	Мотивация к лидерству	ЗАН
Мотивация достижения		,359*	,175	–,270*	,245*
Мотивация к обучению	,359*		,021	–,290*	,105
Мотивация к взаимодействию с окружающими	,175	,021		,312**	,192
Мотивация к лидерству	–,270*	–,290*	,312*		–,071
ЗАН	,245*	,105	,192	–,071	

Конструктивная (конвергентная) валидность отдельных факторов ТОСМ на выборке составила [22, 23]³:

- мотивация к логопедическим занятиям = 0,73801;
- мотивация достижения = 0,78382;
- мотивация к обучению = 0,73439;
- мотивация к взаимодействию с окружающими = 0,73988;
- мотивация к лидерству = 0,70602;
- ЗАН = 0,70717.

Общий показатель конструктивной (конвергентной) валидности = 0,734881667.

На этапе статистического анализа эмпирических мотивационных переменных проводилась оценка и интерпретация существующих зависимостей для определения конвергентной и дивергентной валидности. В этих целях был использован ранговый коэффициент корреляции Пирсона (*r*-Пирсона), так как распределение эмпирических данных в группах испытуемых не отличалось от теоретического, то есть нормального, распределения. Для этого применялась компьютерная программа SPSS statistics version 21. Все указанные ниже корреляции значимы при $p \leq 0,05$.

На основании данных корреляционного анализа показателей испытуемых с нормальной речью (табл. 1) и сопоставления их с аналогичными данными других групп обнаруже-

на, как и при анализе других групп (табл. 2–4), статически значимая связь между мотивацией достижения и мотивацией к обучению, а также между мотивацией взаимодействия с окружающими и стремлением к лидерству; мотивацией достижения и ЗАН. Однако при нормальном речевом развитии мотивация к лидерству отрицательно коррелирует с мотивацией к обучению и мотивацией достижения. Полагаем, что, детям в ситуации нормального развития менее присуще доказывать свои внешние лидерские позиции, чем конкретно учиться чему-нибудь и реально чего-то достигать. Для старших дошкольников с нормально развивающейся речевой функцией также оказывается актуальной и существенной взаимосвязь этих двух мотиваций, что свидетельствует в пользу нашего мнения о необходимости рассмотрения проблемы организации коммуникативной деятельности в мотивационном контексте, а также о прогностической валидности ТОСМ.

В ходе исследования выявлено, что у дошкольников с ОНР наиболее тесно взаимосвязаны между собой компоненты мотивационной сферы. Эти зависимости иллюстрирует табл. 2.

Корреляционные связи между исследуемыми мотивационными переменными у дошкольников с заиканием отражает табл. 3. Как видно из таблицы, у заикающихся детей с ОНР

³ Конструктивная (конвергентная) валидность определяется по следующим оценкам:

- 0,85–1 – проверяемый тест дублирует образец;
- 0,4–0,84 – отличная;
- 0,2–0,4 – хорошая;
- менее 0,2 – результаты оценки, по сути, являются случайными.

Таблица 2

**Корреляционные связи *r*-Пирсона
между компонентами мотивационной сферы у детей с ОНР**

Фактор	Мотивация к логопедическим занятиям	Мотивация достижения	Мотивация к обучению	Мотивация к взаимодействию с окружающими	Мотивация к лидерству	ЗАН
Мотивация к логопедическим занятиям		,347*	,305*	,219*	,085	,023
Мотивация достижения	,347*		,318*	,321*	,226*	,296*
Мотивация к обучению	,305*	,318*		,167*	-,026	-,011
Мотивация к взаимодействию с окружающими	,219*	,321*	,167*		,299*	,247*
Мотивация к лидерству	,085	,226*	-,026	,299*		,242*
ЗАН	,023	,296*	-,011	,247*	,242*	

Таблица 3

**Корреляционные связи *r*-Пирсона
между компонентами мотивационной сферы у детей с заиканием**

Фактор	Мотивация к логопедическим занятиям	Мотивация достижения	Мотивация к обучению	Мотивация к взаимодействию с окружающими	Мотивация к лидерству	ЗАН
Мотивация к логопедическим занятиям		,643*	,709*	,343*	,396*	,285
Мотивация достижения	,643*		,594*	,374*	,512*	,087
Мотивация к обучению	,709*	,594*		,458*	,495*	,291
Мотивация к взаимодействию с окружающими	,343*	,374*	,458**		,588*	,550*
Мотивация к лидерству	,396*	,512*	,495*	,588*		,319*
ЗАН	,285	,087	,291	,550*	,319*	

значимыми являются четыре пары связей. Наиболее сильные из них – корреляция между мотивацией к логопедическим занятиям и мотивацией к обучению; связь между мотивацией к логопедическим занятиям и мотивацией достижения, а также связь между мотивацией до-

стижения и мотивацией к обучению и между мотивацией к взаимодействию и стремлением к лидерству; мотивацией к взаимодействию с окружающими и ЗАН заикающихся детей.

Несколько менее значимыми оказались другие зависимости. Одна из них – достаточно

Таблица 4

**Корреляционные связи *r*-Пирсона
между компонентами мотивационной сферы у детей с ФФН**

Фактор	Мотивация к логопедическим занятиям	Мотивация к достижениям	Мотивация к обучению	Мотивация к взаимодействию с окружающими	Мотивация к лидерству	ЗАН
Мотивация к логопедическим занятиям		,523*	,252	,399*	,307	,025
Мотивация к достижениям	,523*		,521*	,208	,034	,140
Мотивация к обучению	,252	,521*		,246	-,066	,017
Мотивация к взаимодействию с окружающими	,399*	,208	,246		,134	,030
Мотивация к лидерству	,307	,034	-,066	,134		,331
ЗАН	,025	,140	,017	,030	,331	

сильная связь мотивации к исправлению речевого дефекта со стремлением к лидерству – не нуждается, на наш взгляд, в особых комментариях. Зато другая связь помимо констатации ее статической значимости заслуживает большего внимания. Сила мотивации детей к достижению зависит от их взаимодействия с окружающими, и, наоборот, чем лучше происходит взаимодействие с окружающими у детей с заиканием, тем сильнее они мотивированы стремиться к успеху.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) выявлены (табл. 4) связи между мотивацией к логопедическим занятиям и мотивацией достижения; и мотивацией к взаимодействию с окружающими. Также существует тесная связь мотивации достижения и мотивации к обучению.

У дошкольников с ФФН обнаружили связи мотивации к логопедическим занятиям и стремлением к лидерству и с мотивацией к обучению, а также мотивации к обучению

с мотивацией к взаимодействию и между стремлением к лидерству и ЗАН.

Надежность

Для вычисления надежности использовалась формула Кьюдера – Ричардсона [23, 24] (далее по тексту KR20 – коэффициент надежности Кьюдера – Ричардсона). Она применяется в случаях, когда в тесте есть дихотомия выбора (ответа), который оценивается по ключу 0–1 балл. В прочих случаях (а в нашем – для дополнительного контроля) производятся расчеты по нахождению коэффициент α -Кронбаха с помощью пакета прикладных программ для статистической обработки SPSS statistics 21 version.

Проверка на внутреннюю однородность [20] показала высокие коэффициенты этого вида надежности ТОСМ⁴:

- надежность по формуле KR20 = 0,996166478;
- коэффициент Спирмена – Брауна = 0,904098386;

⁴ Оценки надежности:
 • 0,90–0,99 – отличная;
 • 0,80–0,89 – хорошая;
 • 0,70–0,79 – удовлетворительная;
 • менее 0,70 – неудовлетворительная.

- коэффициент половинного расщепления Гутмана = 0,903955311;
- коэффициент α -Кронбаха = 0,909098386. Надежность ТОСМ по отдельным факторам составила:
- KR20, мотивация к логопедическим занятиям = 0,825383801;
- KR20, мотивация достижения = 0,878477838;
- KR20, мотивация к обучению = 0,837343977;
- KR20, мотивация к взаимодействию с окружающими = 0,739605688;
- KR20, мотивация к лидерству = 0,806220802;
- KR20, ЗАН = 0,70717207.

Статистические данные были получены с учетом современных требований [18, 19].

Заключение

Как показал эмпирический опыт по конструированию теста общей и специальной мотивации, при работе с новой методикой необходимо обязательно планировать этап его формализации (то есть проверки валидности, надежности и объективности). Кроме того, обязательным этапом должна предусматриваться работа по созданию методологической основы предлагаемого теста. В следующей

статье мы представим результаты сравнительно-сопоставительного анализа развития мотивационной сферы старших дошкольников с нормальным развитием речи и с нарушениями речевого развития.

Выводы

1. Формализация ТОСМ показала высокие значения надежности (внутренней согласованности) и валидности (прогностической, содержательной, конструктивной). ТОСМ имеет стандартизированную процедуру проведения и интерпретации и обладает нормативами выполнения теста, то есть объективностью. Это позволяет считать его строго формализованной методикой.

2. Настоящим исследованиям выявлено, что мотивационная сфера ребенка старшего дошкольного возраста представляет собой достаточно развитую и организованную область личностного развития, в которой изучаемые компоненты мотивационной сферы дошкольников тесно связаны между собой линейным и нелинейным образом.

3. Структурная организация линейных взаимосвязей между компонентами мотивационной сферы при рассмотренных нарушениях речевого развития схожа, несмотря на разную силу этих связей.

Литература

1. Алтунина И. Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей. Теория развития мотивов и мотивации социального поведения детей. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с англ.: 7-е изд. СПб.: Питер, 2007. 688 с.
3. Бремс К. Полное руководство по детской психотерапии: Пер. с англ. М.: Эксмо-Пресс, 2002.
4. Валявко С. М. Из опыта создания методики оценки мотивации дошкольников к исправлению недостатков речи // Дефектология. 2005. № 6. С. 54–63.
5. Валявко С. М. Особенности мотивационной сферы старших дошкольников с общим недоразвитием речи. М.: Спутник-плюс, 2009.
6. Валявко С. М. Почему дошкольники с общим недоразвитием речи резистентны к логопедическому воздействию? // Дефектология, 2009, № 2. С. 58–64.
7. Вассерман Л. И., Дюк В. А, Иовлев Б. В., Червинская К. Р. Психологическая диагностика и новые информационные технологии. СПб.: СЛП, 1997.
8. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование. Киев: ПАН Лтд, 1994.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
10. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: Учебно-методическое пособие. М.: Фолиум, 1999.
11. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 1985.

12. **Муратова И. С.** Развитие позитивной мотивации дошкольников к обучению в детском саду. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2009.
13. **Назаренко В. В.** Развитие мотивационной сферы детей 5-7 лет. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008.
14. Нормы профессиональной этики для разработчиков и пользователей психодиагностических методик. Стандартные требования к психологическим тестам. Ярославль: Дебют, 1991.
15. **Олесюк Н. В.** Формирование мотива и мотивации достижения успехов у детей 4-5 летнего возраста. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007.
16. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова: 2-е изд., перераб. и доп. М.: Астрель, АСТ, Транзиткнига, 1997. 480 с.
17. **Рыжов Б. Н.** Системная психология (методология и методы психологического исследования). М: МГУ, 1999.
18. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология. 2010. № 1. С. 6–43.
19. **Хеккхаузен Х.** Мотивация и деятельность: В 2 томах: Пер. с нем. / Под. ред. Б. М. Величковского. М.: Педагогика, 1986.
20. **Червинская К. Р.** Компьютерная психодиагностика: Учебное пособие. СПб.: Речь, 2003.
21. **Шмелев А. Г.** Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002.
22. **Campbell D. T., Fiske D. W.** Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix // Psychological Bulletin. 1959. Vol. 56. P. 81–105.
23. **John O. P., Benet-Martinez V.** Measurement: Reliability, construct validation, and scale construction // Handbook of Research Methods in Social Psychology / Eds. H. T. Reis & C. M. Judd. N.Y.: Cambridge University Press, 2000. P. 339–369.
24. **Kuder G. F., Richardson M. W.** The Theory of the Estimation of Test Reliability. Psychometrika. 1937. Vol. 2(3). P. 151–160.

References

1. **Altunina I. R.** Motives and Motivation of of Children's Social Behavior.. Developmental Theory of Motives and Motivation of Children's Social Behavior. M.: Moscow Psychological and Social Institute, 2005.
2. **Anastasi A.** Psychological Testing: In 2 books: Transl. from English: 7nd ed. St. Petersburg: Piter 2007. 688 p.
3. **Brems K.** A Complete Guide to Child Psychotherapy: Transl. from English. M.: EXMO Press, 2002.
4. **Valyavko S. M.** From the Experience of Creating a Methodology for Preschool Children's Motivation to Speech Correction // Defectology. 2005. № 6. P. 54–63.
5. **Valyavko S. M.** Motivational Sphere of the Senior Preschool Children with General Speech Underdevelopment. M.: Sputnik Plus, 2009.
6. **Valyavko S. M.** Why Do Preschoolers with General Speech Underdevelopment Resistant to the Effects of Speech Therapy? // Defectology. 2009. № 2. P. 58–64.
7. **Wasserman L., Duke V. A., Iovlev B. V., Chervinskaya K. R.** Psychological Diagnostics and New Information Technologies. St. Petersburg: SLP, 1997.
8. **Kline P.** Handbook on Designing Tests. Introduction to Psychometric Design. Kiev: PAN Ltd, 1994.
9. **Leontiev A. N.** Activity. Consciousness. Personality. M.: Politizdat, 1975.
10. **Luskanova N. G.** Methods of Study of Children with Learning Difficulties. Teaching Aid. M.: Folium, 1999.
11. **Melnikov V. M., Yampolsky L. T.** Introduction to Experimental Psychology of Personality. M.: Prosveschenie, 1985.
12. **Muratova I. S.** Development of Positive Motivation to Study in Kindergarten: Avtoref. Diss. ... Kand. Psihol. Tambov, 2009.
13. **Nazarenko V.** Motivational Sphere of 5-7 Aged Children: Avtoref. Diss. ... Kand. Psihol. M., 2008.
14. Standards of Professional Ethics for Developers and Users of Diagnostics Instruments. Standard Requirements for Psychological Tests. Yaroslavl: Debut, 1991.
15. **Olesyuk N. V.** Motive Formation and Motivation to Success in Children of 4-5 Years of Age: Avtoref. Diss. ... Kand. Psihol. M., 2007.
16. Psychological Dictionary / Ed. V. P. Zinchenko, B. G. Meshcheriakov: 2nd ed. M., 1997.
17. **Ryzhov B. N.** System Psychology (Methodology and Methods of Psychological Research). M: Moscow State University, 1999.

18. **Ryzhov B. N.** System Base Psychology // System Psychology. 2010. № 1. P. 6–43.
19. **Hekkhaussen H.** Motivation and Action: In 2 vol. / Ed. B. M. Velichkovsky. M.: Pedagogika, 1986.
20. **Chervinskaya K. R.** Computer Psychological Testing. Study Guide. St. Petersburg: Speech, 2003.
21. **Shmeliyov A. G.** Psychodiagnostics of Personality Traits. St. Petersburg: Rech, 2002.
22. **Campbell D. T., Fiske D. W.** Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix // Psychological Bulletin. 1959. Vol. 56. P. 81–105.
23. **John O. P., Benet-Martinez V.** Measurement: Reliability, construct validation, and scale construction // Handbook of Research Methods in Social Psychology / Eds. H. T. Reis & C. M. Judd. N. Y.: Cambridge University Press, 2000. P. 339–369.
24. **Kuder G. F., Richardson M. W.** The Theory of the Estimation of Test Reliability. Psychometrika. 1937. Vol. 2(3). P. 151–160.

РАЗРАБОТКА НОВЫХ ФОРМ РАННЕЙ ДИАГНОСТИКИ И ПРОФИЛАКТИКИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ЗАВИСИМОСТЕЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ИЗ ГРУПП РИСКА

Иванцов О. В., Машилов К. В.
МГПУ, Москва

В статье представлены результаты пилотного исследования склонности детей с повышенными социальными рисками к различным видам зависимого поведения. Исследование проведено в 2012–2014 гг. на базе средних образовательных учреждений Москвы.

Ключевые слова: профилактика зависимостей, психоактивные вещества, подростки группы риска.

DEVELOPMENT OF NEW FORMS OF EARLY DIAGNOSIS AND PREVENTION OF VARIOUS TYPES OF DEPENDENCIES IN CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM RISK GROUPS

Ivantsov O. V., Mashilov K. V.
MCTTU, Moscow

The article presents the results of a pilot study of children with elevated social risks to different types of addictive behavior. The study was conducted in 2012–2014 years on the basis of secondary educational institutions of Moscow.

Keywords: prevention of addictions, substance use, children and adolescents from risk groups.

Введение

Борьба с распространением наркоманий – одна из важнейших стратегических задач во многих странах мира, и необходимость ее ведения не нуждается в обосновании. Кроме «классических» наркоманий в настоящее время все шире распространяются и другие виды зависимого поведения, имеющие большую социальную значимость. К ним можно отнести табакокурение, интернет-зависимость, патологическую зависимость от азартных игр. Глобальная проблема «классических» наркоманий теснейшим образом переплетается с более широкой проблемой зависимого поведения в целом и имеет общие с ней корни. Сегодня эффективная диагностика и профилактика зависимого поведения должны основываться на представлениях об общих механизмах и закономерностях развития зависимого поведения [2, 4, 15, 16].

Общественная опасность заболеваний наркоманией и всех проявлений криминального наркотизма выражается и в том, что данные социальные явления дестабилизируют главные составляющие общества, требуют огромных разноплановых затрат, отвлекают финансовые средства и людские ресурсы. Прямые экономические потери и косвенные

затраты государства и гражданского общества практически невозможно подсчитать. По сути своей наркомания и наркопреступность «перекраивают» действующую экономику, вклинивая в нее опасную криминальную составляющую, заставляя общество изыскивать дополнительные финансовые средства на борьбу с незаконным оборотом наркотиков, лечение больных и адаптацию бывших наркоманов, на восстановление деформированной социально-психологической атмосферы общества, на охрану здоровья подрастающего поколения и ограждение его от нарковливания и наркозависимости. Вследствие этого «цена» наркопреступности многократно возрастает; так, объем социально-экономического ущерба от наркомании, к примеру, для России в совокупности различных факторов достигает 2,5% ВВП и составляет около полутора триллионов рублей. Это не считая прямого ущерба экономике в виде черного рынка наркоденег и их воздействия на легальный бизнес. Указывается также, что потери общества от наркотрафика в России многократно выше потерь от онкологических заболеваний и диабета. Показательно, что в последние пять лет только за незаконный оборот наркотиков в России осуждено более 500 тыс. человек.

Очевидно, что необходимым условием ранней и потому эффективной профилактики развития зависимого поведения является его ранняя диагностика. В свою очередь, ранняя профилактика намного эффективнее и «рентабельнее», чем коррекция и лечение уже развившейся патологии. Именно поэтому основной целью проекта, сформулированной в его названии, и является разработка новых форм ранней диагностики и профилактики различных видов зависимостей у детей и подростков из групп риска. Известно, что большинство видов зависимостей развивается именно в подростковом возрасте. Это делает задачу ранней диагностики их развития еще более значимой и актуальной [3, 5, 6, 7, 8].

В настоящее время, однако, признается факт существования общих механизмов развития различных видов зависимого поведения. Разделяя эти позиции, мы планировали разработать комплекс методов, позволяющих выявлять развитие различных форм зависимого поведения у подростков.

Характеристики зависимого поведения

При разработке диагностического комплекса авторы исходили из того, что все виды зависимого поведения базируются на индивидуально-личностных качествах человека, то есть можно с высокой вероятностью предполагать, что потенциально зависимая личность, сформированная в процессе социализации, сама, без внешнего инициирования, способна легко найти себе в окружающем мире «подходящий» объект или субъект зависимости. Ведь влечение к этому объекту – внутреннее состояние, заставляющее действовать определенным предвзятым образом. Подавляющее большинство специалистов, изучающих различные формы зависимого поведения, сходятся во мнении, что в основе подобного поведения лежат прерогативные личностные особенности, в силу чего у индивида и формируется зависимость. Однако список значимых личностных особенностей настолько широк и порой противоречив, что трудно выделить существенные характеристики подростка, склонного к зависимому поведению.

Наиболее часто упоминается такая характеристика, как инфантильность, или психический инфантилизм. Считается, что именно

эта особенность наиболее часто лежит в основе формирования зависимого поведения. Во-первых, потому что именно в детстве и юности преимущественно возникают зависимости, во-вторых, потому что гармоничный взрослый человек стремится к независимости и свободе. Отмечается значимость таких особенностей, как неустойчивость внимания, несерьезность в выполнении заданий, недостаточность организации действий, слабость волевого усилия, нарушение контроля умственной деятельности. Кроме того, выделяются такие инфантильные черты, как слабость волевых процессов, непостоянство интересов, неспособность критически оценить свои действия, неустойчивость внимания, тугоподвижность мышления, затруднения в овладении сложными грамматическими формами. Понятие «инфантилизм» в настоящее время трактуется различными авторами и школами неоднозначно. Поскольку наш диагностический комплекс формировался на основе определенных представлений об инфантилизме, на понимании этого термина необходимо остановиться подробнее [9, 12, 13].

Часть исследователей считает основой зависимой личности инфантилизм, отождествляя понятия «инфантильная личность» и «истерическая личность». Эти понятия, безусловно, очень близки, но в то же время требуют разграничения, поскольку клиническая практика доказывает, что инфантильная личность отнюдь не всегда обладает истерическими характеристиками. В отличие от истерической инфантильной личности присущи диффузная эмоциональная лабильность, недифференцированные отношения с другими и поверхностность эмоций.

Психический инфантилизм служит базой многих личностных расстройств. У подростков 14–16 лет с нарушениями поведения, проявляющимися в социальной дезадаптации, но не достигающими уровня противоправных нарушений, обнаруживались следующие признаки инфантилизма: неустойчивость интересов, эмоциональная лабильность, пассивная подчиняемость, конформность, нецеленаправленность, жестокость. При их обследовании с помощью патохарактерологического диагностического опросника (по А. Е. Личко) у них обнаруживались следующие проявления психического инфантилизма: снижение в сфере мотивации, интересов, снижение

чувства ответственности, долга, умения учитывать желания других людей, то есть у обследуемых отмечалось нарушение системы отношений личности.

Зависимой личности в высшей степени присуща внушаемость как личностная черта. Под внушаемостью понимаются легкость усвоения человеком внешних по отношению к нему побуждений, стремлений, желаний, установок, оценок, форм и стилей поведения, повышенная восприимчивость к психическому воздействию со стороны другого лица (лиц) без критического осмысления реальности и стремления противостоять этому воздействию [1, 10]. Считается, что при этом многое из происходящего принимается на веру, глубоко не анализируется и не подвергается страстному осмыслению.

Личность, склонная к формированию зависимого поведения, оказывается некритичной, часто легковверной, податливой групповому воздействию, авторитарному управлению. Такой человек вырабатывает стереотип поведения не в соответствии с убеждениями и разъяснениями окружающих, не исходя из собственных рациональных суждений и умозаключений, а в обход их. Помимо этого для такого человека характерны подчиняемость, нацеленность на снятие с себя и передачу другому ответственности за поведение, решение жизненных вопросов и планирование будущего. Внушаемый подросток безоговорочно верит в правильность поступков и советов того, кто им руководит.

Одной из важных характеристик зависимой личности считается неспособность в полной мере и адекватно планировать и прогнозировать будущее. Известно, что для людей с личностными расстройствами и девиациями типично прямое следование случайно возникшей ситуации под непосредственным влиянием внешних условий, без учета соответствующего вероятностного прогноза. Они обычно опираются на короткий ряд предшествующих последовательностей. В определенных ситуациях у таких людей может проявляться интеллектуальная недостаточность в виде своеобразной некритичности, склонности к поступкам без понимания путей и средств, ведущих к их результативности, отсутствие, несмотря на печальный жизненный опыт, какого-либо понимания своей недостаточности. Эта недостаточность обнаруживается не в свя-

зи с утратой знаний, снижением способности к усвоению нового, а из-за отсутствия должного учета прошлого, надлежащего прогнозирования на будущее, осмысления и предвидения последствий сделанного [11, 14].

Еще одна характеристика зависимой личности – ригидность, под которой мы понимаем негибкость, тугоподвижность всей психической деятельности, в частности установок, экспектаций (ожиданий), стилей поведения, осмысления действительности. Психическая ригидность включает в себя склонность к широкому спектру фиксированных форм поведения и неспособность при объективной необходимости изменить мнение, отношение, установку, мотивы, модус переживания и т.п.

Ригидность предполагает и застреваемость аффекта, фиксацию на однообразных объектах, неизменность их эмоциональной значимости и часто соотносится с подозрительностью, злопамятностью, повышенной чувствительностью в межличностных отношениях. Ригидность тесно связана с тревожностью, и именно их взаимодействие приобретает значительную стимулирующую силу. Нередко ригидность имеет связь с ревностью. Сочетание присущей ригидным личностям сенситивности, восприимчивости с тенденцией к самоутверждению порождает подозрительность, критическое или презрительное отношение к окружающим, упрямство, а нередко и агрессивность. Люди такого типа честолюбивы и руководствуются твердым намерением быть лучше и умнее других, а в групповой деятельности стремятся к лидерству.

Можно предположить, что застреваемость аффекта, аффективная окраска окружающего мира в значительной степени обусловлены тревожностью как личностной чертой. Подозрительность ригидных личностей, как правило, отражает неблагоприятные ожидания, тревогу, боязнь отторжения от микросоциального окружения. Аффективные насильственные действия поэтому часто носят характер психологической защиты от действительного, а скорее мнимого недоброжелательного, враждебного отношения. Ригидные лица, проявляя стойкую приверженность определенным способам проведения, тем самым осложняют общение, что приводит к развитию дезадаптации. У людей с психическими аномалиями ригидность приводит к еще более тяжким последствиям, так как набор субъективных

способностей к адаптации у них в целом хуже и беднее. Многие из них активно отталкиваются средой, что во многом детерминирует проявления противоправных действий с их стороны. При исключительной многоплановости этой темы по существу все исследователи сходятся в том, что отличительной особенностью поведения в ситуации напряженности является его негибкость. Поведение утрачивает пластичность, свойственную ему в нейтральной обстановке. Как показывает опыт, при прочих равных условиях в состоянии напряженности в первую очередь страдают сложные движения, что не только нарушает деятельность, но и может привести к ее срыву. Известно также, что при очень высоких степенях этой напряженности отмечено сужение диапазона действий (реализующееся в крайних формах возбуждения и торможения) может достигать уровня патологии.

В структуре зависимого поведения нередко ригидность лежит в основе компульсивности – краеугольного камня любой аддикции. Зависимой личности свойственны устойчивые и неизменные принципы в повышенно значимых областях жизни. Следование ритуалам и шаблонам становится для таких людей необходимостью и доставляет радость. К примеру, спортивные фаны испытывают удовольствие от навязанного группой однообразия стиля в одежде, манерах, речевых оборотах. Кроме того, ригидность является оборотной стороной целеустремленности, которую в свою очередь можно считать инструментом для реализации зависимости. Ведь без целеустремленности (пусть и носящей гедонистический и девиантный характер) невозможно представить формирование аддикции. Можно предположить, что ригидность является базовой психологической характеристикой расстройств зависимого поведения. Именно ригидность способна цементировать патологический паттерн аддиктивного поведения, создать одно из основных качеств зависимости – непреодолимость влечения к совершению девиантного поступка, сопровождающегося эмоциональной разрядкой.

В структуру зависимой личности входят такие характеристики, как наивность, простодушие, непосредственность – базовые для формирования свойств внушаемости. Под наивностью понимается неопытность и неосведомленность. Подросток, склонный

к наркозависимости, часто не имеет всей полноты правдивой информации о том, каковы реальные последствия употребления наркотических веществ. Его представления об этом носят детский, непосредственный характер. Он часто склонен удивляться, обижаться и разочаровываться в силу отсутствия точного понимания реальности. Простодушие – это бесхитрость, неточное понимание смысла поступков окружающих, излишняя доверчивость. Такой человек часто попадает в просак из-за слишком непосредственного, инфантильного взгляда на жизнь. Под влиянием сформировавшегося зависимого поведения его простодушие оборачивается противоположной стороной – лживостью.

В подавляющем большинстве случаев мотивом употребления психоактивных веществ и формирования впоследствии зависимого поведения становится любопытство. Любопытство – это стремление узнать, увидеть что-нибудь новое, непознанное, неизвестное. Если любопытство носит социально одобряемый характер, то оно обозначается как любознательность, пытливость и характеризуется склонностью к приобретению новых знаний, интересом к тонкостям. Несомненно, зависимая личность в своем истоке имеет любопытство и любознательность. Поиск нового, неизведанного (правда, носящего в случае зависимостей девиантный характер) является важной составной частью такой характеристики зависимой личности, как высокая поисковая активность.

Человеку присуща потребность в поиске – поисковая активность. Неблагоприятными для развития потребности в поиске считаются две противоположные ситуации. При одной активности ребенка в поиске обесценивается связь с тем, что его действия наталкиваются на неизменное сопротивление и даже наказание активности со стороны взрослых. Ребенок в таком случае начинает ощущать беспомощность. При другой неблагоприятной ситуации блокирование поисковой активности происходит потому, что желания ребенка удовлетворяются немедленно и взрослые оберегают его от малейшего проявления самостоятельности.

Таким образом, зависимое поведение можно рассматривать двояко: как результат поисковой активности в стремлении к чему-то новому, неизведанному, таинственному, но интересному или как смещение «вектора» поиска

с адекватного на вторичный, когда активность направлена не на изменение неприемлемой ситуации, а на самозащиту.

Для человека с чертами зависимой личности типично такое свойство, как максимализм, под которым понимается крайность в каких-либо требованиях, взглядах, эмоциях. Для подростка, склонного к формированию зависимых форм поведения, характерна категоричность в суждениях. Он воспринимает мир двухцветным: черно-белым. Он не склонен к компромиссам, особенно в сфере значимых отношений. Для него существует только «либо все, либо ничего». Подобные проявления пронизывают зависимую личность альтернативностью: любить – ненавидеть, желать – отвергать, радоваться – горевать. У такого подростка нет тонких эмоциональных переживаний. Он склонен к гротескности в восприятии и оценке себя и окружающих. Вследствие этого качество умеренности («разумности потребностей») у него отсутствует.

Вся структура зависимой личности пронизана эгоцентризмом – фиксацией внимания на себе, своих интересах, чувствах и пр. Ведь основная потребность зависимой личности – гедонистическая (получение удовольствия, радости, удовлетворения) – не может быть неэгоцентрической. Именно поэтому специалисты большое внимание уделяют оценке и анализу Я-концепции и самооценке лиц с девиантными формами поведения. Не всегда у зависимой личности эгоцентризм выражается в демонстративности, «жажде признания» и прочих атрибутах истерических черт характера. Он может иметь и иные признаки – в частности, проявляться чувством превосходства над другими, избранности, необычности (даже если девиант находится в группе, где начинает доминировать группоцентризм и противопоставление «своих» «чужим»).

В силу высокой активности в поиске, направленной на новые ощущения и впечатления, зависимая личность испытывает так называемый голод по сенсорной стимуляции. Такой человек стремится к особенно ярким впечатлениям (и, заметим, способен их испытывать). Для него типична способность фантазировать, перевоплощаться, жить в выдуманном окружении, погружаться в мир грез, легко отрешаясь от действительности. Как ребенок, зависимая личность легко переходит в мир вы-

мысла и фантазий. Именно поэтому такая личность быстро и без особого труда вживается в роль честного и искреннего человека, будучи нередко лживой. Такой человек и сам верит в свою ложь.

Несомненно, одно из важных качеств зависимой личности – нетерпеливость, неспособность «ждать и догонять», отсутствие выдержки. Как и многие иные свойства, нетерпеливость особенно присуща детям, нацеленным на немедленное получение желаемого или разрешение ситуации. Индивид с зависимыми формами поведения, как ребенок, ориентирован на немедленное достижение задуманного. Он становится зависимым не только от формы зависимости, но и от времени. Одним из наиболее насущных позывов оказывается так называемый голод по структурированию времени. Зависимой личности требуется, чтобы жизнь была наполнена (переполнена) событиями, чтобы они совершались как можно чаще и быстрее. Ждать у такого человека «нет времени». Зависимость, как правило, в силу высокой поисковой активности такого человека, яркости его воображения и фантазий, а также максимализма оказывается сопряженной со склонностью к риску. В рамках аддиктивного поведения с целью вывести себя из состояния скуки зависимая личность отправляется на поиск все более сложных и опасных способов достижения удовольствия. Обычно по мере углубления зависимости старые проверенные способы перестают удовлетворять растущие потребности, усиливается «вкус к опасности». Употребление психоактивных веществ, экстремальные виды спорта могут рассматриваться как аддикции, связанные с утратой чувства опасности.

Неблагоприятное социальное окружение и социальные условия среды зачастую играют большую роль в формировании зависимого поведения. В нашем исследовании нам хотелось также сделать попытку оценить вклад социальных факторов и индивидуальных особенностей в риск развития зависимого поведения.

Материал и методы исследования

Для решения задач исследования в школах ЮЗАО Москвы было обследовано более 85 детей. В конечном исследовании приняло участие 55 детей из трех школ ЮЗАО. Среди них 19 девочек и 36 мальчиков, которые были рас-

пределены по группам равномерно. Все дети учились в 7-8-х классах общеобразовательных школ. Из этих детей было сформировано три экспериментальных и две контрольных группы, идентичных по половозрастному составу. В экспериментальные группы включались следующие дети:

- находящиеся в социально опасном положении;
- состоящие на внутришкольном учете, на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, отделе по делам несовершеннолетних;
- из неполных семей;
- из неблагополучных семей;
- с девиантным поведением.

Таким образом, экспериментальные группы представляли собой группы детей с повышенными неспецифическими социальными рисками. Группы сравнения формировались методом случайной выборки из учащихся тех же классов тех же школ. Для обследования детей одновременно был разработан оригинальный пакет методик, включающий в себя ряд психологических тестов, направленных на выявление индивидуальных особенностей, способствующих развитию зависимого поведения.

В пакет вошли следующие методики:

- способ диагностики интернет-зависимости по В. А. Лоскутовой (русскоязычная адаптация опросника Kimberly Young);
- способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Бельбот);
- тест «Склонность к зависимому поведению» (В. Л. Менделевич);
- методика измерения ригидности (Д. Я. Райгородский);
- методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда;
- методика Г. Айзенка (опросник EPQ);
- тест-опросник Г. Айзенка (опросник ЕРi, адаптирован А. Г. Шмелевым);
- опросник «Мини-Мульт» (сокращенный вариант Миннесотского многомерного личностного перечня MMPI, адаптация Ф. Б. Березина и М. Л. Мирошникова).

В силу значительной трудоемкости методик их проведение было разбито на два этапа. Первый этап включал в себя пункты 1–4.

Результаты исследования

Предварительный анализ результатов проведения тестов первого этапа показал, что среди обследованных подростков 20,5% имеют риск возникновения компьютерной зависимости; 43% находятся на стадии увлеченности; у 38,6% пока нет риска возникновения компьютерной зависимости. При обследовании детей мы использовали одновременно и сравнивали две методики: Лоскутовой – Кимберли и Юрьевой – Бельбот. Обе методики дают приблизительно сходные результаты. Однако в ходе исследования и в дальнейших наших планах мы начали отдавать предпочтение методу Юрьевой – Бельбот, так как он дает более дифференцированный результат, позволяющий выделить ранние признаки развития компьютерной зависимости (стадия увлеченности), что имеет большое практическое прогностическое значение.

Необходимо отметить, что сравнение результатов, полученных на одних и тех же группах с использованием разных вопросников, позволило выявить различную «чувствительность» разных вопросов при обследовании отдельных категорий испытуемых и создал перспективу возможности разработки более эффективных тест-систем.

При использовании для диагностики компьютерной зависимости теста на «Склонность к зависимому поведению» В. Д. Менделевича в контрольной группе выделяли 12,5% детей с признаками повышенной склонности к развитию компьютерной зависимости и 62,5% с признаками тенденции к развитию компьютерной зависимости. Характерно, что в группе риска эти показатели значительно выше и составляют соответственно 12,5 и 75%. У 12,5% детей в этой группе отмечаются признаки высокой вероятности развития компьютерной зависимости. Эти данные говорят о вероятном средовом отягощении, способствующем формированию личности склонной к зависимому поведению. Вероятно, именно через формирование определенных индивидуальных черт, характерных для лиц, склонных к зависимому поведению, и реализуется средовое влияние на их развитие. Кроме того, некоторые различия в результатах диагностики вероятности развития компьютерной зависимости при использовании различных методик объясняются, по видимому, недостаточной разработанностью представлений о клинике этой нозологии.

Склонность к зависимому поведению, %

Признаки	Склонность к наркозависимости		Склонность к алкогольной зависимости		Склонность к спортивному и музыкальному фанатизму	
	группа риска	контрольная группа	группа риска	контрольная группа	группа риска	контрольная группа
Признаки и тенденции	0	62,5	0	25	75	100
Признаки повышенной склонности	25	25	12,5	0	25	0
Признаки высокой вероятности	62,5	0	25	0	0	0

В настоящее время достаточно много известно о связи такой индивидуальной особенности, как ригидность, и повышенного риска развития зависимого поведения. Сравнив риски развития зависимого поведения с уровнем ригидности в различных группах детей, мы получили противоречивые результаты. В одном случае, сравнивая группу риска с контрольной, мы обнаружили лишь тенденции к повышению уровня вероятности зависимого поведения и уровня ригидности в экспериментальной группе риска, в другом – нами были зафиксированы серьезные изменения вероятности развития зависимого поведения (12,5% – наличие тенденций, 75% – наличие повышенной склонности и 12,5% – признаки высокой вероятности развития компьютерной зависимости в экспериментальной группе против 62,5 и 25% в контрольной группе соответственно). Столь же выраженные изменения прослеживаются в отношении склонности подростков к наркотической и алкогольной зависимости и спортивному фанатизму (см. таблицу).

Аналогичные изменения прослеживаются при сравнении уровня ригидности в этих группах. В экспериментальной группе 71,4% детей ригидны, в то время как в контрольной группе только 14,2% ригидных детей. Причина таких неоднозначных результатов пока неясна и ожидает своего изучения.

При сравнении результатов, полученных при исследовании экспериментальной и контрольной групп с использованием личностного опросника «Мини-Мульт», мы выявили вы-

раженную тенденцию к увеличению средних значений по шкалам ипохондрии, психопатии, психастении, шизоидности и гипомании в экспериментальной группе. Особенно явно эти тенденции наблюдаются по шкале шизоидности, где показатели экспериментальной группы почти в 1,5 раза превосходят показатели контрольной группы. Особенно характерны для экспериментальной группы высокие показатели по шкале паранойяльности. Очевидно, что склонность и способность принимать псевдоуспех за реальный успех подчас делает импульсивного человека склонным к любого рода зависимости: от никотиновой и алкогольной до наркотической. Он не в состоянии отказать себе в том, чего ему хочется «прямо сейчас». Тем более он не способен прогнозировать последствия своего «хотения». В силу этого некоторые исследователи считают повышение значений по данной шкале типичным для людей с зависимым поведением.

Заключение

Подводя итоги сказанному, можно констатировать, что в ходе первого предварительного этапа работ по данной теме был выявлен ряд особенностей, присущих подросткам со склонностью к различным формам зависимого поведения. Также удалось показать возможность использования ряда диагностических методик для ранней диагностики зависимого поведения. Кроме того, апробирован ряд методик для их применения в комплексной диагностике.

Литература

1. **Баулина М. Е.** Нейропсихологический анализ состояния высших психических функций у больных героиневой наркоманией: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002.
2. **Братусь Б. С., Сидоров П. И.** Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма. М.: МГУ, 1984.
3. **Дроздов А. З., Иванцов О. В., Кардашян Р. А., Коган Б. М.** Эмоциональная сфера подростков, больных опийной наркоманией // Наркология. 2008. № 12. С. 62–66.
4. Европейский проект школьных исследований по алкоголю и наркотикам в Российской Федерации (ESPAD-2007) / Под ред. Е. А. Кошкиной. М.: Радуга, 2009. 119 с.
5. **Иванец Н. Н., Анохина И. П., Коган Б. М.** Эффективность и механизмы действия леривона при алкоголизме // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1996. Т. 96. № 5. С. 52–58.
6. **Иванцов О. В., Фадеева Е. В.** Профилактика алкогольной, наркотической и нехимических видов зависимости средствами дистанционного консультирования // Системная психология и социология. 2013. № 7(1). С. 75–81.
7. **Иванцов О. В.** Психические состояния старшеклассников как факторы их школьной успеваемости: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012. 203 с.
8. **Иванцов О. В., Меновщиков В. Ю.** Динамика негативных психических состояний в групповой психокоррекционной работе со старшими школьниками // Вестник университета (Государственный университет управления). 2011. № 10. С. 44–47.
9. **Коган Б. М., Дроздов А. З., Дмитриева Т. Б.** Механизмы развития соматических и психопатологических стрессовых расстройств (половые и гендерные аспекты) // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 105–120.
10. **Романова Е. С.** Исследование механизмов психологической защиты при девиантном поведении // Российский психиатрический журнал. 1998. № 3. С. 18–21.
11. **Романова Е. С., Карпов А. Б.** Современные представления о механизмах психологической защиты: обзор литературы // Российский психиатрический журнал. 2003. № 6. С. 67–72.
12. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 5.
13. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–42.
14. **Свистунова Е. В.** Особенности Я-концепции подростков с нарушением поведения: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002.
15. **Шилова Т. А.** Профилактика алкогольной и наркотической зависимости у подростков в школе: Практическое пособие: 2-е изд. М.: Айрис-пресс, 2004.
16. **Шилова Т. А.** Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков: Методическое пособие: 3-е изд. М.: Айрис-пресс, 2006.

References

1. **Baulina M. E.** Neuropsychological Analysis of Higher Mental Functions in Heroin Addicts: Dis. ... Cand. Psychol. M., 2002.
2. **Bratus B. S., Sidorov P. I.** Psychology, Clinical and Prevention of Early Alcohol. M.: Moscow State Univ., 1984.
3. **Drozdov A. Z., Ivantsov O. V., Kardashian R. A., Koghan B. M.** Emotional Sphere in Adolescents with Opioid Addiction // Drug Addiction. 2008. № 12. P. 62–66.
4. The European School Survey Project on Alcohol and Drugs in the Russian Federation (ESPAD-2007) / Ed. E. Koshkina. M.: Raduga, 2009. 119 p.
5. **Iwaniec N. N., Anokhin I. P., Koghan B. M.** The Efficacy and Mechanisms of Action Lerivon Alcoholism // Journal of Neurology and Psychiatry Named After C. C. Korsakov. 1996. Vol. 96. № 5. P. 52–58.
6. **Ivantsov O. V., Fadeev E. V.** Prevention of Alcohol, Drug and Non-Chemical Addictions by Means of Remote Consultation System // Psychology and Sociology: Russian Periodical Scientific Journal. 2013. № 7 (1). P. 75–81.
7. **Ivantsov O. V.** Mental Conditions as Factors of Student's Progress at School: Dis. ... Cand. Psychol. – M., 2012. 203 p.
8. **Ivantsov O. V., Menovshchikov V. Y.** Dynamics of Negative Mental States During a Group Psychotherapeutic Work in Senior Students // Vestnik of University (State University of Management). 2011. № 10. P. 44–47.
9. **Koghan B. M., Drozdov A. Z., Dmitrieva T. B.** Mechanisms for the Development of Somatic and Psychopathological Stress Disorder (Sex and Gender) // System Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 105–120.
10. **Romanova E. S.** The Study of Psychological Defense Mechanisms in Deviant Behavior // Russian Journal of Psychiatry. 1998. № 3. P. 18–21.

11. **Romanova E. S., Karpov A. B.** Modern Concepts of the Mechanisms of Psychological Defense: A Literature Review // Russian Journal of Psychiatry. 2003. № 6. P. 67–72.
12. **Ryzhov B. N.** The Basis of Systems Psychology // System Psychology and Sociology. 2011. № 3. P. 5.
13. **Ryzhov B. N.** The basis of Systems Psychology // System Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 5–42.
14. **Svistunova E. V.** Features of “Self-concept” in Adolescents with Behavior Disorders: Dis. ... Kand. Psychol. M., 2002.
15. **Shilova T. A.** Prevention of Alcohol and Drug Abuse in Adolescents at School. Library of Educational Psychology: Handbook: 2nd ed. M.: Airis-Press, 2004.
16. **Shilova T. A.** Diagnosis of Psychological and Social Exclusion of Children and Adolescents. Library of Educational Psychology: Handbook: 3rd ed. M.: Airis-Press, 2006.

СУБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Ковтун Ю. Ю.
*Белгородский государственный
национальный исследовательский
университет, Белгород*

В статье анализируется проблема формирования субъектности медицинского работника в процессе его образовательной и профессиональной деятельности с точки зрения экологической психологии. Рассматривается больничная среда как особый вид антропогенной среды, выступающей для медицинского работника, с одной стороны, в форме профессиональной среды, с другой стороны – в форме социально-психологической среды. Медицинский работник выступает в качестве продукта развития больничной среды, в которую он постепенно включается во время обучения и дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: экологическая психология, экопсихологическая система, больничная среда, компонент среды, экопсихологическое взаимодействие.

THE SUBJECT OF THE SOCIAL COMPONENT IN THE ECOPSYCHOLOGICAL SYSTEM

Kovtun Y. Y.
*Belgorod State National
Research University, Belgorod*

The article analyzes the problem of the formation of subjectivity of medical personnel during his educational and professional activities in terms of environmental psychology. Hospital environment is considered as a kind of anthropogenic environment, serving for the medical worker on the one hand in the form of a professional environment, on the other hand in the form of social and psychological environment. Medical worker acts as a product of the hospital environment in which he is gradually activated during learning and future professional activities.

Keywords: environmental psychology, ecopsychological system, hospital environment, component of the environment, ecopsychological interaction.

Введение

Любую социальную группу можно рассматривать как состоящую из людей, взаимодействующих между собой и в результате действующих совместно как единое целое, то есть представляющих собой систему. Особенно важно, что такие объединения людей во времени и пространстве характеризуются общими стремлениями; именно это делает социальную группу чем-то большим, чем простое объединения индивидов. Вместе с тем для каждого участника – субъекта совместной деятельности – другие люди и пространственно-предметное окружение выступают как среда, а он сам – как элемент экосистемы в широком смысле слова. Таким образом, любое собрание людей, включенных в последовательную координированную деятельность (деятельность, сознательно или бессознательно подчиненную какой-то общей цели, достижение которой принесет

участникам какого-то рода удовлетворение), следует рассматривать как систему экопсихологических взаимодействий [11, 14, 15].

Эффективность системы экопсихологических взаимодействий можно рассматривать как нечто такое, что создается усилиями людей, каждый из которых руководствуется собственными, независимыми от других участников мотивами и которые все вместе продвигаются к какой-то общей цели. Для совместных действий характерны две существенные особенности: разделение функций и гибкая координация.

С этой точки зрения медицинский стационар представляет собой пример системы экопсихологических взаимодействий. Актуальность изучения именно этой системы обусловлена тем обстоятельством, что в современном российском обществе наблюдается тенденция, согласно которой падение престижности такой социально значимой профес-

сии, как медицинский работник, сочетается с повышением требований к представителям данного вида деятельности. Изучение психологических особенностей взаимодействия внутри системы «человек – больничная среда» позволяет наряду с социально значимыми вопросами повышения качества здравоохранения решать задачи исследования способов социализации и индивидуализации личности работников данной сферы.

В ходе своей профессиональной деятельности медики постоянно сталкиваются с различными фрустрационными обстоятельствами, их работа связана с эмоциональными и нравственными перегрузками. Под грузом таких психотравмирующих обстоятельств, как психологическое давление со стороны пациентов и их родственников, коллег, администрации, характер организации труда, личность может подвергнуться деформации. С позиции эконсихологии такие последствия могут наступать в результате несоответствия требований среды и индивидуальных ресурсов человека.

Субъектность профессионала в медицинском учреждении

В публикациях по деонтологии и медицинской этике поднимается вопрос о тенденциях рассмотрения человека как объекта и субъекта, а также о двух парадигмах: естественнонаучной и гуманитарной – с точки зрения врача и с точки зрения пациента. При этом делается однозначный вывод: медицинский работник должен обладать высоким уровнем субъектности, под которой понимается самостоятельная активность, самодвижение, осознанная саморегуляция [9].

Исходя из современных требований, предъявляемых к образованию медицинских работников, основанному на компетентностном подходе, специалист должен не только владеть определенными профессиональными навыками, но и самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность, быть готовым брать на себя нравственные обязательства по отношению к природе, обществу и человеку (Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности «Сестринское дело»), обладать

способностью и готовностью анализировать результаты собственной деятельности для предотвращения врачебных ошибок, осуществлять свою деятельность с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм, находить и принимать ответственные управленческие решения (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Лечебное дело») и т.д. [10]. Владение данными компетенциями подразумевает сформированную субъектную позицию по отношению к себе, другим людям, своей деятельности. Говоря о важности развития субъектности у будущих специалистов, Е. Н. Волкова доказывает, что «...субъектность является интегратором профессиональных способностей человека и обеспечивает возможность выполнения им профессиональных требований на высоком уровне качества» [4].

Современная медицина – отрасль естественнонаучного знания. Но медицина имеет дело не с веществом, техникой или информацией, а с живым человеком, и этот факт иногда забывают. Получение медицинского образования организовано таким образом, что у студентов формируется взгляд на человека как на организм, в результате медик идентифицирует человека с больным органом. Изучение физиологии, анатомии, гистологии, биохимии вместе со знаниями привносит на бессознательном уровне иллюзию возможности познания человека только на основе изучения закономерностей жизнедеятельности организма. Интересен феномен, что в российских учреждениях здравоохранения прилагательное «больной» стало именем существительным и заменяет слово «человек». Истоки этого явления можно проследить уже в первые годы обучения будущих медиков.

С. Л. Рубинштейн провел глубокий анализ содержания категории «субъект», ставший методологической основой для изучения данного феномена. Важным положением его теории является то, что существование человека в мире определяется через онтологический субъект. «Бытие... – это факт существования человека и бытия, как факт „встречи“ одного сущего с другим» [12]. В контексте рассмотрения профессиональной деятельности значимым для нас представляется положение о деятельности как важнейшей характеристике человека-субъекта. «Действие, труд, творческий, про-

изводящий человек должны быть включены в онтологию – онтологию человеческого бытия – как необходимое и существенное звено» [9]. Согласно А. В. Брушлинскому «субъект – это человек, люди на высшем (индивидуализировано для каждого из них) уровне активности, целостности, системности, автономности и т.д.» [3]. В работах многих авторов подчеркивается идея о развитии субъектности и становлении субъекта. Так, у К. А. Абульхановой: «Личность становится субъектом, когда она выступает таким центром самоорганизации и саморегуляции, который позволяет ей соотноситься с действительностью целостным, а не парциальным образом» [1]. Таким образом, развитие человека неразрывно связано с развитием субъектности.

Очевидным становится противоречие между декларированием субъектности медицинского работника как обязательной характеристики профессионала (предполагая, что субъектность медицинского работника проявляется в двух аспектах: в отношении к себе как к субъекту деятельности и в отношении к пациенту как к субъекту его деятельности) и типом профессионально-образовательной среды, которая не всегда позволяет достичь такого уровня развития личности, как субъектность. Вследствие этого возникает проблема: формирование субъектности медицинского работника в процессе его образовательной и профессиональной деятельности.

Подойдем к решению данной проблемы с позиций экологической психологии, в которой взаимодействие человека с окружающей средой, то есть система «индивид – среда» «выступает как целостный совокупный субъект совместного развития человека и окружающей его социальной и природной среды» [6].

Больничная среда

Вслед за В. И. Пановым под пространственной средой будем понимать «совокупность пространственно-предметных свойств и отношений окружающей среды, которая предоставляет те или иные возможности для удовлетворения потребностей человека в пространственных действиях и поведении» [6]. Среди различных типов пространственных сред (природной, антропогенной, экологической среде обитания, информационно-виртуальной) выделим антропогенную. Рас-

сматриваем больничную среду как особый вид антропогенной среды, выступающей для медицинского работника, с одной стороны, в форме профессиональной среды, с другой стороны, в форме социально-психологической среды. Реконструировать варианты поведения медицинских работников при взаимодействии с пациентами можно с помощью метода интервью. Среди описаний трудных ситуаций взаимодействия можно выделить варианты коммуникативных взаимодействий.

Анализ текстов интервью был исследован с помощью категорий экпсихологической теории взаимодействия, разработанной В. И. Пановым. Отношение в системе «человек – окружающая среда», выступающей в данном подходе как целостный, совместный субъект, может быть конкретизировано в ситуации профессионального взаимодействия. Автор выделяет следующие виды взаимодействия: 1) объект-объектный, 2) объект-субъектный, 3) субъект-объектный, 4) субъект-обособленный, 5) субъект-совместный, 6) субъект-порождающий [8].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования по специальности «Сестринское дело» в качестве объектов профессиональной деятельности медицинской сестры выступают: пациент и его окружение; первичные трудовые коллективы; здоровое население; средства оказания лечебно-диагностической, профилактической и реабилитационной помощи. Таким образом, медицинская сестра, выполняя свои должностные инструкции, неминуемо вступает в социальное взаимодействие не только с пациентом, но и с его родственниками или близкими людьми, коллегами, руководителями разного уровня. Если брать во внимание не только работу в стационарном лечебном учреждении, то в данную группу можно включить и здоровых людей, принимающих участие в профилактических мероприятиях.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности «Лечебное дело» указано, что объектами деятельности специалиста являются подростки в возрасте от 15 до 18 лет и взрослое население старше 18 лет, а также совокупность средств и технологий, направленных на создание условий для сохранения здоровья, обе-

спечения профилактики, диагностики и лечения заболеваний. Исходя из задач, решаемых врачом в его профессиональной деятельности, а также содержания компетенций, описанных в стандарте, можно сделать вывод, что речь идет о взаимодействии с теми же «объектами» деятельности специалиста, что и в случае среднего медицинского персонала.

Экопсихологическая система взаимодействий в медицинском учреждении

Таким образом, в профессиональной среде медика его экопсихологическое взаимодействие складывается из общения с четырьмя категориями субъектов: пациенты, коллеги, родственники пациентов, представители властных структур. Применительно к ситуации общения врачей и медицинских сестер с пациентами позиция медицинского работника в диаде указана первой, и типы экопсихологического взаимодействия выглядят следующим образом.

1. Объект-объектный тип имеет место в том случае, когда взаимодействие в системе «медик – пациент» носит формальный характер и оба участника взаимодействия занимают пассивно-ролевую позицию.

2. Объект-субъектный, когда медик занимает пассивную позицию при обсуждении хода лечебного процесса с пациентом. Таким образом, он подчиняется требованиям пациента.

3. Субъект-объектный, когда медик активно воздействует на пациента, занимающего пассивную, объектную позицию и принимающего данное воздействие.

4. Субъект-субъектный тип имеет место в тех случаях, когда оба компонента системы «медик – пациент» активно взаимодействуют друг с другом. Это взаимодействие может иметь различные формы:

а) субъект-обособленный, когда медик и пациент занимают активную позицию, пытаясь убедить друг друга в необходимом каждому из них решении вопроса, но при этом не учитывая мнение (субъектность) другого. Конструктивного взаимодействия между ними не получается;

б) субъект-совместный тип взаимодействия отмечается в тех случаях, когда взаимодействие между медиком и пациентом носит

характер конструктивного диалога. Взаимодействие характеризуется «встречей и диалогом с другим», и оба подчинены совместному достижению цели.

в) субъект-порождающий тип предполагает, что взаимодействие в системе «медик – пациент» приводит к взаимному изменению исходной позиции каждого из участников диалога.

В качестве примеров приведем описания материалов интервью врачей.

«Работая в „тяжелом“ отделении, сложно привыкнуть к тому, что здесь нет больных, с которыми можно поговорить... О личности речь не идет, перед тобой тело, которое ты должен лечить». Когда больной находится в тяжелом состоянии или без сознания, он пассивно принимает все врачебные манипуляции. Таким образом, здесь представлен субъект-объектный тип взаимодействия.

«В последнее время все слова врача люди „проверяют“ в сети Интернет. Они сами устанавливают диагноз, подбирают лечение, назначают сами себе или своим родственникам препараты, отменяют рекомендации врача, не имея медицинского образования. Их познания основаны на слухах и чьем-то мнении». В этом случае речь идет о субъект-обособленном типе взаимодействия. Врач и пациент занимают активную позицию, не учитывают мнение другого. При этом взаимодействия у них не получается.

Применительно к ситуации взаимодействия медицинского работника с коллегами также могут наблюдаться различные субъектные позиции, определяемые параметрами активности (реактивности) и инициативности (безынициативность) субъектов взаимодействия. Считаем, что в системе «медицинский работник – медицинский работник» целесообразно рассматривать варианты субъект-субъектного типа отношений, предполагающего активное взаимодействие. Однако мы не исключаем наличие субъект-объектного типа отношений, например, в ситуации пассивного подчинения указаниям руководителя.

Субъект-обособленный тип взаимодействия может наблюдаться в ситуации, когда каждый специалист относится к себе как к субъекту деятельности, но не относится к коллеге как к субъекту его деятельности. Действия специалистов при этом не согласовываются, невозможно принять коллегиальное

решение, не реализуется комплексный подход к оказанию медицинской помощи, каждый несет ответственность только за свои действия. Все это противоречит требованиям к компетенциям, предъявляемым к профессионалу и описанным в образовательном стандарте.

Субъект-совместный тип взаимодействия предполагает не только отношение к себе как к субъекту, но и учет субъектности партнера по взаимодействию. Так, медсестры, работающие в одном отделении больницы и находящиеся на дежурстве, в ситуации поступления пациента осуществляют ряд согласованных действий (лечебно-диагностические вмешательства, оказание доврачебной помощи, применение медикаментозных средств, ведение медицинской документации, предоставление информации пациенту и т.д.). Они вместе несут ответственность за действия каждого, вместе принимают решения, подчиненные общей цели оказания экстренной помощи.

Субъект-порождающий тип имеет место в тех случаях, когда в результате взаимодействия система «медицинский работник – медицинский работник» становится единым субъектом совместного развития. Развитие каждого из партнеров по общению является тем вкладом во взаимодействие, который инициирует развитие другого и их совместное преобразование. В результате такого взаимодействия рождается новый продукт. Так, консилиум врачей собирается в целях «установления состояния здоровья пациента, диагноза, определения прогноза и тактики медицинского обследования и лечения, целесообразности направления в специализированные отделения медицинской организации или другую медицинскую организацию и для решения иных вопросов» [13]. В ходе обсуждения учитываются все мнения, при этом личная позиция участников может измениться. В результате такого взаимодействия данный коллектив становится единым субъектом, формирование которого повышает качество оказания медицинской помощи пациентам.

Еще одним ярким примером субъект-порождающего типа взаимодействия может быть экпсихологическая система операционной бригады. Можно утверждать, что сплоченность в такой системе является показателем сформированности единого субъекта совместного развития, в котором каждый специалист может почувствовать единение с группой

и единение с собой. Нужно сказать, что эффективное общение с коллегами и умение работать в коллективе является одной из общекультурных компетенций, которыми должен обладать врач.

Развитие субъектности у студентов на разных этапах обучения и условия формирования субъектности исследовалось рядом авторов [2, 5, 11]. Рассматривая субъектность специалиста не только на этапе его обучения, но и на этапе его профессиональной деятельности, предполагаем, что субъектность медицинского работника определяется, во-первых, его личностными диспозициями (его восприятием своих действий и активности других людей, оценкой условий осуществления деятельности, готовностью действовать определенным образом в конкретной ситуации), во-вторых, социальной профессиональной ситуацией (то есть социальным компонентом больничной среды как профессиональной среды медицинского работника).

На разных этапах профессионального становления медицинского работника больничная среда выступает для него в разных формах. Безусловно, специфика получения медицинского образования заключается в его практикоориентированности и тесной связи с практическим здравоохранением с первых ступеней овладения профессией. Большая часть обучения студентов медицинских колледжей и вузов проходит на клинических базах, и преподавательский состав в основном состоит из практикующих специалистов в области медицины. Уже на этом этапе начинает формироваться и развиваться субъектность медицинского работника, но когда специалист попадает в экпсихологическую систему больницы уже не как обучающийся, а как работник, больничная среда в полной мере становится профессиональной (а не частью образовательной среды студента-медика). В этой ситуации субъектность продолжает трансформироваться, а врач или медицинская сестра в качестве субъекта вступает в различные типы взаимодействия с другими участниками данной системы.

Исходя из положения экпсихологии, что система «человек – окружающая среда», а в данном конкретном случае система «медицинский работник – больничная среда (медицинский работник или пациент)» выступает как целостный совокупный субъект, отношение к окружающей среде можно определить через отношение к себе, то есть самоотноше-

ние. Под самоотношением, вслед за С. Р. Пантелеевым, будем понимать выражение смысла «Я» для субъекта [8]. Таким образом, самоотношение может выступать в качестве индикатора уровня развития субъектности человека.

Заключение

В рамках экопсихологического подхода человек исходно рассматривается как такая «активно действующая, саморазвивающаяся часть природы, которая реализует в своем самоосуществлении общие (универсальные) принципы, обеспечивающие самоосуществление самой природы в различных формах ее проявления» [7]. Если рассматривать медицинского работника в качестве компонента экопсихологической системы больницы не просто как человека-специалиста, а как субъекта того или иного типа отношения к больничной среде, человек и данная профессиональная среда (во всех ее проявлениях) становятся единым

субъектом совместного развития. В результате отношение человека к внешней среде (больничной среде, природной среде в широком смысле) неразрывно связано с отношением к себе. Медицинский работник выступает в качестве продукта развития больничной среды, в которую он постепенно включается во время обучения и дальнейшей профессиональной деятельности. Иначе говоря, с одной стороны, больничная среда для медицинского работника – средство его развития. В то же время медицинский работник, развиваясь сам, обеспечивает саморазвитие больничной среды как экопсихологической системы.

На основании методологического анализа понятия «больничная среда», структуры и типологии больничной среды возможна разработка медико-психологических методов ее проектирования и экспертизы. Это позволяет целенаправленно использовать больничную среду как совокупность условий для социально-психологической адаптации медицинских работников.

Литература

1. **Абульханова-Славская К. А.** Проблема личности в психологии // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М.: Институт психологии РАН, 1997. С. 270–374.
2. **Белошицкий А. В., Бережная И. Ф.** Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. 2006. № 5. С. 60–66.
3. **Брушлинский А. В.** Психология субъекта (лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001 г.) // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 2. С. 14.
4. **Волкова Е. Н.** Субъектность педагога: теория и практика: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998.
5. **Гришина С. Б.** Формирование субъектности студентов на начальном этапе профессиональной подготовки (на примере обучения иностранному языку): Дис. канд. пед. наук. Волгоград, 2005.
6. **Панов В. И.** Введение в экологическую психологию: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп.). М.: НИИ школьных технологий, 2006. 164 с.
7. **Панов В. И., Мдивани М. О., Кодесс П. Б. и др.** Экологическое сознание: теория, методология, диагностика // Психологическая диагностика. № 1. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2012.
8. **Пантелеев С. Р.** Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991.
9. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989.
10. **Романова Е. С.** Профессиональное становление и развитие с позиций дуального подхода // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 43–56.
11. **Рыжов Б. Н.** Естественнаучные и философские предпосылки развития системной психологии // Системная психология и социология. 2012. № 1. С. 5–24.
12. **Ткачев В. Н., Бардынина В. А.** Развитие субъектности студентов-психологов в учебно-профессиональной деятельности // Научные ведомости БелГУ. 2012. № 11(51). С. 146–150.
13. Федеральный закон Российской Федерации от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».
14. **Хисамбеев Ш. Р.** У истоков системной психологии: онтологическая и гносеологическая парадигмы // Системная психология и социология. 2014. № 2 (10). С. 16–22.
15. **Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза /** Под ред. В. И. Панова и Ш. Р. Хисамбеева. М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО; СПб.: Нестор-История, 2013. 384 с.

References

1. **Abulkhanova-Slavskaya K. A.** The Problem of Personality in Psychology // Psychological Science in Russia XX century: Problems of Theory and History. M.: Institute of Psychology RAN, 1997. P. 270–374.
2. **Beloshitsky A. V., Berezhnaya I. F.** Becoming Subjectivity of Students in the Educational Process of the University // Pedagogika. 2006. № 5. P. 60–66.
3. **Brushlinskii A. V.** Psychology of the Subject (Lecture Delivered to Students, Teachers and the Faculty of Psychology of the Tver State University, October 19, 2001.) // Psychological Journal. 2003. № 2. P. 14.
4. **Volkova E. H.** Subjectivity of the Teacher: Theory and Practice: Dis. ... Dr. Psychol. M., 1998.
5. **Grishina S. B.** Formation of Subjectivity Students at the Initial Stage of Training (the Example of Learning a Foreign Language): Dis. ... Cand. Pedag. Volgograd, 2005.
6. **Panov V. I.** Introduction to Environmental Psychology: A Tutorial. 2nd ed., revised. & accessories. M.: SRI School Technology, 2006. 164 p.
7. **Panov V. I., Mdivani M. O., Kodess P. B. e. a.** Environmental Awareness: Theory, Methodology, Diagnostics // Psychological Diagnostics. № 1. Moscow-Obninsk, 2012.
8. **Panteleev S. R.** The Self as an Emotionally-Grading System. M.: MSU, 1991.
9. **Rubinstein S. L.** Fundamentals of General Psychology. M: Pedagogika, 1989.
10. **Romanova E. S.** Professional Formation and Development from the Standpoint of the Dual Approach // System Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 43–56.
11. **Ryzhov B. N.** Scientific and Philosophical Background of Systemic Psychology // System Psychology and Sociology. 2012. № 1. P. 5–24.
12. **Tkachev V. N., Bardynina V. A.** Development of Subjectivity Psychology Students in Teaching and Professional Activities // Scientific statements BSU. 2012 № 11(51) P. 146–150.
13. Federal Law of the Russian Federation of November 21, 2011 № 323-FZ «On the Basis of Health Protection in the Russian Federation».
14. **Khisambeevev Sh. R.** At the Root of the System of Psychology: Ontological and Epistemological Paradigms // System Psychology and Sociology. 2014. № 2(10). P. 16–22.
15. Ecopsychology Development of the Human Psyche at Different Stages of Ontogenesis / Ed. V. I. Panov and Sh. R. Khisambeevev. M.: Psychological Institute; St. Petersburg: Nestor History, 2013. 384 p.

ПОЛИДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЖИЗНЕННОГО БАЛАНСА ПРОФЕССИОНАЛА

Кузнецов Д. И.
МГУ, Москва

В статье предложен полидеятельностный вариант культурно-деятельностного подхода, в котором «единицей» психологического анализа личности считается совокупность многообразных деятельностей субъекта. Предлагается дополнение внутридеятельностных уровней анализа субъекта труда уровнем системы деятельностей личности.

Ключевые слова: личность, система деятельностей, баланс работы и личной жизни, ролевой конфликт, ролевое обогащение, полидеятельностный подход, профессионализация.

THE POLY-ACTIVITIES APPROACH AS A THEORETICAL BASIS OF A WORK-LIFE BALANCE STUDYING

Kuznetsov D. I.
MSU, Moscow

The author of the article considers that poly-activities variant of cultural-activities approach can become strong theoretical basis for Work-Life Balance researches. The «unit» of the psychological analysis of the person in poly-activities approach is set of diverse activities of the subject. The author offers to different levels of the analysis in one labour activity of subject to add new level of system of person's activities.

Keywords: the person, system of activities, work-life balance, role conflict, role enrichment, poly-activities approach, professional development.

Введение

В зарубежной психологии (в исследованиях профессионального стресса [7, 9, 12], в направлении Work-Life Balance) активно изучается влияние внеорганизационных факторов и внепрофессиональных сфер жизни на психологическое здоровье профессионала. Представители Work-Life Balance, придерживающиеся теории ролей, убеждены в том, что баланс работы и личной жизни необходим для удовлетворенности жизнью, хорошего самочувствия и профессионального успеха [22]. Больше изучены ролевые конфликты работающих матерей [20], в последнее время усилилось внимание к ролевым проблемам мужчин [21]. Кроме ролевых конфликтов изучается позитивное ролевое обогащение, хотя уровень его теоретической проработанности ниже [23]. Сторонники позитивного ролевого обогащения считают, что множество ролей позволяет человеку получать психологические ресурсы, недоступные в одной из ролей: престиж, привилегии, эмоциональное удовлетворение, власть, чувство безопасности и др. Отмечается необходимость сильной теоретической базы

для понимания отношений между ролевыми конфликтами и ролевым обогащением [23].

В этом качестве может выступить развивающийся полидеятельностный вариант культурно-деятельностного подхода. Его основы заложили Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Н. Н. Вересов и др. Основную идею подхода можно выразить словами А. Н. Леонтьева: «...реальным базисом личности человека является совокупность его общественных отношений к миру, но отношений, которые реализуются ... совокупностью его многообразных деятельностей. Имеются в виду именно деятельности субъекта, которые и являются исходными „единицами“ психологического анализа личности, а не действия, не операции, не психофизиологические функции или блоки этих функций; последние характеризуют деятельность, а не непосредственно личность» [13, с. 201]. Таким образом, феномен личности соотносим с системой деятельностей и их мотивов, находящихся в иерархическом соподчинении. А. Г. Асмолов, обобщая представления Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, М. М. Бахтина, утверждает: «Человек в об-

ществе – полидеятельностное, диалогичное, пристрастное существо» [1, с. 161]. Полидеятельностный подход позволяет перейти от линейных решений проблемы развития в психологии к системным моделям [3].

Проблема динамического процесса интеграции системы деятельностей

Полидеятельностный характер жизнедеятельности профессионала недостаточно учитывался в российской психологии труда. Редким исключением является высказанная Е. А. Климовым мысль о необходимости анализа личности профессионала в контексте его жизни, а не только выполнения трудовых функций [8].

В большинстве работ субъект труда изучался на разных уровнях трудовой деятельности – «на уровне деяния, как единицы деятельности, которую себе задает сам человек; на уровне действий как процессов, направленных на достижение целей; на уровне операций как способов осуществления действий» [16, с. 118]. Поскольку, по мнению О. Г. Носковой, выбор уровня исследования субъекта труда зависит от целей и задач психолога, задача выявления личностных ресурсов эффективности труда и повышения психологического благополучия профессионала диктует необходимость дополнения отмеченных уровней анализа уровнем системы деятельностей. Это позволит изучать не только субъект труда, но и личность профессионала, усилив понимание феномена личности идеями полидеятельностного подхода. Так, Л. С. Выготский утверждал, что «человеческая личность представляет собой иерархию деятельностей...» [4, с. 302]. К. В. Карпинский определяет систему деятельностей личности как жизнедеятельность, личность определяет как субъект жизнедеятельности и шире – как субъект жизненного пути. Этот автор считает, что способом существования «личности как субъекта жизни выступает интегрированная полисубъектность, при которой он реплицируется во множестве субъектов частных видов деятельности и разнообразных форм поведения» [6, с. 20]. Логично предположить, что иерархия деятельностей и полисубъектность складываются не автоматически. Динамический процесс интеграции системы деятельностей мы считаем важнейшей функцией личности.

Как совершается этот непростой процесс (личность, по словам Л. С. Выготского, – это

драма) на разных этапах профессионализации? «Всякий период представляет собой систему различных видов деятельности, каждый из которых выполняет свою функцию. Надо рассмотреть внутреннюю связь между отдельными деятельностями и переходы одной в другую. Следует дать схему возникновения новых видов деятельности и изменение их системы» [19, с. 509]. Будем руководствоваться такой задачей применительно к периодам развития профессионала, и в данном исследовании постараемся приблизиться к ее решению.

В качестве оснований для анализа системы деятельностей используем параметры личности, описанные А. Н. Леонтьевым в формулировке В. В. Николаевой: «широта связей человека с миром, степень их иерархизованности и общая их структура» [15, с. 120], и конкретизируем эти критерии как 1) количественный состав актуальных деятельностей, осуществляемых личностью; 2) их интегрированность (гармоничность или конфликтность отношений профессиональной деятельности с другими деятельностями); 3) качественный анализ типичных деятельностей на каждом этапе профессионализации.

Примером широты и разнообразия деятельностей служит типичная ситуация в подростковом и юношеском возрастах, для которых настолько характерны многочисленные увлечения (хобби), что А. Е. Личко высказывает предположение: «увлечения так же необходимы для становления личности подростка, как и игры для развития ребенка» [14, с. 25], приравнивая увлечения к ведущей деятельности подростка. Насколько это верно – вопрос дискуссионный, однако «оставьте ребенку только одну ведущую деятельность, лишив каким-то образом всех остальных, и можете забыть о развитии ребенка» [3, с. 83]. Как утверждает О. В. Хухлаева, общение для студентов имеет огромную субъективную значимость, постоянно конкурируя по продолжительности и интенсивности с учебной деятельностью студентов и в чем-то мешая ей. Такая «конкуренция» обусловлена важной социальной задачей возраста – созданием семьи и получением профессии [18]. Несмотря на то что принято считать учебно-профессиональную деятельность ведущей в студенческом возрасте, проведенное исследование влияния системы деятельностей на самоактуализацию студентов показало, что учеба называется в числе наиболее значимых у низкоактуализирующихся студентов.

А повышают самоактуализацию увлечения, которые отличаются продуктивностью и социальной востребованностью [11]. Такая развивающая роль неведущих деятельностей подтверждает слова Н. Н. Вересова: новая ведущая деятельность не возникает непосредственно на основе старой ведущей деятельности, но возникает в недрах всей социальной ситуации развития [3].

Решая задачу возраста, юноша не только понимает свое место в мире, направление приложения сил, принадлежности к профессиональным социальным группам, но и на основе всей социальной ситуации развития становится личностно готовым к самореализации в продуктивном и социально востребованном труде. Следствием обретения идентичности является концентрация усилий на наиболее важных видах деятельностей, что приводит к некоторому сужению круга актуальных деятельностей в зрелом возрасте. Однако сокращение разнообразия видов деятельностей может быть и вынужденной мерой при ухудшении состояния здоровья в пожилом возрасте. Концентрация лишь на самых актуальных, сохраненных и субъективно значимых деятельностях составляет сущность механизмов избирательной оптимизации и компенсации способностей, описанных П. Балтес и М. Балтес (1990) (цит. по [16, с. 125]).

В целом предполагаем, что в процессе развития личности существует закономерная динамика диалектического чередования фаз по широте состава деятельностей. Это переключение от экстенсивного расширения состава деятельностей (как в юности) к уменьшению состава при повышении интенсивности реализации ведущей деятельности (как у зрелого профессионала) соотносится с чередованием процессов самоопределения и самореализации. Аналогом такой динамики в онтогенезе является описанное Д. Б. Элькониним [19] закономерное чередование периодов с преимущественным развитием мотивационной сферы личности с периодами преимущественно операционального развития. Можно предположить очередное расширение состава деятельностей на этапе мастерства, за которым следует их сужение на завершающем этапе профессионального пути по механизму избирательной оптимизации. В случае подтверждения гипотезы на материале изучения системы деятельностей на разных стадиях профессионализации такой критерий развития личности

А. Н. Леонтьева, как широта деятельностей, может быть уточнен. Вероятно, на разных стадиях профессионализации существуют оптимальные характеристики системы деятельностей (сам набор деятельностей, их иерархия, характеристики каждой из них).

Примером конфликта в системе деятельностей личности, привлекающим внимание исследователей WLB, является противоречие жизненных задач работающих женщин: профессиональной деятельности и материнства. Подобные конфликтные отношения В. В. Столин анализирует следующим образом: «реально осуществляя в один и тот же период своей жизни разные отношения с помощью разных деятельностей, человек находится в потенциально конфликтной ситуации, в которой одни и те же действия могут обладать разными смыслами в отношении к разным мотивам. Этот новый, противоречивый, составной смысл можно назвать конфликтным смыслом» [17, с. 223]. Органом согласования конфликтных отношений В. В. Столин называет самосознание личности. По мнению Б. С. Братуся, «наиболее важные коллизии личности (по крайней мере, взрослой и зрелой личности) разыгрываются не в плоскости „мотив – цель“, а в плоскости „мотив – мотив“, в складывающихся отношениях между мотивами» [2, с. 216].

Заключение

Интеграция деятельностей – сложная личностная задача, и один из вариантов разрешения конфликта мотивов и деятельностей – полное доминирование одной из них, приводящее к сужению связей человека с миром. Примером служит «трудоголизм», социально-приемлемая форма профессиональной деформации личности. «Трудоголики – люди, для которых труд стал преобладающей формой жизненной активности при ущербности других мотивов и потребностей» [16, с. 135]. Мотивационная сфера трудоголиков характеризуется бедностью и «одновершинной» иерархией мотивов, аналогом которой является мотивационная сфера при алкоголизме [5]. Обеднение личности повышает ее уязвимость в ситуации потери трудоспособности [15].

Обнаружены и позитивные факты компенсаторного, стабилизирующего влияния вне-профессиональных деятельностей или сфер жизни на психологическое самочувствие человека в напряженных условиях труда [10, 16].

Обобщение известных фактов и изучение в рамках полидеятельностного подхода структурных компонентов системы деятельности профессионала (количественный и качественный состав, внутрисистемные отношения, степень интеграции) и динамики развития системы деятельностей на разных этапах профессионализации позволит не только решить проблемы подхода Work-Life Balance, но и дополнить представления о развитии личности взрослого человека.

Литература

1. **Асмолов А. Г.** Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека М.: Смысл, 2007. 528 с.
2. **Братусь Б. С.** Общепсихологическая теория деятельности и проблема единиц анализа личности // А. Н. Леонтьев и современная психология. М.: МГУ, 1983. С. 128–139.
3. **Вересов Н. Н.** Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 76–86.
4. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. **Зейгарник Б. В.** Патопсихология. М.: МГУ, 1986. 288 с.
6. **Карпинский К. В.** Совладание: поведение или деятельность // Психология стресса и совладающего поведения: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. Т. I. С. 20–22.
7. **Касл С. В.** Эпидемиологический подход к изучению стресса в труде // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития: Хрестоматия. М.: Радикс, 1995. 448 с.
8. **Климов Е. А.** Образ мира в разнотипных профессиях. М.: МГУ, 1995. 224 с.
9. **Кокс Т., Маккей К.** Трансактный подход к изучению производственного стресса // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития: Хрестоматия. М.: Радикс, 1995. 448 с.
10. **Кочюнас Р.** Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 240 с.
11. **Кузнецов И. Ю., Кузнецов Д. И.** Система деятельностей как основа самореализации личности // Личность как предмет классической и неклассической психологии: Материалы XIII Международных чтений памяти Л. С. Выготского: В 2-х т. Т. I. М.: РГГУ, 2012. С. 30–35.
12. **Купер К. Л., Маршалл Дж.** Источники стресса «белых воротничков» // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития: Хрестоматия. М.: Радикс, 1995. 448 с.
13. **Леонтьев А. Н.** Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. 320 с.
14. **Личко А. Е.** Подростковая психиатрия. Л.: Медицина, 1985. 416 с.
15. **Николаева В. В.** Влияние хронической болезни на психику. М.: МГУ, 1987. 168 с.
16. **Носкова О. Г.** Психология труда. М.: Академия, 2006. 384 с.
17. **Столин В. В.** Проблема самосознания личности с позиций теории деятельности А. Н. Леонтьева // А. Н. Леонтьев и современная психология. М.: МГУ, 1983. С. 220–230.
18. **Хухлаева О. В.** Психология развития: молодость, зрелость, старость. М.: Академия, 2006. 208 с.
19. **Эльконин Д. Б.** Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
20. **Eikhof D., Warhurst C.** Houschild. What Work? What Life? What Balance? Critical Reflections on the Work-Life Balance Debate // Employee Relations. 2007. Vol. 29(4). P. 325–333.
21. **Evans A. M., Carney J. S., Wilkinson M.** Work-Life Balance for Men: Counseling Implications // Journal of Counseling and Development. 2013. Vol. 91. № 4. P. 436–441.
22. **Fenwick R., Tausig M.** Scheduling Stress: Family and Health Outcomes of Shift Work and Schedule Control // American Behavioral Scientist. 2001. Vol. 44. P. 1174–1193.
23. **Padhi M., Pattnaik S.** A Typology of Work Family Research: Perspectives from Literature // Vilakshan, XIMB Journal. 2013. Vol. 10. № 2. P. 83–98.

References

1. **Asmolov A.G.** Personality Psychology: A Cultural-Historical Understanding of Human Development. M: Meaning, 2007. 528 p.
2. **Bratus B. S.** Obsessionality Activity Theory and the Problem of Units of Personality Analysis // A. N. Leontiev and Modern Psychology. M.: Moscow State University, 1983. P. 128–139.
3. **Veresov N. N.** Leading Activities in Developmental Psychology: Concept and Principle // Cultural-Historical Psychology. 2005. № 2. P. 76–86.

4. **Vygotsky P. S.** Works: In 6 vol. Vol. 5. Fundamentals of Defectology. M: Longman, 1983. 368 c.
5. **Zeigarnik B. V.** Pathopsychology. M.: Moscow State University, 1986. 288 p.
6. **Karpinsky C. V.** Coping: Behavior or Activity // Psychology of stress and Coping Behaviour: Proceedings of the III International. Nauch.-Practical Use. Proc. Kostroma: KSU Them. N. A. Nekrasov, 2013. T. I. P. 20–22.
7. **Kasl S. V.** Epidemiological Approach to the Study of Stress at Work // Psychology Work and Organizational Psychology: Current Status and Prospects of Development: The Anthology. M: Radix, 1995. 448 p.
8. **Klimov E. A.** Image of the World in Diverse Professions. M.: Moscow State University, 1995. 224 p.
9. **Cox T., McKay K.** Transactional Approach to the Study of the Production of Stress // Psychology Work and Organizational Psychology: Current Status and Prospects of Development: The Anthology. M: Radix, 1995. 448 p.
10. **Kochyunas R.** Foundations of Psychological Counselling. M: Academic Project, 1999. 240 p.
11. **Kuznetsov Y. U., Kuznetsov D. I.** System Operations as a Basis for Self-Identity // Personality as the Subject of Classical and Non-Classical Psychology. Proceedings of the XIII International Readings Memory PS Vygotsky: In 2 vol. Vol. I, M.: RGGU, 2012. P. 30–35.
12. **Cooper K. L., Marshall J.** Sources of Stress «White Collar» // Psychology Work and Organizational Psychology: Current Status and Prospects of Development: The Anthology. M: Radix, 1995. 448 p.
13. **Leontiev A. N.** Selected Psychological Works: In 2 vol. T. II. M: Longman, 1983. 320 p.
14. **Lichko A. U.** Adolescent Psychiatry. L.: Medicine, 1985. 416 p.
15. **Nikolaev V. V.** Influence of Chronic Illness on the Psyche. M.: Moscow State University, 1987. 168 p.
16. **Noskov O. G.** Psychology of Work. M: Academy, 2006. 384 p.
17. **Stolin V. V.** the Problem of Consciousness of the Person from Positions of the Theory Activity of A. N. Leontiev // A. N. Leontiev and Modern Psychology. M.: Moscow State University, 1983. P. 220–230.
18. **Huhlaeva O. V.** Developmental Psychology: Youth, Maturity, Old Age. M: Academy, 2006. 208 p.
19. **Elkonin D. B.** Selected Psychological Works. M: Longman, 1989. 560 p.
20. **Eikhof D., Warhurst C.** Houschild. What Work? What Life? What Balance? Critical Reflections on the Work-Life Balance Debate // Employee Relations. 2007. Vol. 29(4). P. 325–333.
21. **Evans A. M., Carney J. S., Wilkinson M.** Work-Life Balance for Men: Counseling Implications // Journal of Counseling and Development. 2013. Vol. 91. № 4. P. 436–441.
22. **Fenwick R., Tausig M.** Scheduling Stress: Family and Health Outcomes of Shift Work and Schedule Control // American Behavioral Scientist. 2001. Vol. 44. P. 1174–1193.
23. **Padhi M., Pattnaik S.** A Typology of Work Family Research: Perspectives from Literature // Vilakshan, XIMB Journal. 2013. Vol. 10. № 2. P. 83–98.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ: СПЕЦИФИКА, ПРЕГРАДЫ УСПЕШНОСТИ, ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Комаров Р. В.
МГПУ, Москва

В статье раскрываются психологические особенности одаренных учащихся, специфика характеризующих их психологических проблем. Автор представил оригинальную модель одаренности, прогностический критерий развития успешности и инновационные IT-технологии психологического сопровождения работы с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренность, потенциал, успешность, психологические преграды, инновационные IT-технологии, профориентация, карьера.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF GIFTED STUDENTS: SPECIFICITY, OBSTACLES TO SUCCESS, INNOVATIVE TOOLS

Komarov R. V.
MCTTU, Moscow

The article describes the psychological characteristics of gifted students and their ordinary psychological problems. The author presents an original model of giftedness, a prognostic criterion for the success development and innovative IT-technologies for psychological support of gifted children.

Key words: a talent, a potentiality, a success, psychological barriers, innovative IT-technologies, a vocational guidance, a career.

Введение

С проблемами одаренности сталкиваются все участники образовательного процесса: родители одаренных детей, воспитатели, педагоги системы общего и дополнительного образования, психологи, преподаватели вузов. Запрос на их решение поступает от работодателей, представителей бизнеса, науки и искусства, военно-промышленного комплекса и т.д., заинтересованных в развитии и использовании потенциала одаренных.

Подходы к исследованию одаренности

В настоящее время существует несколько десятков теорий и концепций одаренности. В число наиболее известных входят: триадная модель (Дж. Рензулли); инвестиционная теория (Р. Стернберг); модель множественного интеллекта (Х. Гарднер); мюнхенская многофакторная модель (К. Хеллер); модель «морской звезды» (А. Танненбаум); австралийская дифференциальная модель (Ф. Ганье); концепция Б. М. Теплова – С. Л. Рубинштейна; концепция творческой одаренности (А. М. Ма-

тющкин); динамическая теория (Ю. Д. Бабаева); структурно-динамическая модель (Е. И. Щепланова); модель интеллектуальной одаренности (М. А. Холодная); сибирская концепция (Л. И. Ларионова) и др.

При этом выделяют несколько основных подходов к исследованию одаренности [18].

- *Одаренность как предиктор взрослых достижений (Giftedness as Predictor of Adult Achievement):* достижения во взрослом возрасте свидетельствуют об одаренности в детстве. Приверженцы этого подхода действуют двумя путями:
 - а) ретроспективным методом – зная, кем стал человек, каких выдающихся достижений он добился, исследуют факторы, которые могли детерминировать его путь от одаренности к таланту;
 - б) проспективным методом – исходя из определенной теоретической модели, проводят лонгитюдное исследование в целях подтверждения выдвинутой гипотезы.
- *Одаренность как потенциал, который необходимо развивать (Giftedness as Potential That Must be Nurtured):* в рам-



Рисунок 1. Модель одаренности в контексте «рабочей» концепции одаренности

ках этого подхода основной акцент приходится на разницу возможностей ребенка: между тем, чего ребенок способен достичь, и тем, чего он реально достигнет.

- *Одаренность как асинхрония развития (Giftedness as Asynchronous Development) (Columbus Group Definition)*: речь идет о темпе развития одаренного ребенка по сравнению с детьми того же возраста, выраженном в диспропорции развитости интеллектуальной, физической и эмоциональной сфер.
- *Статистический подход, основанный на школьных показателях (School-Based Definitions)*: 5–10% школьников демонстрируют успеваемость, превышающую среднестатистическую по школе. В соответствии с этим такие дети признаются одаренными и нуждаются в усложнении учебного плана. Относительность данного подхода очевидна, поскольку учащийся, признанный по такой логике одаренным в одном учебном заведении, может потерять статус одаренного при переходе в другое учебное учреждение.

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на разнообразие взглядов, в психологии проблема одаренности до сих пор носит остро дискуссионный характер, побуждая исследователей к поиску и совершенствованию научных дефиниций и психологического инструментария. На данный момент наиболее очевидным непротиворечивым признается тот факт, что одаренность суть явление системное, значит, оно обладает структурой, то есть определенным строением, организованным отношениями между

элементами системы, и есть не что иное, как целое, не сводимое к сумме частей, его составляющих [14, 17].

С появлением «Рабочей концепции одаренности» (В. Д. Шадриков, Д. Б. Богоявленская и др.) [10], где под одаренностью понимается *системное, развивающееся в течение жизни качество психики, от которого зависит возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми*, в качестве системных компонентов, образующих одаренность («созидательных стали и камня»), рассматриваются категории «могу» и «хочу», в которых заключены два аспекта поведения одаренных детей – инструментальный и мотивационный (рис. 1).

Инструментальный аспект проявляет себя в следующем:

1) специфических стратегиях деятельности (быстром освоении деятельности и высокой успешности ее выполнения; использовании и изобретении новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; выдвижении новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущем к новому видению ситуации и объясняющем появление неожиданных, на первый взгляд, идей и решений);

2) качественно своеобразном индивидуальном стиле деятельности;

3) особом типе организации знаний (структурированности, системности, свернутости, категориальности);

4) своеобразном типе обучаемости (в форсированном или, напротив, в замедленном темпе обучения, в самообучении и т.п.).

Концептуальная модель одаренности

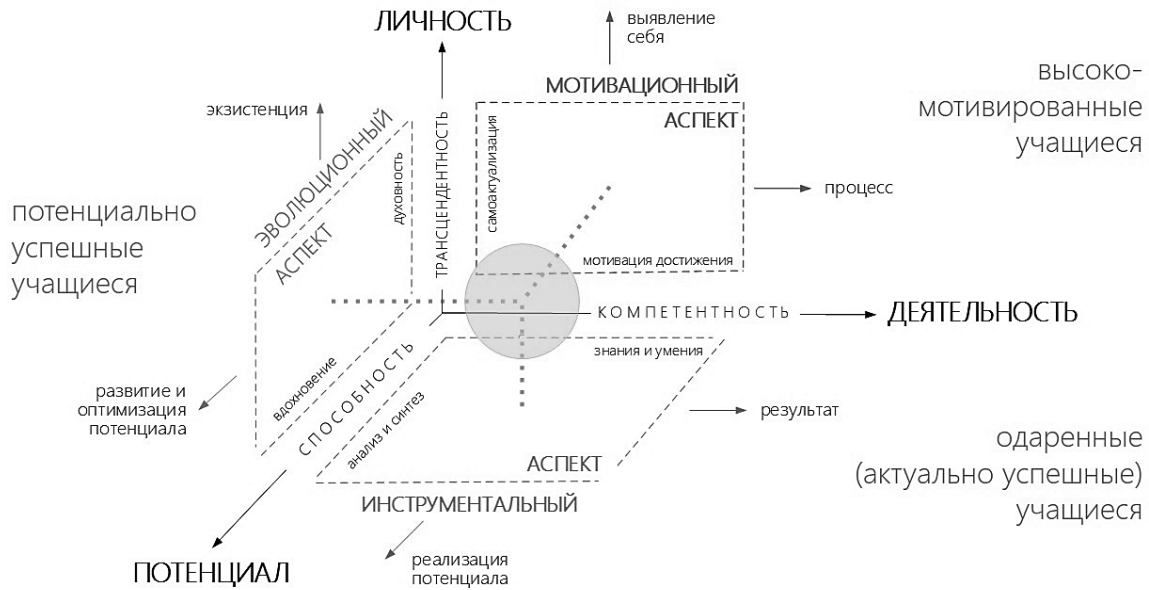


Рисунок 2. Модель одаренности в контексте «пространственной» концепции одаренности

Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка проявляется в следующем:

- 1) повышенной избирательной чувствительности к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам т.д.), к определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т.д.);
- 2) ненасыщаемой познавательной потребности, надситуативности;
- 3) ярко выраженном интересе, доминантной склонности;
- 4) предпочтении парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятию стандартных, типичных заданий и готовых ответов;
- 5) высокой требовательности к результатам труда, предпочтении сверхтрудных задач, мотивации достижения, самоактуализации.

В соответствии с выделением инструментального и мотивационного аспектов одаренности в научный обиход прочно вошла дифференциация детей на одаренных в узком смысле слова, то есть *успешных* с позиций оценки результативности решения различного рода задач, и *высокомотивированных*. Последние рассматриваются как потенциально одаренные дети.

В «трехмерной» концепции одаренности последняя представляется в качестве объем-

ного системного явления в пространстве, образованном тремя психологическими категориями-измерениями: деятельность, личность и потенциал (рис. 2) [9].

Категория «потенциал» употребляется вместо традиционно используемой в отечественной психологии категории «сознание» в силу того, что благодаря ей появляется возможность в пространстве одаренности найти место не только сознательным проявлениям интеллекта и креативности, но и бессознательным, и сверхсознательным, известным из психологии творчества по работам З. Фрейда, К. С. Станиславского, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева, П. В. Симонова и др.

Переход к трехмерной модели обладает рядом преимуществ, главное из которых состоит в том, что с ее помощью можно восполнить недостающее звено: она позволяет обнаружить третий – эволюционный (или потенциальный) – аспект одаренности, плоскость, образованную отношением потенциала к личности. Если инструментальный и мотивационный аспекты одаренности дают ее оценку с точки зрения обнаружения и актуального уровня выраженности, то эта третья плоскость характеризует одаренность с позиции ее развития. В соответствии с эволюционным аспектом выделяется и особая группа потенциально одаренных детей, стоящая особняком от

детей успешных и высокомотивированных. Речь идет, как правило, о детях без устойчивой мотивации, с заурядными творческими способностями, но вместе с тем *потенциально успешных*. Потенциальная успешность развивается у них за счет наличия особого качества – готовности к изменениям как системной открытости развитию, системообразующим психологическим механизмом которой является детерминирующее чувство.

Детерминирующее чувство – это качественно своеобразная ориентировка субъекта на значимые для творчества и творческого развития условия; сознательная или неосознанная чувствительность одаренной личности ко всему, от чего зависит качество ее творчества, в первую очередь – ко всему, от чего зависит (конструктивно или деструктивно) качество творческого потенциала, уже – таланта. Другими словами, детерминирующее чувство – это доминанта на творческое самосохранение.

Одним из первых обратил внимание на наличие детерминирующего чувства и ввел в психологию творчества этимологически ранний термин «чувство пути» Е. О. Белякин, который, определял: «Чувство пути – сложный психологический компас, дающий возможность чувствовать, предугадывать верное направление; развивается какая-то внутренняя способность (особое чутье) сверяться с уже имеющимся творческим опытом других. ... Отсутствие «чувства пути» может толкнуть на ошибочный путь развития, вызвать ложную мотивацию, особенно, если слабы сознательно-реалистические силы, завышена самооценка» [1, с. 183-184].

Детерминирующее чувство представляет собой:

а) чувствительность одаренной личности к факторам, напрямую не связанным с качеством творческого продукта, но обладающим объективным опосредующим на него влиянием, поскольку они повышают вероятность появления продуктивного состояния (оптимизируют интеллектуально-творческий потенциал);

б) чувствительность, выступающую причиной поисковой активности таких опосредующих воздействий в случаях, когда нарушается «творческий гомеостаз», то есть возникает первоначально ощущение стагнации и деградации интеллектуально-творческого потенциала с последующим появлением потребности восстановления уровня потенциала до оптимума.

В таком понимании детерминирующее чувство, отвечая со стороны потенциала за его оптимизацию и развитие, будет ориентировать одаренную личность на различные факторы вдохновения. Со стороны личности именно на детерминирующее чувство ложится ответственность за духовный рост как особый экзистенциальный статус одаренных людей.

С позиций «пространственной» концепции одаренности детерминирующее чувство служит в качестве надежного – стратегического – критерия одаренности; критерия, по которому можно с большей уверенностью предсказывать вероятность будущих творческих достижений и творческого долголетия, чем по инструментальным или мотивационным аспектам.

Качественный прогноз творческого развития одаренного ребенка можно сделать тогда и только тогда, когда в творчестве тот движется не стихийно – по воле содержания деятельности или своей интеллектуальной инициативы, а с опорой на заботу о своем потенциале. В этой логике становится понятно, почему дети со скрытой одаренностью достигают порой несравнимо большего, чем вундеркинды.

Психологические преграды успешности одаренных детей

Согласно психологической формуле, предложенной Т. Голви, успешность равняется потенциалу минус помехи [8]. В работе с одаренным учащимся основные помехи его потенциалу создают его личностные особенности. Признаки его одаренности оборачиваются серьезными проблемами, которые в итоге проникают во все сферы жизнедеятельности.

Ф. Хейлиген [19] выделил наиболее существенные проблемы одаренных детей, связанные с чертами их одаренности:

- огромный запас фактов и знаний; отличная долговременная память: *скука и нетерпение в классе, неприязнь к школе;*
- высокие темповые характеристики мышления («быстрый мыслитель»): *разочарование в тех, кто по сравнению с ними мыслит медленно;*
- высокая проницательность: *ненависть к «зубрению», прозвище Ботаник, раздражение, вызываемое низким уровнем школьных работ;*

- креативность: *деструктивные тенденции, нигилизм, девиантное поведение; нонконформизм;*
- высокая концентрация внимания на том, чем интересуется: *аффективные реакции на помехи процессу;*
- любопытство, множественность интересов: *берутся за многое, начинают делать и не доводят дела до конца, потому что утрачивают интерес; дистанцируются от группы;*
- чувство превосходства над обычными детьми: *высокомерность, элитарность, если нет возможностей для общения с интеллектуальными сверстниками. Завышенная самооценка. Нетерпимость к другим, отношение к другим как к «глупцам». Как альтернатива (при заниженной самооценке): снижение продуктивности ради соответствия норме, утаивание своих склонностей и способностей от окружающих;*
- яркие вербальные способности, расширенный словарный запас: *склонность к спорам ради избегания решения трудных задач; отторжение сверстниками;*
- радикальность решений и дикость мнений: *разочарование в людях, оттого что не поняты; дети становятся «странными», «не от мира сего»;*
- настойчивость и целеустремленность: *оценка этих качеств со стороны как упрямство и отказ от сотрудничества;*
- раннее абстрактное мышление: *озабоченность экзистенциальными проблемами – вопросами смерти или смысла жизни. Собственная точка зрения на религию: от повышенной религиозности до полного атеизма;*
- глубина проникновения в проблему («глубокий мыслитель»): *ненависть к срокам и ограничениям; как следствие – либо сделают работу за всех, либо не сделают и половины намеченного;*
- толерантность к неопределенности и сложности: *трудности в принятии решений и построении карьеры.*

Только поведенческими проблемами вопрос адаптации одаренного ребенка не исчерпывается. К числу системообразующих факторов, препятствующих росту одаренности, относятся проблемы с самооценкой. Самооценка – один из мощнейших регуляторов

личностного и творческого роста. По оценкам различных исследований, на нее завязано до девяти десятых всех особенностей личности. Причем эти связи носят, как правило, прямой характер. Самооценка напрямую зависит от того, как человек взаимодействует с другими людьми (сфера коммуникации); как относится к себе; каким будет его локус контроля (будет ли человек брать ответственность за происходящее с ним на себя или станет перекладывать вину на обстоятельства); какова его эмоциональная возбудимость. Во всех этих случаях зависимость носит линейный характер, то есть чем адекватнее самооценка, тем благополучнее личность; напротив, при неадекватной самооценке (особенно, если это заниженная самооценка) возникают проблемы с общительностью, самоуверенностью, уважением к себе: ребенок становится раздражительным, невротизированным, у него появляются депрессивные настроения; он понапрасну винит себя в том, чего на самом деле нет, и т.д. [3].

Одаренные дети в этом смысле – не исключение: особенностью самооценки в их случае является то, что она амбивалентна. Происходит так потому, что завышенная самооценка носит компенсаторный характер. С другими одаренный ребенок заносчив и высокомерен настолько, насколько не уверен в себе и в своих силах наедине с собой или с близкими людьми (родственниками, друзьями, наставниками). Частным случаем проявления проблем с самооценкой выступает завышенная самокритика (следствие перфекционизма). Самокритичность следует отнести к разряду так называемых контрсуггестивных психологических барьеров (предубеждение и неверие в свои силы), которые существуют наряду с *тезаурусными* (низкий уровень интеллектуального развития, необразованность, недоступность информации) и *интеракционными* (неумение планировать и организовывать собственную деятельность и деятельность других).

В этом смысле самокритика одаренного ребенка может быть эффективным стимулом к самосовершенствованию и преодолению новых рубежей. Но такую роль самокритика будет играть в том случае, если соблюдается важное условие: существует равновесие, своеобразная «золотая середина» между одаренностью и самокритичностью. Избыточная самокритичность может переродиться в при-

дирчивость и критиканство, которое загубит творческий процесс.

Как отмечает И. Евдачева, гипертрофированная самокритика по механизму воздействия на творческий потенциал одаренного ребенка сродни аутоагрессии: для нее характерны неуверенность в собственных силах, возможностях, способностях, страх неудачи, разочарования, обесценивание собственных уже завершенных продуктов творческой деятельности. Субъект оправдывает свое бездействие или уничтожение наработок тем, что они «далеки от идеала», «не выдерживают критики», сравнение с предыдущими работами приводит к заключению о снижении уровня профессионализма, рефлексия формирует устойчивое мнение, что в готовом или планируемом произведении «идея беспомощна», «проблематика поверхностна» [6]. Если неадекватная самооценка и личностные особенности одаренного ребенка подрывают качество его творческой активности как бы изнутри, то не менее разрушительным действием обладает и сама деятельность, а точнее – те громадные задачи, которые ставятся перед одаренным ребенком социумом и которые в итоге приводят к *истощению его творческого потенциала*.

В психологии прочно закрепилось понятие «синдром эмоционального выгорания». Он проявляется в недовольстве собой, сопряженном с чувством вины, и в тревожных состояниях; пессимистическая настроенность и депрессия часто выливаются вовне в виде агрессивных тенденций типа гнева и раздражительности по отношению к людям и себе. Применение этого термина к одаренным детям не вполне корректно. Говоря о них, правильнее было бы употреблять понятие «астения переутомления». «Астения переутомления» – крайне распространенное явление в среде одаренных детей и талантливых взрослых. От одаренных многого ждут и многое требуют. Одаренный ребенок всем должен: он должен быть лучшим учеником в классе, победителем на конкурсах, должен отстаивать честь учебного учреждения, он не имеет морального права огорчать родителей. Следствием этого являются проблемы одаренных детей в поведении, общении, обучении [9]. Эти следствия крайне разнообразны. Самое безобидное из них – *угнетение мотивации достижения*. Появляется апатия, ребенок ничего больше не хочет. Куда опаснее следствия другого рода. Из-за

них одаренных детей необходимо причислять к группе риска. Это могут быть и различные аддиктивные формы поведения (употребление алкоголя и наркотических средств), и экстремальное поведение, и экзистенциальные кризисы и т.д., которые, к сожалению, нередко заканчиваются печально.

Кризис утраты вдохновения – еще одно из следствий астении переутомления и одна из форм проявления экзистенциального кризиса одаренного человека. Очень часто по достижении какой-нибудь крупной цели у талантливого человека развивается экзистенциальный вакуум – полная утрата смысла жизни, которая, как правило, идет рука об руку с чувством превосходства и катастрофическим разочарованием в людях (ибо логика такова: никто не может быть достоин меня), а в итоге – саморазрушительное поведение («*синдром Мартина Идена*»).

К числу крайне опасных психологических кризисов относится кризис, получивший очень точное название «*звездная болезнь*», иногда его еще называют «бредом величия», «бациллой тщеславия», «болезнью достижения», «головомозгом от успехов» [1, 2, 4, 7]. По определению «звездная болезнь» – это психологическая деформация личности, которая является следствием достижений, сопровождается аберрацией сознания, проявляется в социальной дезадаптации и ведет к профессиональной непригодности в силу стагнации, фрустрации и деградации потенциала [2].

Две прямые закономерности отражают связь «звездной болезни» с достижениями:

- то, насколько легко или тяжело человеку дались достижения, определяет степень вероятности появления «звездной болезни»;
- вероятность появления «звездной болезни» также зависит от разницы (степени отклонения/расхождения) между новым образом жизни, сложившимся вследствие достижений, и старым, или, что то же самое, от размера (объема) комфортной зоны.

В практике часто приходится сталкиваться с третьей очевидной закономерностью: не существует прямой зависимости между силой «звездной болезни» и достижением. Уровень достижения сам по себе может быть абсолютно ничтожным: победа в матче, первая публикация, удачно сыгранная первая роль и т.п. Реакция же несоизмерима.

Отношение к себе при «звездной болезни» сверхзначимое. В «звездном» самосознании зарождаются наряду с нарциссизмом высокомерие, чувство величия и стойкого превосходства над другими. Категоричность по отношению к *другим* по содержанию предсказуема: человек – по контрасту с собой – умаляет их личность, значимость и достоинства. Другие рассматриваются как «неровня», если не соответствует статус, и потребительски: можно использовать их (так или иначе) или нет. Раккурс восприятия людей один: готовы ли они удовлетворять потребности и непомерно разросшееся тщеславие... Заболевший «звездной болезнью» становится заложником чувства, подмеченного А. Маслоу: он, заболевший, – центр вселенной, а все остальные – его слуги, в обязанности которых входит поклонение ему и его восхваление [5].

В отношении к целям наиболее полно раскрывается отношение к *действительности* в целом. Для «изломанного» сознания задачи и цели больше не представляют трудности. Человек, таким образом, не способен ясно, адекватно соотнести свои возможности с уровнем трудности поставленных задач. Отсюда берет свое начало еще одно феноменологическое новообразование – *неадекватно завышенный уровень притязаний*. «Звездная болезнь» неизбежно приводит к стагнации творческого потенциала, его фрустрации и деградации, результатом чего становится дисгармоничная профессионально-творческая деятельность – вплоть до профессиональной непригодности.

К числу важнейших психологических проблем одаренных детей относится также проблема их профориентации и сопровождения карьеры. Одаренные дети начинают испытывать беспокойство и задумываться над вопросами будущей карьеры раньше, чем их сверстники. Выделяют три основные причины неуверенности и неудовлетворенности профессиональной карьерой у одаренных молодых людей: множественность вариантов, узость интересов, неумение принимать решения. Множество вариантов развития карьеры обычно характерно для одаренных детей, тогда как для детей со специальной одаренностью, напротив, характерна узость интересов и неумение выйти за рамки своей одаренности.

Многовариантность развития потенциала рассматривается как основная причина труд-

ностей в развитии карьеры у наиболее одаренных учащихся. Потенциал определяется как готовность к выбору деятельности и достижению высокого уровня развития компетентности в разнообразных сферах деятельности. Такой учащийся по итогам прохождения стандартных тестов интересов и тестов достижений узнает, что ему подходят, например, профессии биолога и библиотекаря, музыканта и журналиста, учителя и администратора. Если позволяют условия жизни, такие учащиеся предпочитают отсрочку принятия решения о карьере, пробуют силы в разных областях, продолжают обучение без определенных целей, а, став взрослыми, меняют места работы, везде достигая некоторого успеха, но не получая удовлетворения.

Дети с особыми интересами с раннего возраста проявляют интерес к карьере. Это общая характеристика выдающихся людей в самых разных профессиональных областях – науке, искусстве, спорте. Если ребенок проявляет стремление заниматься каким-либо делом, энтузиазм, нужно помочь ему развить соответствующие навыки и умения, чтобы обеспечить развитие карьеры необходимым ресурсом. Проявления одаренности могут отмечаться не только в традиционных академических областях, но и в игровой деятельности, нужно только выявить, какие качества ребенка требуют поддержки (пространственное воображение, словесное творчество и т.п.). Ранние проявления особой одаренности ни в коем случае нельзя ограничивать и запрещать, даже если родители не представляют, как это связано с будущей профессиональной карьерой. В то же время излишнее давление, слишком интенсивный график занятий и повышенное родительское внимание (например, к занятиям музыкой) могут убить у ребенка интерес к занятию.

Иновационные IT-технологии работы с одаренными учащимися

Все перечисленное заставляет расширять арсенал привычных средств и методов работы с учащимися новыми технологиями, которые отвечают реалиям современности. А современные реалии диктуют новые требования не только к содержанию, но и к форме работы: психодиагностика, консультирование, развивающие техники и т.д. Психолого-педагогиче-

ческую работу с учащимися в этом контексте нельзя рассматривать в отрыве от компьютерных технологий. Сознание современной молодежи давно агрессивно ассимилировано IT. В городских условиях невозможно представить себе человека, изолированного от компьютера, сотовой связи и Интернета.

В связи с этим были разработаны два инновационных компьютерных комплекса, позволяющих педагогам и психологам облегчить работу с учащимися различных категорий, в том числе с одаренными учащимися:

- профессиональный компьютерный комплекс психологической экспресс-диагностики творческого потенциала Creativity [16];
- профессиональный онлайн-комплекс психологического сопровождения профориентационной работы Career guidance «Гид в мире профессий» [17].

Комплекс Creativity позволяет выявить уровень развития конвергентного творческого мышления, дивергентного образного мышления, дивергентного вербального мышления, способность к надситуативности, уровень эстетического чувства и определить существенные личностные особенности, от которых зависит развитие творческого потенциала: творческую самооценку (склонность к риску, предпочтение сложности и др.), уровень притязаний.

Основная задача комплекса Career guidance – развить представления учащихся о психологическом содержании профессий, компетенциях специалистов, профессионально-важных качествах и требованиях к личности, обеспечивающих успешность деятельности, о способах выбора профессии

и построения профессиональной карьеры. Научным обоснованием осуществляемой работы служит концепция психологического анализа профессиональной деятельности и составления профессиограмм [11, 12, 13, 19].

Комплекс позволяет определить:

- предпочтительный для субъекта психологический тип карьеры;
- иерархию предпочтительных для респондента профессий;
- предпочтительный тип межличностного взаимодействия при решении проблем;
- адекватные требования человека к будущей работе (к режиму, графику работы, условиям труда, коллективу и т.п.);
- профессиональные области, в которых можно реализовать свои интересы;
- доминирующий способ мышления;
- степень уверенности в себе и др.

Заключение

В современной России изучение проблемы одаренности переживает период активного становления. Начиная с конца XX в. в психологии одаренности и системе образования наблюдается бурный расцвет оригинальных концепций и теорий, основанных на фундаментальных достижениях мировой психологии, идет неуклонный количественный и качественный рост научных исследований и публикаций по различным аспектам проблемы. Особое место в решении данного вопроса отведено психологическому сопровождению работы с одаренными учащимися на всех этапах обучения: от диагностики и отбора до коррекции и развития.

Литература

1. **Белянкин Е. О.** Как стать талантливым. М.: Панорама, 1999. 496 с.
2. **Комаров Р. В.** «Звездная болезнь» глазами психолога // Социальная профилактика и здоровье. 2007. № 5. С. 53–55.
3. **Комаров Р. В., Громоздова Е. А.** Роль самооценки в структуре личности старшеклассников // Материалы V городской научно-практической конференции «Психолого-педагогические аспекты сохранения и укрепления здоровья школьников». М., 2008. С. 16–19.
4. **Маркелов К. В.** Карьера журналиста: к вершинам профессии. Психологические особенности развития профессиональной мотивации и творческих способностей журналиста. М.: МГУ, 1999. 137 с.
5. **Маслоу А.** Мотивация и личность: 3-е изд. СПб.: Питер, 2003. 121 с.
6. Молодые ученые – столичному образованию. Материалы XII городской научно-практической конференции с международным участием. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013.
7. **Образцов С.** Моя профессия. Книга 1. М.: Искусство, 1950.
8. **Парслоу Э., Рэй М.** Коучинг в обучении: практические методы и техники. СПб.: Питер, 2003. 204 с.

9. Работа с одаренными учащимися: Опыт сотрудничества Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ и окружного сетевого сообщества педагогов САО «Виртуальная мастерская» / Е. С. Романова, Р. В. Комаров, С. Ю. Решетина, Б. М. Абушкин. МО, Щелково: Издатель Мархотин П. Ю., 2011.
10. Рабочая концепция одаренности: 2-е изд., расшир. и перераб. М., 2003. 90 с.
11. **Романова Е. С.** Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 26–34.
12. **Романова Е. С., Решетина С. Ю.** Профессиональная ориентация с позиций концепции самодиагностики // Прикладная психология. 2001. № 3.
13. **Романова Е. С.** 147 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы: Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2011.
14. **Рыжов Б. Н.** Системная психология (методология и методы психологического исследования). М.: МГПУ, 1999. 72 с.
15. Учимся сотрудничать: комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья: метод. пособие / Е. С. Романова, Б. М. Коган, Е. В. Свистунова, Е. В. Ананьева; под ред. Е. С. Романовой. М.: Академия, 2012. 256 с.
16. <http://www.crtest.ru/>
17. <http://careerguidance.ru/>
18. **Bainbridge C.** Social and Emotional Problems Affecting Gifted Children, <http://giftedkids.about.com/od/gifted101/a/definitions.htm>
19. **Heylighen F.** Gifted People and their Problems, <http://talentdevelop.com/articles/GPATP1.html>

References

1. **Belyankin E. O.** How to Become Talented. М.: Panorama, 1999. 496 p.
2. **Komarov R. V.** «A Star Syndrome» by the Eyes of a Psychologist // Social Prevention and Health. 2007. № 5. P. 53–55.
3. **Komarov R. V., Gromozdov E. A.** The Role of Self-Assessment in Structure of Senior Schoolchildren's Personality // Materials of the V City Scientific and Practical Conference «Psychology and Pedagogical Aspects of Preservation and Promotion of Health of School Students». М, 2008. P. 16–19.
4. **Markelov K. V.** Career of the Journalist: To Profession Tops. Psychological features of the Journalist's Professional Motivation and Creative Ability Development. М.: MSU, 1999. 137 p.
5. **Maslou A.** Motivation and Personality: 3rd ed. SPb.: Piter, 2003. 121 p.
6. Young Scientists – to a City Education. Materials XII of the City Scientific and Practical Conference with the International Participation. М.: MCTTU, 2013.
7. **Obraztsov S.** My Profession. Book 1. М.: Art, 1950.
8. **Parslou E., Ray M.** Coaching in training: Practical Methods and Technicians. SPb.: Piter, 2003. 204 p.
9. Work with Gifted Pupils: the Experience of Cooperation between the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations MCTTU and the District Network Teachers' Community «Virtual Workshop» / E. S. Romanova, R. V. Komarov, S. Yu. Reshetina, B. M. Abushkin. MO, Shchelkovo: Markhotin's Publishing House, 2011.
10. Working Concept of Giftedness. 2nd ed. М, 2003. 90 p.
11. **Romanova E. S.** The Main Aspects of Psychology and Pedagogical Maintenance of FGOS in a System of Secondary and Higher Education // System Psychology and Sociology. № 7. 2013. P. 26–34.
12. **Romanova E. S., Reshetina S. Yu.** Vocational Guidance from the Positions of Self-Diagnostics Concept // Applied Psychology. 2001. № 3.
13. **Romanova E. S.** 147 Popular Professions. Psychological Analysis and Job Description. The Tutorial. М.: Aspect Press, 2011.
14. **Ryzhov B. N.** System Psychology (Methodology and Methods of Psychological Research). М.: MGPU, 1999. 72 p.
15. Learn to Cooperate: Integrated Approach to a Career Guidance and Professional Consultation of Adolescent with Limited Opportunities of Health / E. S. Romanova, B. M. Kogan, E. V. Svistunova, E. V. Ananyeva; ed. E. S. Romanova. М.: Akademiya, 2012. 256 p.
16. <http://www.crtest.ru/>
17. <http://careerguidance.ru/>
18. **Bainbridge C.** Social and Emotional Problems Affecting Gifted Children, <http://giftedkids.about.com/od/gifted101/a/definitions.htm>
19. **Heylighen F.** Gifted People and their Problems, <http://talentdevelop.com/articles/GPATP1.html>

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ МЕНТАЛЬНОСТИ

Пищик В. И.
Институт управления,
бизнеса и права, Ростов-на-Дону

В статье изложено представление о ментальности как системе. Проанализированы целостные интегративные свойства ментальности и выявлены ее различные связи и структуры. Ментальность представлена атрибутом коллективного субъекта. Организация ментальности описана на уровне надсистем, подсистем, ядра и периферии. Структуры ментальности представлены в их единстве на основе интегративного качества ментальности – совмещенности. В качестве организационного, интегративного механизма системы ментальности рассмотрен механизм согласования и рассогласования ее основных элементов и контекстов.

Ключевые слова: ментальность, система, организация, структура, коллективный субъект.

MENTALITY SYSTEM ORGANIZATION

Pishchik V. I.
Institute of Management,
Business and Law, Rostov-on-Don

The article presents an idea of the mentality as a system. The main emphasis in the study on the analysis of holistic integrative properties mentality and identified its various connections and structures. Mentality represented attribute collective subject. Organization mentality described at supersystems, subsystems, core and periphery. Structure mentality described based on a combination of its integrative quality. Organizational, integrative mechanism of mentality appears negotiation mechanism and the mismatch of its basic elements and contexts.

Keywords: mentality, system, organization, structure, a collective entity.

Введение

Проблема конструирования организации и структуры ментальности остается нерешенной, поскольку в недостаточной мере разработаны сам конструкт и инструментарий, позволяющий это сделать с достаточной степенью точности. Структура ментальности представляет собой внутреннюю сторону ее организации. Богатейшая феноменология проявления ментальности коллективных субъектов приоткрывает ее сложную структуру и в поведенческом, и в когнитивном, и в эмоциональном аспектах. Большинство авторов считают главными составляющими ментальности когнитивные структуры [8, 13, 14, 23]. Также авторы сходятся в том, что в ее системе можно выделить ценностно-смысловое ядро [1, 3, 14]. Встречаются представления о том, что нельзя в ментальности выделить структуру [27]. Целью статьи является отражение авторского, социально-психологического подхода к описанию организации ментальности.

Определение понятия «ментальность»

Содержание понятия «ментальность», как это вытекает из этимологии слова, заключается в когнитивной сфере и определяется прежде всего специфичным складом мысли, теми знаниями и представлениями, которыми владеет изучаемая группа.

Научный подход к проблеме ментальности обозначился в начале XX в. школой «Анналов», изучавшей историю людей с учетом их ментальности. Л. Февр определил «ментальный инструментарий» как систему представлений, используемых людьми определенной исторической эпохи [26]. Ж. Л. Гофф выделил три направления в изучении ментальности школы «Анналов»: изучение социальных навыков мышления, история «коллективных автоматизмов в ментальной сфере» и история ценностных ориентаций [7]. Все эти феномены и составляли содержание ментальности. Относительно недавно особая методология изучения ментальности сложилась в России

в исторической психологии [27], соединившей психологию и историю. Используя неэкспериментальные методы исследования, психологическую интерпретацию текстов прошлого, психологи реконструируют психологический склад отдельных исторических эпох. Переход от исторической психологии к психологии сознания осуществлен самарской школой. Г. В. Акопов и Т. В. Семенова понимают ментальное как приобретенное социальное, основанное на определенном этническом, становящееся общественным сознанием в конкретный исторический период и в определенном культурном пространстве [2].

С позиций социальных психологов ментальность выступает характеристикой большой социальной группы [3], отражающей ее культурную специфику в восприятии мира и поведении в нем. В. Е. Семенов определяет ментальность как исторически сложившееся групповое долговременное единство (сплав) сознательных и неосознанных ценностей, норм, установок в их когнитивном, эмоциональном и поведенческом выражении определенных слоев населения [23]. В этнопсихологии часто отождествляются ментальность и национальные черты характера. Однако, обратившись к структуре национальной психологии [17], мы выявили, что ментальность занимает в ней место наряду с национальным характером, чувствами, самосознанием и другими составляющими.

Большинство современных психологов [1, 2, 8, 14, 10, 23] объединяет ментальность и сознание. В сознании отдельного человека, по мнению А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского, менталитет представлен в степени, которая зависит от активной или пассивной позиции в общественной жизни [16, с. 254]. Войдя в структуру индивидуального сознания, ментальность с большим трудом поддается рефлексии. Авторы считают, что это связано с действием механизма установки: человек не осознает свою зависимость от установки, действующей на бессознательном уровне, он верит в то, что сам сформулировал свои убеждения и взгляды. К. А. Абульханова-Славская показывает, что дифференцирующими характеристиками менталитета являются типы сознания, психологии, социального мышления, которые свойственны разным личностям одной этнической группы [1, с. 17]. Б. Г. Мещеряков и В. П. Зинченко пишут, что «менталь-

ность предшествует мировоззрению, а затем интегрируется в единую систему сознания. В ментальности ведущая роль принадлежит переживанию, а в мировоззрении – знанию» [10, с. 357].

Е. В. Улыбина обнаруживает близость понятий «обыденное сознание» и «ментальность», но иллюстрирует свои теоретические выводы исследованием именно составляющих ментальности. Отталкиваясь от идеи Е. В. Улыбиной [25], предположим, что форм репрезентации обыденного сознания может быть несколько, однако главными являются три: значения, смыслы и ценности, поскольку всякое сознание в первую очередь опирается на значения. Современные исследования в школе экспериментальной семантики отражают изменения в семантическом пространстве значений различных социальных групп [14]. Следующее звено между значениями и ценностями в обыденном сознании занимают смыслы. Личность обретает смысл в сообществе. Система ценностей, представленных в обыденном сознании и связанная со значениями, играет направляющую и консолидирующую роль в жизни субъекта. Ментальность включает в себя ценности. В определенных социальных и исторических ситуациях культивируется специфическая система ценностей. Между тем ценности носят специфический и универсальный характер. Таким образом, ментальность представляет собой определенный слой обыденного сознания, репрезентирующийся в конкретных значениях, смыслах и ценностях коллективного субъекта.

Считая ментальность психическим образованием, мы опирались на взгляды С. Л. Рубинштейна, понимающего психическое как «многокачественное» и «многомодальное». «В разных системах связи с другими явлениями (системами) психическое выступает в разном качестве... В одном качестве психическое связано с общественным бытием людей, их отношениями...» [20, с. 13]. Основу коллективного субъекта носителя ментальности составляет понятие «мы», репрезентируемое в определенном образе мира и реализуемое в образе жизни. Предполагаем, что положение системы ментальности – пограничное между мифическим, национальным и социальным сознанием, которые являются ее надсистемами. Ментальность выступает надсистемой образа мира и образа жизни коллективного субъекта.

На основании анализа разноплановых определений ментальности [1, 2, 8, 14, 16, 23, 27] выдвигаем рабочее определение. Ментальность – это психическое образование, которое интегрируется религиозной, этнической и социальной системами общества. Основу ментальности составляет согласованность доминирующих, нормативно закреплённых систем значений, смыслов и ценностей образа мира коллективного субъекта и ее социально-психологических характеристик, проявляющихся в его образе жизни.

Ментальность как система

Укрепившийся со второй половины XX в. системный подход признает, что любой объект научного исследования может быть рассмотрен как особая система. Поскольку ментальность является конструктом, а к описанию сложных объектов ученые применяют системный анализ, для описания организации ментальности мы тоже будем использовать системный анализ. В. Н. Садовский считает, что для любой исследуемой системы минимально требуются три разных уровня ее описания: с точки зрения ее внешних целостных свойств, с точки зрения ее внутреннего строения и вклада ее компонентов в формирование целостных свойств системы, с точки зрения понимания данной системы как подсистемы более широкой системы [21, с. 105].

Определим понятие «система ментальности». Наиболее большое распространение получило представление о системе как множестве взаимосвязанных элементов, которое выступает как определенное целое. Включая в систему ментальности неограниченное число элементов (установки, стереотипы, ценности и др.), мы теряем специфику феномена. В этом случае невозможно определить конечное число элементов, входящих в систему ментальности, и размывается основополагающий принцип, который будет объединять систему как целое образование.

Однако можно выделить преимущества определения системы ментальности как множества, которое учитывает каждый элемент системы, определяет его место в целом. Так, система архетипов как одна из составляющих ментальности определена на глубинных уровнях и выполняет базовую, стабилизирующую и сохраняющую функции культурной памя-

ти социокультурной группы, коллективного субъекта. Еще одним важным преимуществом данного аспекта рассмотрения системы ментальности является то, что ее свойства как целого определяются не столько свойствами входящих в него элементов, сколько свойствами его организации, интегративными связями. Следовательно, между составляющими элементами системы ментальности существуют связи, особенные виды взаимодействия. Например, образ мира ее системы задает определенные ценностные ориентации группы, и, наоборот, ценности корректируют входящую информацию в ходе построения образа мира коллективным субъектом.

Существуют взгляды, в основе которых лежит понимание системы ментальности как неделимой, не имеющей частей целостности [27]. В данном случае система ментальности действует как единое образование, взаимодействуя сама с собой и окружающим миром. Подобный взгляд затрудняет понимание связей системы ментальности с другими психическими явлениями, затрудняет возможности анализа изменений структурных элементов системы ментальности, поскольку ее нет.

Отметим специфику системы ментальности. Очевидно поддержание определенной специфичности в проявлениях, понимании и видении мира человеком и коллективным субъектом. Данная специфичность может быть обеспечена определенным согласованием между структурами ее системы. Ментальность включает следующие структуры: архетипы, стили коммуникации, стили мышления, стереотипы поведения, образ мира, образ жизни. Поиск соответствия может стать одной из тех технологий, которая реализует систему. Условия существования ментальности – это реальность мира, которую способна выделить группа в реализации проекта своей жизни и превратить в действительность, встроившись в него. Условием порождения системы ментальности является «коллективная субъектность». Коллективный субъект, проявляя и направляя свою субъектность, в процессе взаимодействия с другими субъектами и миром может порождать ментальность. В этом интегральная сила ментальности. Таким образом, ментальность – это интегральная система.

Ментальность является продуктом коллективного субъекта и проявляется в различных сферах бытия человека и его групп, из чего мо-

жет следовать, что ментальность – сложная система. По классификации систем М. С. Кагана ментальность можно отнести к «сверхсложным системам – антропо-социо-культурным» [11, с. 218-219]. Они являются гетерогенными, и в них биологическое, природное неотделимо от социокультурного.

Область проявления системы ментальности достаточно обширна: от бессознательных составляющих психики отдельного человека до сложных процессов коллективного субъекта. Субстанцией ментальности является часть общественного сознания. Пространство сознания В. А. Ганзен, Л. А. Гостев разделяют на следующие субстраты: супраментальное, отвечающее за многообразие проявлений глобального сознания; ментальное, отвечающее за процессы познания мира, осмысления и вербализации; физическое, отвечающее за функционирование организма; витальное, отвечающее за чувственное и эмоциональное. Исходя из данной схемы описания сознания [6], ментальность можно отнести к актуальному ментальному сознанию, представленному ментальным субстратом. Атрибут ментального – мировидение. Носителем ментальности оказывается индивидуальный и коллективный субъекты. Ментальность погружена в пространство ментальности. Пространство ментальности находится между физическим, витальным и супраментальным пространствами, которые проникают друг в друга.

Областью проявления данных пространств служит жизнь общности, группы. К значимым институтам для формирования ментальности относятся религиозные институты. Они представляют собой первую форму разделения людей по религиозным основаниям. Именно они породили деление людей на кланы, касты и в итоге на этносы. Этнос – еще один институт, объединяющий людей по этническим признакам, которые выражаются в ментальности. Другие социальные объединения, которые мы обобщили понятием «социум», также являются институтом ментальности. Объединенные в данных институтах субъекты проявляют в общении, деятельности и жизнедеятельности характерные религиозные, национально-психологические и социально-психологические особенности, которые оказываются закрепленными, доминирующими в различных социальных группах.

Субъектами ментальности выступают устоявшиеся большие социальные группы. Временные объединения не порождают ментальности, поскольку у них нет сильного социального ядра, они сиюминутны и представляют собой промежуточное звено между небольшими и большими социальными группами.

Система ментальности соотносится с понятиями «мифологическое поле», «этническое поле индивида» (Л. Н. Гумилев) и «социальное поле» (К. Левин). Мифологическое поле объединяет домыслы, мифы различных народов (А. М. Лобок). Этническое поле, по Л. Н. Гумилеву, – это поле активности и поведения членов этнической группы. Социальное поле, по К. Левину, содержит события прошлого, настоящего и будущего. Э. В. Сайко определяет социальное как «субстанция – субъект – социум в качестве носителя социальной эволюции» [22, с. 40], то есть культурные константы накладываются на социальные нормы, совмещаются.

Таким образом, в организации системы ментальности мы выделяем: надсистемы (религия, этнос и социум), подсистемы (образ мира и жизни) и собственно структуру ментальности (компоненты, конструкты, элементы и контексты). Основываясь на источниках, описывающих разнообразные характеристики и свойства систем, можно назвать следующие свойства ментальности: целостность, протяженность, закрытость, синкретизм. Целостность системы ментальности заключается в том, что все ее компоненты, конструкты, элементы, надсистемы, подсистемы совмещены в целостную организацию. Составляющие подчинены общему принципу взаимодействия – менталесообразности, основанной на согласованности ее составляющих в соответствии с ее системой архетипов. Целостность такой сложной организации системы связана с протяженностью (описанной еще представителями школы аналогов). По всей видимости, протяженность системы ментальности заключена в возможностях ее пространственно-временной представленности в мире. Синкретизм – это свойство соединения в системе ментальности разнородных образований и их устойчивости, что отражается в закрытости системы.

Исходя из теории психологических систем [5] определяем ведущей закономерностью становления системы ментальности соответствие ее составляющих. В результате ментальность

находит соответствие между своей организацией и внешним миром. Соответствие выражается в совмещении ее подсистем.

«Чтобы совокупность стала системой, у нее должно возникнуть интегративное свойство» [9, с. 83]. С учетом феноменологии ментальности можно предположить, что интегративным свойством системы ментальности является совмещение внешней информации, культурного образа мира и образа жизни. На входе системы ментальности находится образ мира человека, на выходе – образ жизни, все культурные артефакты социальной группы, объединяющей коллективного субъекта.

В современном толковом словаре русского языка слово «совместить» означает достичь совпадения во всех точках при наложении. От этого слова и происходит слово «совмещенный». В психологическом понимании совмещение не бывает полным, в силу того что объекты, субъекты не могут быть полностью идентичными друг другу, иначе стираются все грани различий взаимодействия [19].

«Общая психологическая ситуация представляет собой совмещение ценностных, смысловых, предметных содержаний общего участка реальности и действительности, являющегося актуальным совмещенным сектором жизненного мира участников» [4, с. 97] совместной деятельности. Такое представление совмещенности мы берем за основу, однако пытаемся его расширить. Совмещенность ментальности может выступать и как ее свойство, и как процесс, и как состояние. Совмещенность возникает в системе в ситуации, когда организуется совместный процесс коллективного субъекта с кем-либо. Совмещенность можно определить и на уровне организации системы ментальности, в совокупности с ее надсистемами и подсистемами. Совмещенность присуща и структуре ментальности, когда совмещаются ее компоненты, конструкты и элементы. В данном случае совмещенность является свойством ментальности. Но при этом отметим, что такое совмещение не строго фиксирует положение совмещающихся элементов. Допуская совмещенную организацию ментальности, мы предполагаем, что надсистемы, подсистемы, компоненты, конструкты и элементы данной системы могут соединяться на разных уровнях в различных сочетаниях, нарушая какие бы то ни было субординационные связи. Когда речь идет о про-

цессе совмещения, человек не сразу входит в состояние совмещения, он проходит, проживает определенные этапы. Совмещенность как состояние переживается субъектами как чувство единения, общности мыслей и чувств. Если человек, принадлежащий какой-либо группе, чувствует привязанность к ней, может быть, даже преданность, его переполняет чувство единения с группой, то мы говорим о совмещенности как о состоянии.

Таким образом, совмещенность представляет собой системное единство составляющих ментальности, а именно организационную, структурную и функциональную их согласованность в определенных временных, пространственных и ситуативных рамках.

Ядерные составляющие ментальности

Опираясь на идею о совмещенном бытии, мы полагаем, что именно значения, смыслы и ценности будут выступать совмещающим началом в ментальности, то есть являются ее ядерными составляющими. Именно объединение людей на основе близких значений, смыслов и ценностей позволит нам выделять у данного коллективного субъекта ментальность как совмещенную систему, причем объединение значений, смыслов, ценностей не будет никогда полным.

Как известно, смысловые поля никогда полностью не совпадают у партнеров по общению. То же можно сказать и о ценностях, и о значениях. Иначе мы нивелировали бы индивидуальность людей. Однако многое у представителей одной ментальности совпадает. Для доказательства данного положения о совмещенности в ментальности коллективного субъекта значений, смыслов и ценностей будем опираться на работы классических и современных исследований. Представители школы «Анналов» выделяли особенности языка у различных представителей исторических эпох и носителей ментальности. М. Блок постигал склад ума людей прошлого через особенности их языка [27]. В. П. Зинченко [10] отмечает, что все виды значений связаны друг с другом. Наиболее ранние – операциональные значения, которые связаны с биодинамической тканью движений, действий. Предметные значения появились позже и связаны с чувственной тканью образов. Самые поздние образования – это вербальные значения.

В монографии О. А. Корнилова показано, что все вербальные значения хранятся в виде матриц языка в национальных языковых картинах мира. Языковая картина мира «всегда субъективна ... фиксирует восприятие, осмысление и понимание мира конкретным этносом не на современном этапе его развития, а на этапе формирования языка» [12, с. 15].

В языковых значениях отражаются различные отношения, принятые в национальной группе. Различные группы, коллективные субъекты имеют специфический набор вербальных значений.

Вербальные значения связаны со смыслами [10]. «Смысл по своей природе комплементарен: он всегда смысл чего-то: образа, действия, значения, жизни ... Из них он извлекается или в них вкладывается» [10, с. 24]. Именно благодаря значениям и смыслам сознание индивидуальное приобщено к общественному сознанию, к культуре. В. П. Зинченко отмечает, что существует избыточное поле значений и избыточное поле смыслов. «Именно в месте встречи процессов означения смыслов и осмысления значений рождаются со-значения (термин Г. Г. Шпета)» [там же, с. 23]. А из этого следует, что в акте общения происходит рождение близких по значению смыслов и близких по смыслу значений, которые и есть совмещенное пространство ментальности. В действиях, образах, значениях культура встречается с коллективным субъектом, который придает им смысл в контекстах транскоммуникации. «Мир человеческих ценностей, переживаний, эмоций, аффектов соотносим со смыслом как следующей образующей рефлексивного слоя» [там же, с. 28]. Действительно, объединяющим, совмещающим элементом ментальности являются ценности коллективного субъекта. Они выступают сначала как индивидуальные ценности, но, постепенно совмещаясь, образуют «ценностно-ориентационное единство» [16]. Однако заметим, что такое единство ценностей, которое основано на совпадении оценок, позиций и ценностей, А. В. Петровский описывал для коллектива. Мы можем переносить данный феномен на коллективный субъект менталитета. На наш взгляд, это возможно, поскольку в большой группе выделяются микрогруппы, которые определяют данное ценностное единство и несут его остальным членам большой группы. Таков путь трансляции ценностей в культуре.

Все значения, смыслы и ценности обязательно имеют свою временную и пространственную определенность. Таким образом, в системе ментальности как совмещенной системе можно выделить зоны совмещения времени, пространства, значений, смыслов и ценностей. В силу того что пространство проявления ментальности неоднородно, так как представлено различными ментальностями, будут выделяться области пресечений и непересечений пространства, времени, значений, смыслов и ценностей ее различных представителей. Также в самих системах ценностей, смыслов и значений будут актуализированы области, востребованные и не востребованные коллективным субъектом [15].

Структура системы ментальности

«Структура – это статическое представление процесса» [28, с. 27]. В школе «Анналов» были предприняты попытки выделения структуры ментальности. Ж. Дюби выделял глубинные биологические уровни структуры ментальности. Следующий уровень составляют базовые представления и формы поведения, характерные для определенных исторических эпох и не изменяющиеся от поколения к поколению. Поверхностный уровень ментальности составляет процессы, изменяющиеся от поколения к поколению [27, с. 20]. Можно констатировать, что в структуре ментальности выделяли уровни по степени их изменчивости, представленности в них биологического и социального, глубины и поверхностности расположения структур.

И. В. Мостовая и А. П. Скорик системообразующим фактором системы ментальности считают архетипы. В структуре ментальности они выделяют четыре уровня: 1) партикулярная структура, нерелексивируемое массовое бессознательное; 2) духовная самость общественных групп, релексивируемая; 3) социальный отклик на политику, власть, государство; 4) этнокультурная ориентация, национальная идея [13, 18]. Каждый из этих уровней задает совокупность архетипов социальной общности. Вряд ли бессознательные образы архетипов могут быть системообразующим фактором ментальности, скорее они выступают единицами, далее не расчлняемыми. Р. А. Додонов определяет несколько уровней структуры этнического

менталитета: 1) низший – психоэнергетический (поле), здесь фиксируется количество психоэмоциональной, умственной энергии, которая необходима для решения текущих задач; 2) бессознательный, состоящий из нескольких уровней: архетипного (образы), этнического, расового, общечеловеческого; 3) высший – мыслительный, логический (понятия). По мнению Р. А. Додонова [8], представленные уровни объединены механизмом «ретрансляции» информации поколениям о наиболее оптимальных приемах решения стандартных задач в жизни. Следовательно, системообразующим элементом данной структуры являются приемы мышления этноса. В исследовании нами были обнаружены различные приемы мышления у представителей национальных групп, и соотношение этих приемов было различно.

Приведенные взгляды демонстрируют, что можно определить различные классификационные признаки построения структуры, модели ментальности: статика – динамика, бессознательное – осознаваемое, внешнее – внутреннее, социальное – психическое и т.п. Мы полагаем, что в основе критериев выделения структуры ментальности лежат аспекты жизни коллективного субъекта. В структуре ментальности мы выделяем следующие элементы.

Компоненты системы: базовый компонент – система архетипов; иницирующий компонент – образ мира и способы мышления коллективного субъекта (параметры – информационное содержание, временная перспектива, центр – периферия); совмещающий компонент – оценки, взгляды, нормы, умонастроения, эмоции, чувства (параметры – направленность, интенсивность); реализующий компонент – программы поведения (параметры – активность/пассивность, объективность, ситуативность). В предыдущих исследованиях мы понимали более широко структурные основания ментальности, сегодня обозначили наиболее представленные, вероятные. Каждый из компонентов связан с образом мира и образом жизни коллективного субъекта. Образ мира и образ жизни коллективного субъекта представляют собой подсистемы ментальности.

Рассмотрим каждый компонент ментальности отдельно. Компонент системы, по мнению Д. М. Жилина [9], это один из объектов системы, осуществляющий некие преобразо-

вания входов в выходы. Базовый компонент представлен системой архетипов, у которых на входе вся бессознательная информация, а на выходе направленность жизнедеятельности коллективного субъекта. Совмещающий компонент на входе имеет информацию о простейших эмоциях в данной ситуации, на выходе дает культурноспецифическую оценку ситуации. Иницирующий компонент на входе сличает входящую информацию с представлениями в культурной картине мира, а на выходе интерпретирует информацию, исходя из культурных категорий. Реализующий компонент принимает команды от высших центров и стереотипизирует поведенческие программы, полагаясь на культурные нормы. Таким образом, каждый компонент выполняет свою специфическую функцию, которая позволяет интегрировать все компоненты ментальности в единую систему.

Конструкты системы ментальности: 1) этический (мера зла, мера добра, мера справедливости); 2) временной (прошлое, настоящее, будущее); 3) пространственный (обширное, сжатое, нулевое); 4) рисковости (активная стратегия, пассивная стратегия, уход); 5) коммуникативный (установка на себя, установка на людей, установка от людей); 6) интеллектуальный (иррациональность, контекстность, рациональность); 7) гедонистический (физиологическое удовольствие, духовное удовольствие, материальное удовольствие); 8) определенности (социальный порядок, социальный хаос, промежуточное звено); 9) достижения (успех, боязнь неудачи, неуспех). Конструкты составляют специфические конфигурации, присущие определенным коллективным субъектам.

Элементы системы – пространство, время, значения, смыслы, ценности. Обычно элемент – это неделимый компонент системы. Исходя из концепции В. Е. Ключко, полагаем, что значения, смыслы, ценности, пространство и время являются измерениями образа мира человека. «Они характеризуют предметы, включенные в мир человека, и являются качествами самих предметов» [5, с. 79]. По мнению автора, по мере развития человека объективная реальность превращается в предметный мир, затем переходит в реальность, наполненную смыслами, а затем в действительность, опирающуюся на ценностные координаты. В этом, по словам В. Е. Ключко,

закладывается психологическая онтология [5, с. 69]. Ценности, смыслы и значения находятся в системной, функциональной и структурной согласованности.

Компонентами структуры системы ментальности являются составные части, выполняющие функцию операторов в образе мира и образе жизни коллективного субъекта, задающие направление движения системы. Конструкты ментальности – это указатели для компонентов, система критериев оценки и определений, интерпретации поступающей в систему информации. Элементы – это узловые составные части, которые как «азбука» помогают комбинировать конструкты и выдвигать компоненты. Таким образом, компоненты, конструкты и элементы задают функциональную схему структуры системы ментальности. Контексты структуры системы ментальности – это тематики, находящиеся в актуальном пространстве образа мира определенного коллективного субъекта, они могут быть неактуальными для других коллективных субъектов.

Таким образом, функциональная схема структурных составляющих системы накладывается на структуру контекстов системы ментальности. Полученная схема имеет вид матрицы (решетки), состоящей из клеток. В соответствии с линейной структурой (по вертикали) строится распределение по функциям. По горизонтали организуется управление контекстами. Матричная структура данной системы построена на основе принципа двойного совмещения. С одной стороны, совмещаются компоненты, конструкты и элементы, а с другой – они совмещаются с контекстами взаимодействия коллективного субъекта.

Предполагаем, что именно элементы ментальности являются системообразующими в становлении ее системы. Именно они определяют сочетание, совмещение конструктов и компонентов ментальности с контекстами и другими составляющими ее организации.

Центральной составляющей системы ментальности выступает образ мира коллективного субъекта. Образ мира служит компонентом системы и объединяет его конструкты, его элементы, а также соотносит слои структуры ментальности. Образ мира – это область, в которой заключены все начала ментальности. Код матричной структуры ментальности скрыт в образе мира.

Периферические структуры системы ментальности

Ядерные составляющие системы ментальности опосредованно связаны с окружающим миром через социально-психологические характеристики. Социально-психологические характеристики – это репрезентанты ментальности. Значения связаны с представлениями и дискурсами образа мира. Ценности как основные жизненные принципы связаны с ценностными ориентациями коллективного субъекта. Смыслы связаны с особенностями взаимодействия и отношениями.

Опираясь на социально-психологические, кросс-культурные исследования, мы выделили следующие социально-психологические характеристики ментальности поколений: ценностные ориентации (с направленностью индивидуализм/коллективизм), содержание категоризации образа мира, социальные представления, социальные установки, формы дискурса, направленность отношений и взаимодействий с социальной группой (доминирование конформизма/неконформизма, уступчивость/самоутверждение), Я-концепция.

Механизм функционирования организации ментальности

Ментальность как совмещенная система находится между тремя внешними системами (религии, этничности и социума), совмещая их, то есть она лежит на пересечении этих трех систем, полностью не встраиваясь ни в одну. Но объединившись, ментальность, религия, этничность и социум также составляют систему, только более высокого порядка. А. И. Уемов [24] полагает, что одни и те же вещи могут образовывать систему при одних отношениях и свойствах и не образовывать ее при других. Данное свойство системы получило название «относительность системы». Таким образом, можно сформулировать следующую гипотезу: мы предполагаем, что в различные пространственно-временные перспективы развития коллективного субъекта в проявлениях ментальности превалирует то внешняя система религии, то внешняя система этноса, то внешняя социальная система. В силу этого в системе ментальности по-особому совмещаются ценности, смыслы и значения и определяются состояния подсистем образа мира и образа жизни коллек-

тивного субъекта. Иначе говоря, каждый раз ментальность поворачивается то одной, то другой гранью в развитии коллективного субъекта.

Внутреннее совмещение ментальности коллективного субъекта заключено в приведении в соответствие подсистем его образа мира, образа жизни и его религиозных, социальных, этнических надсистем. Системообразующим фактором всей организации ментальности является ценностно-смысловое совмещение ее составляющих.

Образ жизни имеет следующие показатели: условия социальной жизнедеятельности людей, социально-психологические характеристики жизнедеятельности, отношения субъектов образа жизни к условиям и характеру своей жизнедеятельности. Образ мира включает в себя образы ценностно-смысловых структур коллективного субъекта, представления о себе, о мире, о других, а также образы ситуаций и особенностей поведения в них. Условия социальной жизнедеятельности людей в нетрансформированной ментальности совмещаются с образами ситуаций периферии образа мира. Социально-психологические характеристики жизнедеятельности сочетаются с представлениями образа жизни. Отношения субъектов образа жизни к его составляющим соединяются с ценностно-смысловыми составляющими образа мира, влияющими на оценки и интерпретации человека. Нарушение данных совмещений, соответствий ведет к трансформации ментальности.

Исходя из положения о том, что системообразующим фактором ментальности служит основная функция системы, выполняемая в ее надсистемах, можно говорить о проявлении трех функций. В системе религии порождаются объяснительные модели мира, задается ценностная направленность коллективного субъекта. Со стороны системы этноса – это функция сохранения его целостности, а именно этнозащитная (защита ценностей). Со стороны социума – это функции самоподачи в социальный мир (социальная активность, презентация своих ценностей), конформности с группой (с групповыми ценностями). Следовательно, системообразующий фактор ментальности определяется в рамках интерпретационно-направляющей функции, этнозащитной функции и функции социальной активности, а также конформности. В соответствии с этим намечаются три вектора функционирования мен-

тальности: направленность, активность и связность. Таким образом, системообразующей функцией системы ментальности в процессе ее становления является функция приведения в соответствие с ней значений, ценностно-смысловых и пространственно-временных составляющих ее религиозной, этнической или социальной надсистем.

Происходит это посредством компонентов, конструктов, элементов и контекстов структуры ментальности. Они как структуры ментальности особым образом выстраиваются. Конструкты и компоненты ментальности находятся в определенном совмещении, которое может менять свою конфигурацию, что приводит в движение ценности, смыслы и значения в ее системе.

Эти структурные совмещения ментальности задаются прежде всего совмещением людей в процессе взаимодействия. Люди, образующие коллективный субъект, взаимодействуют как партнеры, как участники равноправного диалога. Роль этого взаимодействия, диалога заключается в формировании общности коллективного субъекта, некоего единства, которое имеет основную функцию – развивающую. Общность есть то, «что развивается и развивает» (В. И. Слободчиков). Результатом этого единения, общности коллективного субъекта, строящейся во взаимодействии людей, становится «организованное и дифференцированное целое» (Б. Ф. Ломов), «общий фонд ценностей» (Л. И. Анцыферова), «производство индивидами их общего» (А. В. Петровский), «превращение состояний в их общее достояние» (М. С. Каган), «идеальный продукт взаимных усилий» (К. А. Абульханова-Славская).

Это дает нам возможность предполагать, что результатом взаимодействия является «новая реальность, новая онтология совместного бытия двух противоположных начал в едином» [5, с. 141], своеобразная реальность, которая выступает неким общим пространством для взаимодействующих сторон. Принимая совмещенность за системообразующий фактор ментальности коллективного субъекта, полагаем, что она представляет собой трехэтапный процесс: 1) предъявление, «обналичивание», презентация значений, ценностно-смысловых составляющих системы ментальности коллективным субъектом в определенном культурном пространстве и времени; 2) согласованность значений, ценностно-смысловых и пространственно-временных составляющих жизненных

миров коллективного субъекта; 3) интеграция значений, ценностно-смысловых и пространственно-временных составляющих системы ментальности коллективным субъектом.

В процессе взаимодействия члены общности обнаруживают свои ценностно-смысловые составляющие в поступках, целях, мотивах деятельности, оценках, интерпретациях и др. Для объединения людей в единую общность с единой ментальностью необходимо единение значений, смыслов, ценностей и общих деятельностей, то есть их согласованность и интеграция.

В качестве механизма согласования ценностно-смысловых составляющих жизненных миров членов общины, определяющего становление общей системы значений, смыслов и ценностей, следует рассматривать встречно протекающие между людьми процессы: персонализация как процесс трансляции ценностно-смысловых характеристик того, что составляет пространство собственно жизненного мира, и персонификация как процесс порождения личностных ценностей за счет проникновения к смыслам и ценностям другого человека. При этом происходит процесс рассогласования/согласования структурных, функциональных и организационных связей периферии и ядерных структур ментальности. Следствием данного процесса могут стать: изменение организации ментальности, замещение традиционных значений, смыслов инновационными, переструктурирование системы ценностей и изменение субъектности ее носителя.

Выводы

Ментальность понимается нами как сложноорганизованная система, объединяющая людей в коллективный субъект, группу на основании схожих ценностно-смысловых оснований, порождающая схожий репертуар поведенческих программ.

Организация ментальности включает надсистемы (религия, этнос и социум), подсистемы (образа мира и образа жизни), ядерные структуры (значения, смыслы и ценности), периферические структуры (социально-психологические характеристики – ценностные ориентации, социальные установки, Я-концепцию, социальные представления, форму дискурса, особенности взаимодействия и отношений).

В структуре ментальности определены компоненты, конструкты, элементы, контексты.

Системообразующим фактором ментальности служит ценностно-смысловая совместность ее составляющих, обусловленная доминированием религиозной, этнической, социальной систем общества. Системообразующая функция ментальности состоит в приведении в соответствие ее надсистем, ядерных и периферических составляющих и подсистем.

Механизмом функционирования системы ментальности является механизм соответствия/несоответствия ее составляющих и внешних систем.

Заключение

Обобщая изложенное, можно заключить, что сегодня отсутствуют четкие методологические основания для системного построения организации сложных психологических явлений, например ментальности. В статье организация ментальности конструируется гипотетически. Анализируются многочисленные публикации по проблеме ментальности, раскрывающие отдельные аспекты и описания системы ментальности. Ментальность описана на уровне надсистем, подсистем, выделены системообразующий фактор, интегративные качества. Авторский подход отличается обширностью и социокультурной направленностью в описании ментальности. Эмпирическая модель ментальности может быть представлена в следующей публикации.

Литература

1. **Абульханова К. А.** Психология и сознание личности: избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999.
2. **Акопов Г. В., Иванова Т. В.** Феномен ментальности как проблема сознания // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 47–55.
3. **Андреева Г. М.** Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1996.
4. **Белоусова А. К.** Активная и потенциально активная области психологической ситуации в сознании человека // Ментальность россиян провинции. Сборник материалов IV Всероссийской конференции по исторической психологии российского сознания. 1-2 июля 2004 г. Самара: Изд-во СГПУ, 2005. С. 45–49.

5. **Галажинский Э. В., Ключко В. Е.** Самореализация личности: системный анализ. Томск: Изд-во Томского университета, 1999.
6. **Ганзен В. А., Гостев А. А.** Системное описание индивидуального сознания // Эволюция сознания в решении глобальных конфликтов: Очерки по конфликтологии. М.: Институт психологии РАН, 1993. С. 110–120.
7. **Гофф Л. Ж.** История и память: Пер. с фр. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2013. 303 с.
8. **Додонов Р. А.** Этническая ментальность: опыт социально-философского исследования. Запорожье: РА «Тандем-У», 1998.
9. **Жилин Д. М.** Теория систем: опыт построения курса. М.: Едиториал УРСС, 2003.
10. **Зинченко В. П.** Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–34.
11. **Каган М. С.** Формирование личности как синергетический процесс // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М.: Прогресс–Традиция, 2003. С. 213–227.
12. **Корнилов О. А.** Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: ЧеРо, 2003.
13. **Мостовая И. В., Скорик А. П.** Архетипы и ориентиры российской ментальности // Полис. 1995. № 4. С. 69–76.
14. **Петренко В. Ф.** Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
15. **Петров И. Г.** Субъект и его характеристики в научной парадигме и аксиологии // Человек как субъект культуры / Отв. ред. Э. В. Сайко. М.: Наука, 2002. С. 112–130.
16. **Петровский А. В., Ярошевский М. Г.** Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998. С. 528.
17. **Пищик В. И.** Ментальность поколений: психологические исследования. Ростов на-Дону: РО ИПК и ПРО, 2010.
18. **Пищик В. И.** Основы этнопсихологии. Ростов на-Дону: СКНЦ, 2003.
19. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова: 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1999.
20. **Рубинштейн С. Л.** Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
21. **Садовский В. Н.** Основания общей теории систем. М.: Наука, 1974.
22. **Сайко Э. В.** Субъект и субъектная составляющая в становлении и культурно-историческом выполнении пространственно-временного континуума социума // Человек как субъект культуры / Отв. ред. Э. В. Сайко. М.: Наука, 2002. С. 13–42.
23. **Семенов В. Е.** Российская полиментальность: социально-психологическая динамика на перепутье эпох: Избранные научные работы (1971–2007 гг.). СПб.: Санкт-Петерб. ун-т, 2008.
24. **Уемов А. И.** Системы и системные исследования // Проблемы методологии системного исследования. М.: Мысль, 1970. С. 41–86.
25. **Улыбина Е. В.** Психология обыденного сознания. М.: Смысл, 2001.
26. **Февр Л.** Бои за историю. М.: Наука, 1991.
27. **Шкуратов В. А.** Искусство экономной смерти. Сотворение видеомира. Ростов на-Дону: Наррадигма, 2006.
28. **Щедровицкий Г. П.** Философия. Наука. Методология. М: Школа культурной политики, 1997.

References

1. **Abulhanova K. A.** Psychology and Consciousness of Personality: Selected Psychological Works. M: MPSI; Voronezh: NGO MODAK, 1999.
2. **Akopov G. V., Ivanov T.** The Phenomenon of Mentality as the Problem of Consciousness // Psychological Journal. 2003. Vol. 24. № 1. P. 47–55.
3. **Andreeva G. M.** Social Psychology. M.: Aspect Press, 1996.
4. **Belousova A. K.** Active and Potentially Active Region of the Psychological Situation in the Human Mind // Mentality of Russians Province. The proceedings of the IV All-Russian Conference on the Social Sciences of the Russian Consciousness. 1-2 July 2004. Samara: Publishing House of Samara State Pedagogical University, 2005. P. 45–49.
5. **Galazhinsky E. V., Klochko V. E.** Self-Actualization: A Systematic Analysis. Tomsk: Tomsk University, 1999.
6. **Gansen, V. A., Gostev A.** System Description of Individual Consciousness // Evolution of Consciousness in Resolving Global Conflicts (essays on the Conflict). M.: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 1993. P. 110–120.
7. **Goff L. J.** History and Memory. Short Circuit Hakobyan. M.: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 2013. P. 303.
8. **Dodonov R. A.** Ethnic Mentality: The Experience of Social-Philosophical Studies. Zaporozhye: RA «Tandem», 1998.

9. **Zhilin D. M.** Systems Theory: The Experience of a Course Building. M: Editorial URSS, 2003.
10. **Zinchenko V. P.** Worlds of Consciousness and the Structure of Consciousness // Questions of Psychology. 1991. № 2. P. 15–34.
11. **Kagan M. S.** Formation of the Personality as Energeticheskiy Process // Synergetic Paradigm. A Man and Society in Conditions of Instability. M.: Progress-Tradition, 2003. P. 213–227.
12. **Kornilov O. A.** World Language Picture as a National Mentality Derivative. M: Caro, 2003.
13. **Bridge I. V., Skorik A. P.** Archetypes and Landmarks of the Russian Mentality // Polis. 1995. № 4. P. 69–76.
14. **Petrenko V. F.** Basis of Psychosemantics. St-Petersburg: Peter, 2005. 480 p.
15. **Petrov I. G.** The Subject and its Characteristics in the Scientific Paradigm and Axiology // Person as the Subject of Culture / Resp. Ed. E. V. Sayko. M.: Nauka, 2002. P. 112–130.
16. **Petrovsky A. C., Yaroshevsky M.** Foundations of Theoretical Psychology. M.: INFRA-M, 1998, P. 528.
17. **Pishchik V. I.** Mentality of Generations: Psychological Research. Rostov n/D.: RO IPK and ABOUT, 2010.
18. **Pishchik V. I.** Basis of Pedagogy. Rostov-n/A.: SCNT, 2003.
19. Psychological dictionary / Ed. V. P. Zinchenko, B. G. Meshcheryakov: 2nd ed., Rev. and Suppl. M.: Pedagogy-Press, 1999.
20. **Rubinstein S. L.** Being and Consciousness. A Man and the World. St. Petersburg: Peter, 2003.
21. **Sadovsky V. N.** The Basis of the General Systems Theory. M.: Nauka, 1974.
22. **Sayko E. V.** Subject and Subject Components in a Society // Person as the Subject of Culture / Resp. Ed. E. V. Sayko. M.: Nauka, 2002. P. 13–42.
23. **Semenov V. E.** Russian Mentality: Socio-Psychological Dynamics at the Crossroads of Epochs: Selected Scientific Works (1971–2007). St. Petersburg: SPb. University, 2008.
24. **Uyomov A. I.** System Research // Problems of the Methodology of a Systematic Study. M: Idea, 1970. P. 41–86.
25. **Ulybin E. V.** Psychology of Every-Day-Consciousness. M: Meaning, 2001.
26. **Fevr L.** Battle for History. M.: Nauka, 1991.
27. **Shkuratov V. A.** The Art of Economy Death. The Creation of Videoworld. Rostov-n/A.: Aradigm, 2006.
28. **Servinski G. P.** Philosophy of Science Methodology. M: Publishing House in Franklin. Cultures. Policy, 1997.

ПАРАДОКСАЛЬНЫЙ ГЕНИЙ ФЕДОРА ДМИТРИЕВИЧА ГОРБОВА

Рыжов Б. Н.
МГПУ, Москва

Статья посвящена жизни и творчеству одного из наиболее талантливых психологов России – Федора Дмитриевича Горбова, а также его роли в отборе и подготовке первого отряда космонавтов и разработанным им уникальным методам психологической диагностики.

Ключевые слова: психологическая надежность экипажа, феномен Гагарина, гомеостат, черно-красная таблица Горбова.

FEDOR DMIYTRIEVICH GORBOV: A PARADOXICAL GENIUS

Ryzhov B. N.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to the life and work of one of the most talented Russian psychologists – Fedor Dmytrievich Gorbov. Also Gorbov's role in the selection and training of the first astronaut group and his role in developing of the unique methods of psychological diagnostics are shown.

Keywords: a psychological crew safety, the Gagarin phenomenon, a homeostat, Gorbov's black and red table.

В начале второй половины XX в. российская психология переживала пору своего расцвета. Мировую известность получили работы многих профессоров Московского государственного университета. Среди них особое место занимало направление, развиваемое первым деканом факультета психологии А. Н. Леонтьевым (1903–1979) и его многочисленными учениками, которое получило название «деятельностный подход в психологии». Не меньшее значение имели нейропсихологические исследования друга и многолетнего сотрудника А. Н. Леонтьева – А. Р. Лурии (190–1977) и труды в области патологической психологии Б. В. Зейгарник (1900–1988). Благодаря работам сотрудников Психологического института – Б. М. Теплова (1896–1965) и В. Д. Небылицына (1930–1972) – новый импульс получили психология и психофизиология индивидуальных различий. Особое и весьма перспективное направление комплексного, междисциплинарного изучения психики развивалось в Ленинграде под руководством Б. Г. Ананьева (1907–1972).

Вместе с тем немало было и других выдающихся исследователей, чьи имена, к сожалению, знакомы далеко не всем отечественным психологам и совершенно неизвестны за рубежом. Чаще всего это происходило из-за того, что учреждения, в которых они рабо-



Ф. Д. Горбов,
любительское фото 1950-х годов

тали, были связаны с закрытой тематикой. В условиях жесткого противостояния военно-политических блоков в период холодной войны возможности открытой публикации для сотрудников таких учреждений были сведены к минимуму. Примером такой судьбы стала жизнь одного из самых талантливых и парадоксальных психологов XX столетия Федора Дмитриевича Горбова.

Ф. Д. Горбов родился в 1916 г. в высококультурной семье. Его отец, Дмитрий Александрович Горбов (1894–1967), был известным критиком, литературоведом и переводчиком. Ему принадлежат превосходные

переводы многих популярных писателей XX в. – Джека Лондона, Герберта Уэллса, Ярослава Гашека (в том числе знаменитые «Похождения бравого солдата Швейка») и др. Переводчиком была и мать Федора Дмитриевича. Квартира Горбовых располагалась в доме, построенном по проекту видного московского архитектора В. Е. Дубовского незадолго до Первой мировой войны. Этот высокий дом с элементами псевдоготики и ныне стоит в самом центре Москвы – в Пожарском переулке близ Остоженки.

В 1939 г., когда началась Вторая мировая война, Федор Дмитриевич Горбов, окончив три курса 2-го Московского государственного медицинского института, добровольцем вступил в Красную армию. В 1941 г. он окончил Военный факультет при этом же институте и с первого до последнего дня Великой отечественной войны был военным врачом в действующей армии. Награжден многими боевыми орденами и медалями.

Блестящий фронтовой офицер Ф. Д. Горбов в послевоенное время руководил службой психоневрологической экспертизы в Центральном научно-исследовательском авиационном госпитале в Москве, впоследствии возглавив психологическую лабораторию в Институте авиационной и космической медицины. Особое место в его работах принадлежало разработке проблемы пространственных иллюзий у летчиков в полете и возникновению у них пароксизмальных состояний (мгновенно наступающих нарушений сознания). Уже тогда он обратил на себя внимание безошибочной точностью прогноза будущего поведения летчика как в сложной ситуации полета, так и в привычной, товарищеской среде. Неудивительно, что с началом эры космических полетов именно Ф. Д. Горбов был назначен ответственным за психоневрологическое направление в созданной в обстановке высокой секретности группе специалистов, осуществлявших отбор и подготовку первого отряда космонавтов.

Работы по подготовке этого отряда велись чрезвычайно тщательно. Однако, если большинство медико-биологических факторов кратковременного полета в космос в основ-

ном можно было рассчитать или смоделировать, то психологические факторы полета были неясны совершенно. В то время многие военные медики и психологи, также участвовавшие в программе подготовки космонавтов, главной проблемой считали возможность психического срыва у человека, который первым среди людей выйдет за пределы земного тяготения и увидит Землю со стороны, через стекло иллюминатора.

В отличие от большинства своих коллег Ф. Д. Горбов предвидел опасность не в том, что будет непосредственно в самом полете. Он не сомневался в полной психической устойчивости всех прошедших строгий отбор кандидатов. Кроме того, первый космический полет, как уже отмечалось, должен был быть очень кратковременным и не предусматривал сколько-нибудь сложной деятельности космонавта. Главная опасность ожидала летчика после полета. Как перенесет молодой человек внезапно обрушившуюся на него мировую славу? Сумеет ли противостоять «звездной болезни»? Ф. Д. Горбов понимал, что первый космонавт неизбежно станет кумиром всей планеты и своего рода «лицом» своей страны. В этом смысле любой недостаток его поведения нанесет стране вред, сопоставимый с самым крупным просчетом политического руководства. Поэтому главным критерием отбора он сделал эмоционально-нравственные качества кандидата [5].

Хорошо знавший Горбова, профессор Владимир Петрович Зинченко¹, так передавал его слова: «Было ясно, что тому, кто станет первым, придется пройти, как говорят, огонь, воду и медные трубы. Я смотрел на стоящих передо мной ребят из первого отряда и прекрасно понимал, что огонь и воду они пройдут все как один. Но вот медные трубы, что будут уже после полета, как с ними?.. Здесь нужен не просто надежный, но хороший и порядочный человек в полном смысле этих слов». И хотя устойчивость к физическим перегрузкам у некоторых других кандидатов была немного лучше, на основании психологических характеристик Ф. Д. Горбов настойчиво рекомендовал руководителю подготовки космонавтов Н. П. Каманину кандидатуру Ю. А. Гагарина.

¹ В. П. Зинченко (1931–2014) доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования. Один из основателей российской инженерной психологии. Организатор и первый заведующий кафедрой психологии труда и инженерной психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Профессор Высшей школы экономики.

К этому выбору склонялся и главный конструктор космического проекта – С. П. Королев.

Результат превзошел ожидания. Первый космонавт – Юрий Алексеевич Гагарин – обворожил планету, сломал многие предубеждения, накопившиеся против России за годы мирового противостояния. Высшей похвалой Горбову прозвучали раздраженные слова одного из западных политиков обращенные к России: «Я понимаю, за счет чего вы смогли сегодня обогнать нас в ракетной технике, но как вам удалось создать феномен Гагарина?» К сожалению, не только политики, но и профессиональные психологи не могли знать, кто был автором «феномена Гагарина». (Когда космические полеты стали привычным явлением, а Горбов давно ушел из космической психологии, недоучет фактора «медных труб» не раз создавал проблемы не только после окончания полета, но и в процессе самого полета.)

Между тем перед Горбовым встала новая задача. Началась подготовка к групповому полету экипажа космонавтов. Теперь на первый план вышла проблема психологической надежности экипажа, которая зависела от правильного выбора его командира. Известные социометрические и другие тестовые методики в этой ситуации оказывались малопригодными, поскольку гипермотивированность кандидатов неизбежно искажала результаты психологических оценок.

Выход из положения Ф. Д. Горбову показало наблюдение за поведением членов отряда космонавтов в душевых кабинах после одной из тренировок. Плохо подавалась горячая вода и, желая сделать температуру душа комфортной, каждый из летчиков изо всех сил выкручивал в своей кабине кран горячей воды. Если это кому-то удавалось, в соседние кабины поступала совсем холодная вода, раздавались возмущенные голоса, росло раздражение. В этих условиях Горбов заметил, что один из летчиков изменил тактику. Он стал стараться повернуть кран лишь настолько, чтобы температура воды и в его, и в соседних кабинах была пусть и не самой комфортной, но все же находилась в пределах допустимого. Очевидно, этот человек готов был управлять группой исходя не из своих индивидуальных интересов, а из интересов группы – он и был в ней неформальным лидером.

На основе сделанного наблюдения Ф. Д. Горбов разработал специальный прибор,



Изобретатель медицинских приборов И. Т. Акулиничев, специалист в области воздействия перегрузок на человека А. Р. Котовская и Ф. Д. Горбов (на заднем плане) проводят обследование Ю. Гагарина

гомеостат, позволявший определять лидера группы по характеру совместной операторской деятельности нескольких человек. Это была не первая разработанная Горбовым психологическая методика. Еще работая в авиационном госпитале над проблемой помехоустойчивости летчика, он создал методику, получившую затем название «черно-красная таблица Горбова» (модификации известной методики Шульте). Гомеостат Горбова, его черно-красная таблица и многие другие предложенные им методики являются обязательными инструментами психологического отбора космонавтов и других лиц экстремальных профессий до сих пор.

В 1963 г. Федор Дмитриевич защитил докторскую диссертацию на тему «Пароксизмы при непрерывной деятельности». В 1964 г. он со своими учениками был переведен в специально созданный для медицинского и психологического обеспечения космических полетов Институт медико-биологических проблем (ИМБП) в Москве. Здесь он организовал отдел психологии и психофизиологии, ставший базой отечественной школы космической психологии [4]. Особое внимание Горбов уделял изучению помехоустойчивости у операторов, эффектам изоляции, совместимости экипажей, проблемам психических состояний в психологическом, клиническом и биокibernетическом аспектах. В недолгое время работы в ИМБП (1964–1967) Ф. Д. Горбов окончательно сформулировал «принцип воспроизведения», заключавшийся в том, что в эксперименте можно воссоздать бывшее в прошлом кратковременное психическое состояние, ввел понятие



Ф. Д. Горбов,
начало 1960-х годов

о функциональных возможностях как основе экспертного подхода, а также обосновал применение испытательных проб, моделирующих факторы деятельности космонавта.

Ученики Федора Дмитриевича возглавили ведущие направления работы отдела: В. И. Мясников (1930–2010) занимался отбором космонавтов и впоследствии многие годы сам руководил отделом; М. А. Новиков работал над проблемами группового взаимодействия в экипаже; О. П. Козеренко (1937–2014) почти сорок лет возглавляла группу психологической поддержки космонавтов в полете. Реализуя советы Горбова, она разработала для этого целый комплекс мероприятий и лично руководила психологической поддержкой экипажей всех основных экспедиций на орбитальных комплексах «Салют-6», «Салют-7», «Мир» и – до последнего времени – экипажей Международной космической станции [3].

Воспоминания учеников Ф. Д. Горбова и всех тех, кому довелось работать с ним, о его высказываниях и поступках рисуют нам образ талантливого человека острого ума – неординарного, часто парадоксального. Вообще рассказы о необычных поступках Федора Дмитриевича обрастали легендами, их передавали так, как в далекой античности люди рассказывали о своих мудрецах – Сократе и Диогене.

Вот два таких рассказа: Федор Дмитриевич не раз напоминал своему сыну, что идеально чистая обувь – необходимый атрибут приличного человека. Все напрасно. Утром он сам начистил сыну ботинки. Вечером они опять стояли в прихожей покрытые грязью. Когда следующим утром молодой человек собрался выходить из дома, он увидел, что один его ботинок начищен до блеска, второй же остался грязным. С этого момента проблема была решена навсегда: можно ходить в чистой обуви,

можно, хоть это и плохо, в грязной. Но в одном чистом, а другом грязном ботинке не пойдешь.

Еще один рассказ – от сослуживцев: Федор Дмитриевич предоставил своему начальнику доклад о выполненной работе. Его выводы заставляли совершенно по-новому взглянуть на обсуждаемую проблему. Но генерал не стал разбираться. «У вас все с ног на голову поставлено – повысил он голос на подчиненного – переверните и доложите снова!» Горбов по-военному развернулся и вышел. Через минуту дверь кабинета открылась, и Горбов вошел... на руках. «Перевернул, как вы приказали!» – четко доложил он. Генерал – такой же военный медик и исследователь, как и его подчиненный – просто рассмеялся.

Во всех этих поступках ясно видна, возможно, главная особенность таланта Федора Дмитриевича – необыкновенная гибкость ума. Качество это составляет одну из наиболее эффективных и привлекательных характеристик ума, проявляющуюся в способности стремительно переключаться от одной системы к другой. С системных позиций гибкость ума имеет особую надсистемную специфику, позволяющую ориентироваться в быстро меняющейся обстановке, находить новое, неожиданное применение известному предмету и соединять ранее не связанные явления [6].

Одним из проявлений гибкости ума является его критичность, в основе которой заключена возможность оценки состояния системы с позиции сверхсистемы, элементом которой она является. Главным показателем критичности ума становится способность «взгляда со стороны» на себя самого, столь свойственная Горбову саморефлексия.

Вместе с тем своеобразным проявлением гибкости ума можно назвать остроумие, обнаруживающее себя в образовании связи между подобными друг другу элементами двух разных систем. При этом привнесение этой связи уменьшает энтропию одной из систем и увеличивает энтропию другой за счет, например, блокировки этой связью уже имеющих в данной системе связей. Так, в приведенном выше случае с генералом идиома «перевернуть с ног на голову», означающая «исказить, извратить факты», получила неожиданно буквальное истолкование – пройтись вниз головой. Тем самым конфликтная ситуация, в которой преимущество, разумеется, принадлежит начальству, переводится

в шутовское русло, как бы предлагается начать обсуждение заново.

Некоторые остроумные замечания Федора Дмитриевича запомнились и В. П. Зинченко. Он описывает случай, когда Горбов начал свое выступление по поводу доклада В. В. Давыдова следующим образом: «Василий Васильевич, несомненно, психолог с большой... дороги». При этом, как подчеркивает Зинченко, громче и заразительнее всех смеялся докладчик, который, действительно, бывал задирист и запальчив [2].

Все, кто знал Федора Дмитриевича, утверждали, что присущая ему блестящая неординарность неизменно поражала и вызывала чувство, близкое к восхищению, практически у любого собеседника, невзирая на его возраст и заслуги.

Тем не менее творческую судьбу Ф. Д. Горбова никак нельзя назвать счастливой. Ученый с исключительным талантом, он значительную часть жизни вынужден был заниматься достаточно рутинными вопросами прикладного характера, к тому же заведомо без надежды увидеть многие результаты своей работы опубликованными в печати. Лучшие годы жизни проходили, а человек, которому под силу было создать свое направление в психологии, сопоставимое по значению с психоанализом или гештальтпсихологией, вынужден был, подчиняясь военной дисциплине, участвовать в бесчисленных экспертизах, совещаниях, составлении отчетов о проведенных экспериментах и актов различных комиссий. Для Горбова – человека военного поколения – служба Родине была высшим нравственным императивом, и он сознательно избрал свой путь. Но понимание того, что он мог бы сделать, но не сделал, рождало глубокий разлад с самим собой, столь хорошо заметный в его так и не опубликованной при жизни книге с символическим названием «Я – второе Я».

Одна из глав этой поразительной книги имеет трагичное и символическое для ее автора название «Алкоголь и самоубийство». Традиции требуют – начинается эту главу Ф. Д. Горбов – чтобы в каждом случае, когда речь заходит о действии алкоголя на организм и личность человека, говорили о пагубной привычке, о тяге к вину, о поведении пьяного и обязательно делали безоговорочный вывод: «пить вредно». Против этого положения возражать трудно. Беда, однако, в том, что оно



Ф. Д. Горбов, 1967 г.

слишком схематично и назидательно, чтобы быть убедительным [1, с. 142].

И дальше следует столь свойственный парадоксальному уму автора панегирик алкоголю, подобный которому можно найти разве что у Омара Хайяма: «Доза алкоголя дает почти мгновенное насыщение, возникает ощущение разливающейся по телу удивительно приятной теплоты... это наступает быстро и без труда. Человек, промерзший, переживший сильное нервное возбуждение, может быть согрет и успокоен в экстренном порядке и подготовлен к отдыху, а иногда и к новому напряжению. Что касается веселого, легкого настроения, то, действительно, оно наступает и способствует хорошему времяпровождению и общению» [1, с. 143].

А затем приходят стыд после просветления, страх за сказанное. Горбов пишет: «Дело даже не в стыде и страхе, хотя они сами по себе достаточно мучительны. Главное в том, что внутренняя борьба, где „первое Я“ лезет на рожон, на самовредительство, а „второе Я“ злорадствует и наблюдает, – это характерная и динамическая модель самоубийства» [1, с. 146]. Между алкоголем и самоубийством слишком глубокие связи – утверждает автор. В состоянии опьянения возможно настолько большое отчуждение между «первым Я» и «вторым Я», что ничтожный повод, пустяковый толчок способны привести к необратимым последствиям [1, с. 146].

Но Горбов видит и более глубинные, системные причины трагедии. Его жизнь ока-

залась переплетена с жизнью великой страны, которая, что бы ни утверждали ее недоброжелатели, могла многое дать человеку. Самому Горбову она дала погоны полковника, участие в грандиозных космических проектах, заслуженное уважение коллег и достаточное благосостояние. Для многих (наверное, для большинства) это была бы достойная награда. Но для немногих, подобных ему, этого мало. Ему нужна свобода – свобода творчества и свобода самому выбирать тему своей работы; свобода жить, где захочется, и самому определять ритм своей жизни. Наконец, просто свобода жить и свобода умереть. Самоубийство, пишет Горбов, как общественное явление выходит далеко за рамки индивидуальной трагедии каждой конкретной личности. Когда конфликт между «Я» и «вторым Я» перерастает в антипатию и досаду и даже тенденцию к самоистязанию, возможно разрушительное действие [1, с. 146].

В 1967 г. Горбов закончил службу в армии и навсегда оставил ИМБП, а с ним и космиче-

скую тематику. С этого времени он – руководитель Лаборатории психических состояний Института общей и педагогической психологии, как тогда назывался старейший российский Психологический институт. Здесь, на Моховой (тогда – проспект Маркса), в самом центре Москвы, расположен и недавно созданный первый в стране факультет психологии МГУ. В Институте и на факультете собрались лучшие психологи Москвы, они искренне ценят возможность общаться с Федором Дмитриевичем. Казалось бы, сама судьба, наконец, дала ту самую свободу, которая нужна таланту.

Однако поздно. Федор Дмитриевич тяжело болен. Он все реже напоминает прежнего Горбова. В декабре 1977 г. он ушел из дома, не взяв с собой лекарств, в которых нуждался уже постоянно. Назад он уже не вернулся. Выдающийся российский психолог Федор Дмитриевич Горбов скончался 16 декабря 1977 г. Он похоронен в Москве, в семейном захоронении на Введенском кладбище.

Литература

1. **Горбов Ф. Д.** Я – второе Я. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000.
2. **Зинченко В. П.** Послесловие / Ф. Д. Горбов. Я – второе Я. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000.
3. История отечественной космической медицины / Под. ред. И. Б. Ушакова и др. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2001.
4. Космонавтика и ракетостроение / Составитель М. А. Первов. М.: Столичная энциклопедия, 2011.
5. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. М.: Воениздат, 2004.
6. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии / Системная психология и социология. 2010. № 2.

References

1. **Gorbov F. D.** Me and Myself. M.: Moscow Psychological-Social Institute; Voronezh: NGO «MODAK», 2000.
2. **Zinchenko V. P.** Epilogue / F. D. Gorbov. Me and Myself. M.: Moscow Psychological-Social Institute; Voronezh: NGO «MODAK», 2000.
3. The History of Russian Space Medicine / Ed. I. B. Ushakov e. a. Voronezh: Voronezh State University, 2001.
4. Cosmonautics and Rocket Engineering / Compiler M. A. Pervov. M.: Metropolitan encyclopedia, 2011.
5. **Ryzhov B. N.** The History of Psychological Thought. M.: Voenizdat, 2004.
6. **Ryzhov B. N.** The Basis of Systemic Psychology // Systems psychology and sociology. 2010. № 2.

ЦИКЛИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Ткаченко А. В.
МГПУ, Москва

Статья посвящена анализу развития российской социальной системы с периода ее возникновения по настоящее время. Выдвигается гипотеза о поэтапном развитии российского общества. Делается вывод о неизбежности социальных конфликтов при смене поколений и фаз развития социальной системы. Статья написана с позиций системного подхода к описанию социальных реалий.

Ключевые слова: социальная система, системный подход, циклическое развитие, поколенческий цикл, столкновение поколений, инкубационный период в развитии социальной системы, фаза развития социальной системы.

CYCLIC DEVELOPMENT OF RUSSIAN SOCIETY

Tkachenko A. V.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to an analysis of the development of Russian social system from the period of its origin to the present time. A hypothesis about the gradual passage of development of Russian society is discussed. The conclusion about the inevitability of social conflict during the generation and phase changing in a social system development is made. The article is written on the basis of the systems approach to the description of social realities.

Keywords: a social system, systems approach, a cyclic development, a generational cycle, generation gap, a social system development incubation period, a social system development phase.

**Введение: обоснование
системного подхода к изучению
социальных систем**

Системный подход к изучению общества как никакой другой дает возможность исследователю увидеть динамику развития социальных отношений, поскольку «все реально существующие системы с момента своего возникновения находятся в состоянии постоянного изменения, непрерывно утрачивая одни свойства и приобретая другие. Описание деятельности системы, видов и уровней ее функционирования составляет предмет функционального описания, важнейшей частью которого является анализ динамических характеристик системы» [8, с. 15]. Поэтому очевидно, что «проникновение системного подхода в социологию раскрывает широкие перспективы для объяснения многих социальных процессов» [15, с. 69].

Представление об обществе как о социальной системе неизбежно приводит ученых к попыткам определить границы этой системы. Однако, предпринимая эти попытки, исследователи сталкиваются с рядом сложностей: для того чтобы найти начало и конец системы, приходится рассматривать ее в пространственном

и временном отношениях. Если определить пространственные границы обычно еще получается, то относительно временных рамок существования того или иного общества возникают серьезные разногласия, поскольку трудно сказать, когда общество возникло и, особенно, когда оно прекратит свое развитие.

Тем не менее большинство исследователей сходятся во мнении, что любая общественная система возникает постепенно, поэтапно развивается и со временем может деградировать в связи с распадом скреплявших ее социальных связей. Подобное дискретное развитие должны пройти все общества, не исключая российскую социальную систему [2, 3, 4, 7]. Но данная теория вызывает три основных вопроса: через какие фазы должно пройти общество, насколько закономерно и неизбежно прохождение через все эти фазы и каковы механизмы, последовательно проводящие систему от одной фазы к другой.

Системный анализ развития общества позволил сформулировать несколько вариантов ответа на эти вопросы. Так, Карл Маркс выдвинул гипотезу о развитии общества через определенные социально-экономические формации, каждая из которых базируется на отличном от других способе материального

производства [5]. Н. Я. Данилевский предложил рассматривать эволюцию общества, выделяя отдельные культурно-исторические типы, которые, подобно живым организмам, рождаются, взрослеют и умирают. Одним из таких типов он признавал славянский [3]. Схожий научный подход демонстрируют концепции Освальда Шпенглера и Арнольда Тойнби. Согласно О. Шпенглеру вся история человечества сводится к истории отдельных культур, вроде русской, которые умирают, исчерпав возможности для дальнейшего развития на стадии цивилизации [17]. А. Тойнби представлял историю в виде процесса зарождения, смерти и смены друг другом локальных цивилизаций, включая православную с ее русской ветвью [12]. П. А. Сорокин предложил модель развития социальной системы, состоящую из трех сменяющих друг друга социокультурных типов [9].

Исследователи постоянно сталкивались с необходимостью описывать общественное развитие по определенным циклам. «Легче всего учитывать временные циклы, – отмечал Л. Н. Гумилев. – Из-за этой простоты и очевидности первый известный людям счет времени, употребляющийся до сих пор, – циклический» [2, с. 12]. Рассматривая известные этнические системы, Л. Н. Гумилев предложил «начало этногенеза ... гипотетически связать с механизмом мутации, в результате которой возникает этнический “толчок”, ведущий затем к образованию новых этносов». Таким образом, писал Л. Н. Гумилев, «процесс этногенеза связан с вполне определенным генетическим признаком. Здесь мы вводим в употребление новый параметр этнической истории – пассионарность. Пассионарность – это признак, возникающий вследствие мутации (пассионарного толчка) и образующий внутри популяции некоторое количество людей, обладающих повышенной тягой к действию. Мы назовем этих людей пассионариями» [2, с. 16].

Л. Н. Гумилев подчеркивал, что «уровень пассионарности в этносе не остается неизменным. Этнос, возникнув, проходит ряд закономерных фаз развития, которые можно уподобить различным возрастам человека». После инкубационного периода социальной системы начинается «первая фаза – фаза пассионарного подъема этноса, вызванная пассионарным толчком». Затем идет акматическая фаза, когда в обществе накапливается много

энергии. Ее сменяет фаза надлома, которая расшатывает внутренние социальные связи, после чего система какое-то время продолжает существовать по инерции, пока энергия не иссякает и не «наступает фаза обскурации, при которой процессы распада в этносоциальной системе становятся необратимыми. ... А после того, как субпассионарии проедят и пропьют все ценное, сохранившееся от героических времен, наступает последняя фаза этногенеза – мемориальная, когда этнос сохраняет лишь память о своей исторической традиции» [2, с. 20–22].

С позиций системного подхода к изучению общества представляется оправданным использование выдвинутой Л. Н. Гумилевым концепции о фазах развития общества, связанных с накоплением и расходом внутрисистемной энергии. Некоторые поправки в эту концепцию будут внесены в свете предложенной в данной статье теории, а именно: после инкубационного периода и фазы становления социальной системы целесообразно выделять фазы утверждения уже возникшей системы и ее расцвета, после чего действительно следуют фазы надлома и инерционного развития. Анализ исторического развития российской системы не позволяет вслед за Л. Н. Гумилевым относить акматическую фазу к XVI–XVIII вв., а надлом – к XIX–XX вв., так как накопление энергии в российском обществе шло с конца XV до начала XX столетия, а XIX в. еще не показывает распада социальных связей.

Однако при рассмотрении такого продолжительного исторического процесса, как процесс развития российского общества, нельзя ограничиваться делением этого процесса на столь крупные временные отрезки, как предложенные Л. Н. Гумилевым фазы этногенеза. Развитие социальной системы в рамках каждой фазы можно проследить только через выделение внутри нее более мелких стадий, доступных эмпирическому наблюдению. В связи с этим наибольший интерес вызывает теория А. Л. Чижевского об 11-летних циклах социальной активности. По словам современных биофизиков «при сопоставлении 11-летних периодов солнечной активности с хронологией исторических событий» выводы А. Л. Чижевского подтверждаются. Так, в период с 1700 по 1985 г. «было отмечено более 2000 моментов, связанных с нарушением социальной стабиль-

ности. Они, как утверждают исследователи, четко концентрируются близ максимумов солнечной активности. ... Оказалось, что с этими же пиками совпадают максимумы творческой активности художников, физиков-теоретиков и, к сожалению, уголовников» [13].

Важно подчеркнуть, что сам А. Л. Чижевский не ограничивался описанием 11-летних повторяющихся циклов, выделяя более продолжительные циклы и отвергая буквальную точность в подсчетах их периодичности: «Основной цикл солнечной деятельности только приблизительно составляет 11 лет. В действительности же продолжительность его достигает иногда 16, а иногда 17 лет. Назревание максимума, его продолжительность и упадок не намеряются определенными сроками, а всякий раз варьируют вследствие пока еще неизвестных причин» [16, с. 29]. «Замечено, к примеру, что стилевые особенности в музыке и архитектуре имеют тенденцию к изменениям с периодом 55–60 лет. Тот же период характерен и для подъема в массах утопических настроений: в Европе пики подобных настроений выделены в 1825+5; 1875+5; 1925+5 и 1975+5 гг. Существует гипотеза, по которой эти циклы связаны с попеременным доминированием в психике человека то правого, то левого полушария головного мозга» [13].

Опираясь на идеи А. Л. Чижевского, Г. С. Кваша объединил три 12-летних цикла в 36-летние и обнаружил такие 36-летние циклы социального развития в истории России XIX–XX вв.: с 1881 по 1917 г., с 1917 по 1953 г., с 1953 по 1989 г. и т.д. Современный цикл, по этой логике, попадает на отрезок с 1989 по 2025 г. «В самом деле, каждое 36-летие – это период, в котором осуществляется единый тип власти» [4, с. 98]. Ценным представляется утверждение Г. С. Кваши о связи 36-летних циклов со сменой поколений и их ценностей и о социальном кризисе, неизбежном при смене господствующих поколений: «Если революционеры были в самом активном и рабочем возрасте, от 30 до 40 лет, то через 24 года они попадают в самый солидный, самый застойный возраст, от 55 до 65 лет. ... Если каждой власти отпущено всего лишь 36 лет, то концовка 36-летия обязана создать мощный класс недовольных старыми порядками, из которого, собственно говоря, и будут формироваться новые революционеры» [4, с. 99]. К сожалению, Г. С. Кваша не раз-

вивает далее свою идею о циклической смене поколений, обращая основное внимание на 12-летние циклы развития.

Вместе с тем циклическое развитие общества через смену поколений хорошо известно по Библии. Например, пророк Моисей 40 лет водил еврейский народ по Синайской пустыне, для того чтобы умерли все представители поколения, знавшего египетское рабство, и народилось и достигло силы новое поколение свободных и бесстрашных людей, способных завоевать Ханаан. Подтверждение тезиса о связи этапов развития общества с этапами взросления человека дает психология. В частности, утверждается, что «для абсолютного большинства людей новая эпоха жизни, начинающаяся в 37 лет, становится временем наивысших профессиональных достижений и карьерного роста. Актуальной мотивацией этого периода становится самореализация...» [7, с. 17]. Затем, в 50–60 лет «наиболее естественной жизненной стратегией ... будет продолжение ранее избранного пути... Теперь следует не столько стремиться к новому, сколько закреплять достигнутые позиции. Фиксировать сложившееся положение дел и противодействовать попыткам его новых трансформаций. ... Действительно, человек среднего возраста впервые четко занимает консервативную позицию в наиболее значимых для него вопросах. И ... консервативные тенденции распространяются первоначально на систему высшего уровня – социум» [7, с. 19].

Следовательно, можно предположить, что любое общество в своем развитии проходит через повторяющиеся циклы продолжительностью около 30+5 лет. Во время каждого из таких циклов социально доминирующим становится поколение, набравшее силу и достигшее возраста более 30 лет. Однако при достижении господствующим поколением возраста около 60 лет оно неизбежно вступает в борьбу с достигшим среднего возраста младшим поколением, и борьба эта приводит к началу нового 30-летнего цикла, который будет продолжаться до очередной смены поколений. Подобная смена циклов не может происходить раньше, чем через каждые 25–35 лет, так как в соответствии с теорией В. Парето составляющее социальную элиту поколение не уступит молодежи свое влияние на общество до тех пор, пока само не состарится и не начнет вымирать либо ослаблять свой контроль над массами [6].

30-летние поколенные циклы хорошо укладываются в предложенную Л. Н. Гумилевым периодизацию развития общества, распадающуюся на несколько крупных фаз подъема и спада биологической энергии. Таким образом, закономерная и постоянная борьба поколений, обостряющаяся через каждые 30 лет, является тем естественным механизмом, который обуславливает подъем социальной активности через относительно равномерные промежутки времени и обеспечивает развитие социальной системы. Для того чтобы убедиться в этом, следует кратко рассмотреть всю историю российской социальной системы, поделив ее на 30-летние поколенные циклы. Данные циклы умещаются в шесть крупных фаз, разделенных переходными стадиями, в которых конфликт между поколениями особенно обострялся.

Гипотеза настоящего исследования вытекает из концепций циклического развития, а именно: развитие российской социальной системы происходит посредством чередования поколенных циклов.

Инкубационный период в развитии российской социальной системы (1110–1250-е гг.)

Российская социальная система может вести отсчет времени с эпохи Киевской Руси. Однако при всей очевидности ее преемственности Московской Русью следует согласиться с мнением Л. Н. Гумилева о том, что истоки не русского, а собственно российского (великорусского) общества необходимо искать в XIII столетии – в то время, когда политическое и экономическое значение Киева упало, а Северо-Восточная Русь начала возвышаться. Таким образом, инкубационный период российской социальной системы приходится на XII–XIII вв. – эпоху удельной раздробленности Руси. По мнению Л. Н. Гумилева «инкубационный период – часть фазы подъема от момента пассионарного толчка или начала генетического дрейфа до появления этноса как новой этносоциальной системы» [1, с. 633]. Однако вряд ли целесообразно считать этот период началом первой фазы развития общества, так как само общество рождается на свет только после окончания данного периода. Скорее это был период скрытой инкубации, лежавший в рамках инерционной фазы другой – древне-

русской – социальной системы и потому предшествовавший первой фазе развития собственно российской социальной системы – фазе ее становления.

Инкубационный период, положивший начало российской социальной системе, имеет истоки в 1110-х–1130-х гг. – в период обособления Ростово-Суздальского княжества от Киева. В эти годы завершилось становление поколения князя Юрия Долгорукого (ок. 1190–1157) и началось становление поколения его сына Андрея Боголюбского (ок. 1110–1174). Под поколением в контексте данной статьи понимается группа лиц, близких по возрасту и осуществляемым функциям социального контроля (правление). Затем, после конфликта поколений, связанного с распадом Киевской державы, в 1140–1160-е гг. правление поколения Юрия Долгорукого завершилось и господство над Северо-Востоком установило поколение Андрея Боголюбского. После конфликта поколений, вылившегося в дворцовый переворот и убийство Андрея в 1174 г., в 1170–1190-е гг. пришел черед править поколению Всеволода Большое Гнездо (1154–1212). По окончании поколенного цикла, на рубеже XII–XIII вв., социальные конфликты на Руси закономерно обострились, вплоть до того, что в 1203 г. ровесник Всеволода Рюрик Ростиславич не просто захватил, а полностью разграбил Киев. Так как активность поколения Всеволода иссякла в 1210-е гг., тогда же начался конфликт его поколения с поколением его детей, переросший в борьбу детей за отцовское наследство, ярким примером чего является кровавая междоусобная Липицкая битва 1216 г., в которой были представлены поколения, родившиеся в последние десятилетия XII в.

В 1200–1220-е гг. завершилось становление поколения сыновей Всеволода – Юрия (1188–1238), Ярослава (1191–1246) и др. На рубеже 1220–1230-х гг. развернулась борьба за утверждение упомянутого поколения, которая неизбежно должна была ослабить древнерусскую социальную систему. Эта система, находившаяся на завершающей стадии инерционной фазы своего развития и ослабленная княжескими усобицами, не смогла противостоять чужеродному натиску из Азии, который привел к тяжелейшему социальному кризису и установлению монгольского ига. Поэтому последний цикл существования древнерусской социальной системы и одновременно завер-

шающий поколенный цикл инкубационного периода в развитии российской системы – поколенный цикл 1230–1250-х гг. – был отмечен страшными кровопролитиями и сопровождался стремительным разладом в системе общественных связей и отношений. Хрестоматийно известные события, связанные с завоеванием Руси монголами в 1237–1242 гг., явились следствием разобщенности русских людей в тот период времени и стали толчком для быстрого низвержения их многовекового цивилизационного уклада.

Таким образом, инкубационный период в развитии российской социальной системы завершился к 1260-м гг. – в эпоху становления поколения Александра Невского (1221–1263) и его братьев, когда старые связи, скреплявшие социальную систему Древней Руси, были разрушены под воздействием влияния на нее извне и возникла возможность для становления новой социальной системы, зародившейся на обломках погибшей. Таким образом, завершение инкубационного периода в развитии российской социальной системы стало следствием совпадения внутреннего кризиса в результате конфликта поколений и деструктивного воздействия другой социальной системы.

*Первая переходная стадия
в развитии российской социальной системы
(начало 1250-х – начало 1260-х гг.)*

Столкновение поколений, предваряющее I поколенный цикл развития российского общества, следует искать в начале 1250-х – начале 1260-х гг. В это время произошел конфликт между поколениями сыновей и внуков Всеволода Большое Гнездо, спровоцировавший в 1252 г. нашествие на Русь Неврюевой рати – первого после нашествия Батыева большого монгольского войска, вторгшегося в русские пределы. Развитие этого конфликта пришлось на 1262 г. – год повсеместных восстаний против монголов в Северо-Восточной Руси.

**Первая фаза – фаза становления
российской социальной системы
(1260-е – середина 1430-х гг.,
или I–VI поколенные циклы)**

Первая стадия развития социальной системы – этап экстенсивного роста внутренних связей. Применительно к фазе становления российского общества это означает, что мо-

лодая социальная система набирала силу благодаря максимально возможному для нее на тот момент времени использованию ограниченных ресурсов Волго-Окского междуречья. Живая система может жить только в определенной среде, а среда всегда стремится разрушить ее извне. Поэтому весь период своего становления российская социальная система вела борьбу за выживание через противостояние внешней среде – суровым климатическим условиям, пандемии чумы и вооруженному натиску более сильных соседей в лице татар и литовцев, мусульман и язычников. Внешняя среда вторгалась в самый центр новой социальной системы – достаточно вспомнить сожжение Москвы и истребление ее жителей татарами в 1382 г. или три похода литовского князя Ольгерда на Москву, в ходе которых он дважды стоял у стен Кремля – в 1368 и 1370 гг. Но чем больше было внешнее давление на систему, тем сильнее она вынуждена была укреплять свои внутренние связи.

I поколенный цикл истории Московской Руси приходится на 1260–1280-е гг. – годы становления поколения Даниила Александровича (1261–1303), первого самостоятельного князя Московского. К этим же годам относится правление поколения младших братьев Александра Невского.

Первое столкновение между поколениями произошло в 1280-х – середине 1290-х гг., когда поколение Даниила Александровича можно было считать сформированным. Действительно, в 1293 г. на Русь напала Дюденева рать, вмешавшаяся в конфликт между князьями. В ходе похода войско ордынского полководца Дюдены причинило самое значительное разорение Руси со времен 1230-х – 1240-х гг.

II поколенный цикл развития московского общества – 1290–1310-е гг. – время правления поколения Даниила Александровича и становления поколения его сыновей – будущих князей Юрия Даниловича (1281–1325) и Ивана Калиты (ок. 1283–1341).

Второе столкновение поколений пришлось на конец 1310-х – середину 1320-х гг. и было весьма бурным. Так, в 1318 г. московский князь Юрий Данилович добился от ордынцев казни своего двоюродного дяди – тверского князя Михаила Ярославича, за что сам был убит сыном Михаила Дмитрием Грозные Очи в 1325 г. В 1326 г. Иван Калита убедил Узбек-хана казнить Дмитрия как убийцу, а в 1327 г.,

после подавления антитатарского восстания в Твери – лишить князя Александра Михайловича Тверского ярлыка на великое княжение Владимирское.

III поколенный цикл – 1320–1340-е гг. – правление поколения Ивана Калиты и становление поколения Семена Гордого (1317–1353). На это же время приходится правление в Орде поколения хана Узбека (ок. 1283–1341), а в Литве – великого князя Гедимина (ок. 1275–1341) – ровесников Ивана Калиты, с которыми он находил общий язык.

Третье столкновение поколений пришлось на 1350-е гг. В это время разразилась самая страшная эпидемия чумы, от которой умер Семен Гордый. На престол вззошел его младший брат Иван Красный, или Кроткий (1326–1359), становление поколения которого в 1350-е гг. только завершилось. В ходе разразившегося политического конфликта часть бояр отказалась подчиняться молодому Ивану.

IV поколенный цикл – 1350–1370-е гг. – становление поколения Дмитрия Донского (1350–1389) при первоначальном правлении за него поколения покойного Семена Гордого и Сергия Радонежского (ок. 1315–1392) и чуть более старшего поколения митрополита Алексия (ок. 1300–1378), что в 1380-е гг. вследствие усилившегося разрыва между поколениями придало остроту политическому конфликту.

Четвертое столкновение поколений середины 1370-х – середины 1380-х гг. было особенно трагическим. Повзрослевшее поколение Дмитрия Донского впервые бросило вызов татарам и разгромило их в Куликовской битве 1380 г. Надо иметь в виду, что это было поколение активных людей, часто росших без родителей, умерших от чумы в 1350-е гг. Сверстники Дмитрия Донского считали себя самостоятельными людьми. Однако после триумфального возвращения с Куликова поля политический конфликт не погас, а наоборот, разгорелся, и в 1382 г. восставшие москвичи сдали город хану Тохтамышу, перебившему его жителей. Одновременно 10 лет Дмитрий Донской боролся с митрополитом Киприаном (ок. 1330–1406) – представителем поколения Ивана Красного.

V поколенный цикл развития московского общества – 1380–1400-е гг. Он характеризуется завершением становления поколения Василия I (1371–1425) и правлением за него поколения покойного Дмитрия Донского. Этим объясняется зависимость Василия I от

правивших в соседних государствах ровесников его отца: хана Орды Тохтамыша (умер в 1406 г.) и великого князя Литовского Витовта (ок. 1350–1430) – тестя Василия.

Правление «стариков» затянулось, поэтому пятое столкновение поколений произошло чуть раньше положенного срока – в 1400-е гг. В эти годы Василий I поссорился с Витовтом и татарами, что в 1408 г. спровоцировало опустошительный поход темника Едигея (1352–1419) на Русь.

VI поколенный цикл – 1410–1430-е гг. – становление поколения Василия II Темного (1415–1462) и правление поколения его отца Василия I и дяди Юрия Звенигородского (1374–1434), которое упорно не желало уступать власть следующему поколению, несмотря на то что к 1430-м гг. должно было сдать свои позиции. Это обстоятельство придало остроту политическому конфликту в 1430-е гг.

*Вторая переходная стадия в развитии
российской социальной системы
(середина 1430-х – середина 1440-х гг.,
или VI столкновение поколений)*

Шестое столкновение поколений в середине 1430-х – середине 1440-х гг. ныне известно как феодальная, или династическая, война. Началась она со вражды двух поколений – Юрия Звенигородского и Василия II. Юрий дважды захватывал Москву – в 1433 и 1434 гг., после чего война ожесточилась, пока в 1446 г. Василий окончательно не овладел престолом.

**Вторая фаза – фаза утверждения
российской социальной системы
(середина 1450-х – середина 1600-х гг.,
или VII–XII поколенные циклы)**

VII поколенный цикл – 1440–1460-е гг. – становление поколения Ивана III Великого (1440–1505) и правление поколения Василия II. В целом, к концу 1450-х гг. российская социальная система была сформирована – точно так же, как французская, – в 1430-е гг. (после перелома в Столетней войне), английская – к концу 1480-х (после войны Алой и Белой роз), а американская – к середине 1860-х гг. (после Гражданской войны Севера и Юга).

Седьмое столкновение поколений произошло сразу после смерти Василия Темного в 1462 г., когда молодой Иван III поспешил избавиться от некоторых помощников своего отца.

VIII поколенный цикл – 1470-е – 1490-е гг. – правление поколения Ивана III и становление поколения Василия III (1479–1533). Поколение Ивана III выросло в условиях окончания гражданской войны и не желало возвращения анархии. Это поколение впервые более чем за 200 лет почувствовало себя сильным и уверенным хозяином на своей земле. Поэтому именно оно свергло татарское иго в 1480 г., взяло Казань в 1487 г., разгромило Ливонию, Швецию и дважды – Литву, объединило вокруг Москвы земли от Югры до Гомеля и Чернигова, заложив основы для построения Российской империи.

Восьмое столкновение поколений зафиксировано в середине 1490-х – середине 1500-х гг. Подросшее поколение детей Ивана III нашло выход своей энергии не только в многочисленных военных походах, но и во внутривластной борьбе. Основные вехи этой борьбы: 1497 г. – заговор Владимира Гусева, настроившего будущего Василия III против его отца; 1499 г. – казни бояр, включая самого авторитетного среди них – боярина И. Ю. Патрикеева; 1502 г. – пожизненное заточение в тюрьму внука Ивана III Дмитрия (1483–1509), убитого там по приказу своего ровесника и конкурента в борьбе за власть Василия III; 1504 г. – сожжение в Москве и Новгороде так называемых жидовствующих еретиков.

IX поколенный цикл относится к 1500–1520-м гг. и связан с правлением поколения Василия III и становлением поколения его второй жены Елены Глинской (ок. 1508–1538).

Девятое столкновение поколений произошло в 1520–1530-е гг. На 1521–1525 гг. приходится аресты многих вельмож и духовных лиц, включая митрополита Варлаама и Максима Грека, и драматичный развод Василия III с первой женой С. Ю. Сабуровой (ок. 1490–1542), чье поколение только завершило процесс становления и потому было открыто для конфликта. Общество было ослаблено внутренними противоречиями, поэтому на 1521 г. пришелся разгром московской армии войсками крымских и казанских татар, которым Василий III временно обязался платить дань. В 1536–1537 гг. Елена Глинская уничтожила братьев Василия III, а в 1538 г. сама была отравлена.

X поколенный цикл соотносится с 1530–1550-ми гг. В этот период происходило становление поколения Ивана Грозного (1530–

1584) и правление за него поколения Елены Глинской, а затем – более старшего поколения митрополита Макария (ок. 1482–1563) (поколение Макария = поколению Василия III), что в 1560-е гг. придало политическому конфликту большую остроту вследствие усилившегося разрыва между поколениями.

Десятое столкновение поколений – середина 1550-х – середина 1560-х гг. 1550-е гг. в истории России – время очередного после 1480-х гг. общественного воодушевления, связанного с активностью поколения А. Ф. Адашева (умер в 1561 г.) – лидера Избранной рады (поколение А. Ф. Адашева = поколению Е. В. Глинской), и победами в войнах с татарами и ливонцами. Это поколение выросло после смерти Ивана III, с детства восхищалось величием предшествующей эпохи и не желало повторения беспорядков 1530-х гг., омрачивших его молодость. Поколение Адашева крепко схватило бразды правления после восстания 1547 г. Но в начале 1560-х гг. произошло взросление поколения Ивана Грозного, которое начало тяготиться засильем предыдущего поколения, что привело к обострению политической борьбы, разгону Избранной рады в 1560 г. и установлению режима опричнины в 1565 г.

XI поколенный цикл: 1560-е – 1580-е гг. – правление поколения Ивана Грозного и становление поколения будущих царей Бориса Годунова (1552–1605) и Василия Шуйского (1552–1612). В последние годы царствования Ивана IV российская социальная система окончательно утвердилась как одна из важнейших в мире.

Одиннадцатое столкновение поколений было в начале 1580-х – начале 1590-х гг. С 1581 г. некоторые историки связывают конфликт Ивана Грозного с его повзрослевшим сыном Иваном (1554–1581) – представителем стремящегося к власти поколения Б. Ф. Годунова. С этого же года начались серьезные неудачи в войне против Польши. Но повзрослевшее поколение Ермака (ок. 1540–1585) после подписания мира с поляками в 1582 г. нашло выход своей энергии в покорении Сибири. После смерти Ивана Грозного политический конфликт только усилился, и в 1584 и 1586 гг. Москву потрясли восстания. В 1584–1588 гг. Б. Ф. Годунов последовательно устранил всех своих соперников в борьбе за власть: бояр Б. Я. Бельского и И. Ф. Мстиславского, митро-

полита Дионисия и др., а в 1591 г., по мнению ряда историков, велел умертвить царевича Дмитрия Угличского (1582–1591) – представителя поколения, становление которого пришлось на период наиболее активной деятельности годуновского поколения.

XII поколенный цикл – 1590–1610-е гг. – один из самых трагических в истории русского общества. На эти годы пришлось правление поколения Бориса Годунова и Василия Шуйского, которое затянулось, хотя люди, рожденные в 1550-е гг., должны были уступить власть более молодым в середине 1600-х гг. Ни Годунов, ни Шуйский добровольно этого не сделали, что привело к раннему обострению политического конфликта уже в 1600-е гг. Вместе с тем в начале XVII в. завершилось становление поколения Дмитрия Пожарского (1578–1642) и Лжедмитриев I и II (ок. 1580–1606 и 1610 гг. соответственно), которое ждало возможности проявить себя. Тогда же началось становление поколения будущего царя Михаила Федоровича Романова (1596–1645).

*Третья переходная стадия в развитии
русской социальной системы
(середина 1600-х – 1610-е гг.,
или XII столкновение поколений)*

XII столкновение поколений – период с середины 1600-х до конца 1610-х гг. – хорошо соотносится с принятой в историографии датировкой Смуты – 1605–1618-м гг. Шедшая в эти годы гражданская война сопровождалась самым страшным со времен нашествия Батыя в XIII в. разорением Руси, войнами с Речью Посполитой и Швецией, восстанием И. И. Болотникова в 1606–1607 гг. и государственными переворотами 1605, 1606 и 1610 гг. Поколение Бориса Годунова было воспитано в годы жесткого правления Ивана Грозного, но поколение Лжедмитриев не успело познать страха перед властителем и чувствовало, что старшее поколение ограничивает его свободу.

Если соотнести события, происходившие в России во время Смуты, с теорией Л. Н. Гумилева, станет понятной закономерность мощного взрыва социальной активности именно в эти годы: «Наибольший подъем пассионарности – акматическая фаза этногенеза – вызывает стремление людей не создавать целостности, а напротив, “быть самими собой”: не подчиняться общим установлениям, считаться лишь с собственной природой. Обычно в исто-

рии эта фаза сопровождается таким внутренним соперничеством и резней, что ход этногенеза на время тормозится» [2, с. 20, 21]. На пару поколений процесс развития российской социальной системы действительно «затормозился». Но, к сожалению, Л. Н. Гумилев продолжает акматическую фазу до XIX столетия, хотя вплоть до начала XX в. «такого внутреннего соперничества и резни», как это было в начале XVII в., в России больше не будет (за исключением восстаний 1670 и 1774 гг.).

Исходя из позиций системного подхода к осмыслению социальных процессов следует признать закономерность не только глубокого кризиса российской системы, «перегретой» от избытка накопленной в ней к началу XVII столетия энергии, но и столь быстрого восстановления разрушенных внутренних связей, которое продемонстрировало русское общество к середине этого века. Подобная быстрота объясняется свойством любой социальной системы: когда она сужается, внутренний порядок в ней может укрепиться за счет отпадения лишних частей. Поэтому, потеряв ряд земель в годы Смуты, российская система выжила благодаря консолидации ее торгово-промышленного центра – Нижнего Новгорода, Ярославля и других удаленных от окраин богатых городов.

**Третья фаза – фаза расцвета
русской социальной системы
(1620-е – середина 1900-х гг.,
или XIII–XXII поколенные циклы)**

XIII поколенный цикл – 1620–1640-е гг. – правление поколения царя Михаила Федоровича и временщика боярина Б. И. Морозова (1590–1661) и более старшего поколения патриарха Филарета (ок. 1554–1633), что впоследствии, в 1640-е гг., должно было привести к обострению политического конфликта из-за усилившегося разрыва между поколениями (поколение Филарета = поколению Бориса Годунова). На эти же годы пришлось становление поколения будущего царя Алексея Михайловича (1629–1676). При всей кажущейся слабости российской социальной системы в царствование царя Михаила именно в эти годы система окрепла настолько, что затем на протяжении около 300 лет считалась как русскими, так и чужеземцами почти незыблемой.

Тринадцатое столкновение поколений в России – это конец 1640-х – 1650-е гг. Поколение вызывавшего всеобщую ненависть боярина Б. И. Морозова столкнулось с поколением людей, рожденных после Смуты. Царь Алексей Михайлович поддерживал Морозова, потому что его поколение прошло процесс становления только к 1660-м гг. и в 1640-е гг. активно не могло выступать. В ходе политического конфликта данного периода следует выделить такие события, как Соляной бунт 1648 г. и восстания в других городах России; начавшееся тогда же восстание гетмана Б. М. Хмельницкого (ок. 1595–1657) на Украине (поколение Хмельницкого = поколению царя Михаила Федоровича); начало церковного раскола и войны против Речи Посполитой в 1653 г.; русско-шведская война 1656–1658 гг. и Конотопская битва 1659 г., в которой крымцы истребили «золотую молодежь» Москвы.

XIV поколенный цикл – 1650–1670-е гг. – правление поколения Алексея Михайловича и завершение становления поколения будущего временщика князя В. В. Голицына (1643–1714). К этому же периоду относится становление поколения матери Петра I Н. К. Нарышкиной (1651–1694), царевны Софьи (1657–1704) и царя Федора Алексеевича (1661–1682), за которых по причине их молодости в конце 1670-х гг. продолжали править люди поколений царя Михаила (князь Ю. А. Долгорукий, ок. 1602–1682, князь Н. И. Одоевский, ок. 1605–1689) и царя Алексея (боярин А. С. Матвеев, 1625–1682 и боярин И. М. Милославский, 1635–1685, которые вели между собой непримиримую борьбу), что неизбежно должно было привести к обострению конфликта в начале 1680-х гг.

XIV столкновение поколений заметно на протяжении 1670–1680-х гг. Помимо восстания ровесника царя Алексея Михайловича С. Т. Разина (ок. 1630–1671), собравшего вокруг себя в 1670–1671 гг. много оппозиционной молодежи, но разгромленного войсками пожилого Ю. А. Долгорукого, сюда следует отнести острейшую внутривластную борьбу, разгоревшуюся после смерти царя Алексея: организованную старшим поколением Ю. А. Долгорукого ссылку боярина А. С. Матвеева в 1676 г.; попытку юного царя Федора Алексеевича окружить себя молодыми реформаторами во главе с И. М. Языковым на рубеже 1670–1680-х гг.; беспрецедентный

в истории страны стрелецкий бунт 1682 г., когда погибла вся верхушка правительства; расправа царевны Софьи над рвущимся к власти представителем старшего поколения князем И. А. Хованским; ужесточение преследования раскольников, включая расправу над боярыней Ф. П. Морозовой (1632–1675) и монахами Соловецкого монастыря; непримиримый идейный спор царя Федора и царевны Софьи с патриархом Иоакимом (1620–1691) – почти ровесником царя Алексея; постепенный переход аристократической молодежи от В. В. Голицына к взрослому Петру I в конце 1680-х гг. и, как следствие, свержение правительства Софьи и Голицына в 1689 г. сторонниками Нарышкиных.

XV поколенный цикл – 1680–1700-е гг. – завершение становления поколения Петра I (1672–1725) и становление поколения будущей императрицы Екатерины I (1684–1727), а также правление поколений временщиков В. В. Голицына (правил в 1682–1689 гг.) и Н. К. Нарышкиной (правила в 1689–1694 гг.). Вопреки распространенному мнению о том, что начавшиеся в эти годы преобразования Петра I положили начало новой эпохе в истории России, в развитии российской социальной системы эти реформы не произвели кардинальных перемен: в России продолжались те социальные процессы, которые начались в XVII в. Единственным серьезным изменением стало падение уровня жизни россиян, продолжавшееся с перерывами до конца XVIII столетия.

Пятнадцатое столкновение поколений – рубеж 1700–1710-х гг. Сначала поколение Петра Великого вело борьбу с поколениями опальных В. В. Голицына и царевны Софьи: после смерти патриарха Адриана (1637–1700) было упразднено патриаршество; в 1708–1709 гг. подавлено восстание К. А. Булавина (ок. 1660–1708); в 1709 г. произошел разрыв между Петром I и голицынским выдвиженцем гетманом И. С. Мазепой (1639–1709); удален за границу бывший помощник В. В. Голицына дипломат Е. И. Украинцев (1641–1708) и т.д. Однако к концу 1710-х гг. заявило о себе молодое поколение, которого Петр опасался не меньше: в 1718 г. царь провел показательные казни сторонников своего сына Алексея (1690–1718), после чего велел убить и его самого.

XVI поколенный цикл – 1710–1730-е гг. – становление поколения будущей императрицы Елизаветы Петровны (1709–1762), заверше-

ние становления поколения убитого царевича Алексея Петровича и императрицы Анны Иоанновны (1693–1740). Правящим оставалось поколение Петра I и А.Д. Меншикова (1673–1729), которое должно было уступить бразды правления к 1730-м гг., но не желало этого делать, что привело к обострению политического конфликта раньше окончания цикла.

Шестнадцатое столкновение поколений конца 1720-х – начала 1740-х гг. хорошо известно из истории дворцовых переворотов: в 1727 г. юный Петр II (1715–1730) сослал А. Д. Меншикова в Сибирь; в 1730 г. представлявшая новое ищущее власти поколение Анна Иоанновна разогнала Верховный тайный совет; в 1739 г. Анна казнила бывшего фаворита Петра II князя И. А. Долгорукова (1708–1739) и его родственников; в 1740 г. герцог Э. И. Бирон (1690–1772) казнил своего конкурента и сверстника А. П. Волынского (1689–1740), а затем фельдмаршал Б. Х. Миних (1683–1767) арестовал самого Бирона; в 1741 г. Елизавета Петровна приказала арестовать Миниха, тайного организатора предыдущих переворотов графа А. И. Остермана (1687–1747) и новорожденного Ивана VI вместе с его родителями; в 1743 г. Елизавета раскрыла заговор Лопухиных, велела бить кнутом и отрезать языки А. Г. Бестужевой-Рюминой и Н. Ф. Лопухиной.

XVII поколенный цикл – 1740–1760-е гг. – правление поколения императрицы Елизаветы Петровны, завершение становления поколения Петра III (1728–1762) и Екатерины II (1729–1796), становление поколения свергнутого и находящегося в заточении императора Ивана VI (1740–1764) и начало становления поколения Павла I (1754–1801).

Семнадцатое столкновение поколений: начало 1760-х – середина 1770-х гг.: Семилетняя война, свержение Екатериной II Петра III в 1762 г., убийство Ивана VI в 1764 г., созыв Уложенной комиссии в 1767 г. и восстание Е. И. Пугачева в 1773–1775 гг. Поколение Пугачева (1742–1775) достигло зрелости в начале 1770-х гг., и его конфликт с поколением Екатерины II и ее фаворита графа Г. Г. Орлова (1734–1783) был неизбежен.

XVIII поколенный цикл относится к 1770-м – 1790-м гг. Эти годы, названные дворянами Золотым веком, характеризуются правлением поколения Екатерины II, которое должно было к 1790-м гг. уступить власть по-

колению Павла I, но не делало уступок, что обострило политический конфликт уже на рубеже 1780–1790-х гг. Тогда же началось правление поколения ровесников Ивана VI – опасного конкурента, неслучайно устраненного Екатериной после устранения Петра III. Интересно, что в эти годы произошло становление поколения будущего временщика графа А. А. Аракчеева (1769–1834) и началось становление поколения Александра I (1777–1825).

Восемнадцатое столкновение поколений растянулось с конца 1780-х до начала 1800-х гг., когда начало формироваться поколение, испытавшее влияние Великой французской революции и не принимавшее ценности поколения Павла I. Однако «революционное» поколение проявит себя не раньше середины 1810-х гг., когда оно подрастет, а в конце XVIII в. противостояние шло между их предками. Сначала поколение Екатерины II вступило в конфликт с поколением Павла I, яркими примерами чего являются конфликт между Екатериной и Павлом, ссылка А. Н. Радищева (1749–1802) и его возвращение Павлом. Придя к власти, Павел вступил в конфликт с завершившим становление поколением поздних екатерининских фаворитов, вроде светлейшего князя П. А. Зубова (1767–1822) или графа Н. П. Панина (1770–1837), которые приняли активное участие в заговоре с целью убийства императора в 1801 г. Интересно, что вдохновителями заговора стали представили чуть более старшего, нежели Павел I, поколения: графы П. А. Пален (1745–1826) и Л. Л. Беннигсен (1745–1826). Жизнь поколения Павла I занимает исторический отрезок между поколениями заговорщиков Палена и Зубова, одно из которых боялось, что время его уходит, а другое считало, что время его уже пришло.

XIX поколенный цикл: 1800–1820-е гг. – завершение правления поколения Павла I, которое должно было бы, если б не убийство этого монарха, доминировать в политике до середины 1810-х гг. В целом, это период правления поколения Александра I, преждевременность которого компенсировала опора на соответствующее времени правящее поколение графа А. А. Аракчеева. Поколениям, родившимся в царствование Екатерины II, пришлось около 15 лет участвовать в наполеоновских войнах, в которых вначале Россия проигрывала, так как поколение дворян – сверстников Павла I, активное в 1800-е гг., было воспитано

в духе сибаритства. Победы над Наполеоном начались лишь тогда, когда получило возможность проявить себя неудовлетворенное своим политическим бездействием младшее поколение убийц Павла I. С этого цикла началось медленное, но неуклонное повышение жизненного уровня россиян, продолжавшееся до революций начала XX в.

Деятнадцатое столкновение поколений в середине 1820-х – начале 1830-х гг. было вызвано завершением становления поколения декабристов (1790-е гг. рождения), которое испытало влияние идей Французской революции с 1820-х гг. требовало уступить ему власть, в то время, как поколение Александра I должно было доминировать до 1840-х гг. В 1790-е гг. родились почти все самые известные декабристы: С. П. Трубецкой (1790–1860), А. И. Якубович (1792–1845), А. Н. Муравьев (1792–1863), П. И. Пестель (1793–1826), М. И. Муравьев-Апостол (1793–1886), И. Д. Якушкин (1794–1857), К. Ф. Рылеев (1795–1826), Н. М. Муравьев (1795–1853), В. Ф. Раевский (1795–1872), С. И. Муравьев-Апостол (1796–1826), Е. П. Оболенский (1796–1865), П. Г. Каховский (1797–1826), А. А. Бестужев-Марлинский (1797–1837), В. К. Кюхельбекер (1797–1846), И. И. Пущин (1798–1859). Поколение декабристов – это поколение детей убийц Павла I и внуков убийц Петра III. Восстание декабристов в 1825 г. было неизбежно, и сам Александр I это понимал. Более того, в это же время происходят революционные восстания в Греции 1821–1832 гг. и Польше 1830–1831 гг. и революции во Франции и Бельгии 1830 г., что говорит о совпадении многих социальных процессов, происходивших в России и в Европе. Для российской социальной системы антисистемное движение декабристов стало первым тревожным сигналом начавшегося ослабления скреплявших ее социальных связей. Однако система была еще достаточно сильна, что позволило новому царю Николаю I (1796–1855) вновь скрепить единство российского общества под патристическими лозунгами.

XX поколенный цикл – 1830–1850-е гг. – это завершение правления поколения покойного Александра I и правление поколения его младшего брата Николая I и декабристов. Это время было политически спокойным, так как поколение людей, рожденных в предыдущем цикле, на практике испытало пагубное влия-

ние революционных движений, приведших к наполеоновским войнам, сожжению Москвы и смерти сотен тысяч русских людей – в основном их отцов. Поэтому если в предшествующий период и рождались революционно настроенные лица, то главным образом теоретики: В. Г. Белинский (1811–1848), А. И. Герцен (1812–1870), М. А. Бакунин (1814–1876), Л. П. Лавров (1823–1900). Интересно, что революционные теоретики тогда рождались и на Западе: К. Маркс (1818–1883), Ф. Энгельс (1820–1895) и др. В любом случае социализация этих людей проходила уже после наполеоновских войн, поэтому они не испытали на себе горечи от потери близких. Ровесником этого поколения был царь Александр II (1818–1881), также желавший социальных преобразований. И хотя в николаевскую эпоху внутривластная жизнь оставалась стабильно консервативной, именно в эти годы шло становление поколения первых народников, тяготившихся крепостью многовековой российской социальной системы: Д. В. Каракозова (1840–1866), Н. А. Ишутина (1840–1879), Н. К. Михайловского (1842–1904), П. А. Кропоткина (1842–1921), П. Н. Ткачева (1844–1886), С. Г. Нечаева (1847–1882), П. Б. Аксельрода (1849–1928), Н. В. Чайковского (1850–1926) и др. – то есть детей поколения «теоретиков» Герцена и Бакунина.

Двадцатое столкновение поколений – конец 1840-х – начало 1860-х гг. – время революций 1848–1849 гг. во Франции, Италии, Германии и Австрийской империи, которые повлияли на неокрепшие умы рожденных в 1810–1830-х гг. (поколения Бакунина), так как были направлены против господства поколения Николая I. В 1849 г. подверглись арестам участники кружка петрашевцев, рожденные в 1820-е гг.: М. В. Буташевич-Петрашевский (1821–1866), будущий великий писатель Ф. М. Достоевский (1821–1881) и др. Избежавшие ареста петрашевцы тоже родились в 1820-е гг.: например, знаменитые Н. Я. Данилевский (1822–1885), М. Е. Салтыков-Щедрин (1826–1889) и Н. Г. Чернышевский (1828–1889). Наконец, с конфликтом поколений рубежа 1840–1850-х гг. совпала Крымская война 1853–1856 гг., во конце которой поколение, рожденное после наполеоновских войн, открыто потребовало перемен. Свообразным индикатором этого конфликта поколений стало издание романа И. С. Тургенева (1818–1883) «Отцы и дети» в 1862 г.

XXI поколенный цикл относится к 1860–1880-м гг. Это эпоха правления поколения Александра II. На данные годы пришлось завершение становления поколения Александра III (1845–1894) и первых народников а также становление поколения первого русского марксиста Г. В. Плеханова (1856–1918) и народовольцев (у большинства – 1850-е гг. рождения), которое социализировалось в годы великих реформ Александра II и с 1880-х гг. требовало власти. Именно в 1850-е гг. родились террористы и убийцы Александра II: А. И. Желябов (1851–1881), В. Н. Фигнер (1852–1942), С. Л. Перовская и Н. И. Кибальчич (оба – 1853–1881), Н. А. Морозов (1854–1946), А. Д. Михайлов (1855–1884), И. И. Гриневицкий (1856–1881), С. Н. Халтурин (1857–1882). Тогда же началось становление трагического поколения Николая II (1868–1918) и В. И. Ленина (1870–1924). С этого цикла пошел процесс распада социальных связей, скреплявших российскую социальную систему, который вступил в противоречие со встречным процессом ускоряющегося социально-экономического развития страны. Таким образом, великие реформы не только ускорили экономический, культурный и демографический рост в России, но и ослабили внутреннюю целостность общества, что прекрасно показал Н. А. Некрасов в своей поэме «Кому на Руси жить хорошо».

Двадцать первое столкновение поколений в начале 1880-х – начале 1890-х гг. характеризуется борьбой поколения народовольцев, воспитанного под влиянием отмены крепостного права и иных реформ Александра II, против поколения царя-реформатора, которое должно было уступить власть к 1880-м гг. Народовольцы устроили серию террористических актов, включая убийство Александра II в 1881 г. и неудачное покушение на Александра III в 1887 г., в котором принял участие старший брат Ленина А. И. Ульянов (1866–1887). В 1891–1892 гг. Россию поразил экономический кризис, связанный с голодом и эпидемиями, который надолго остался в памяти представителей проходящего становление поколения Ленина. Поколение народовольцев получило лишний повод для критики политического режима в статьях и книгах В. Г. Короленко (1853–1921), А. П. Чехова (1860–1904) и других выразителей интересов данного поколения. Несмотря на то что уровень жизни населения со времени отмены крепостного права повы-

сился, стремительный рост потребностей вызвал рост недовольства в обществе. Однако это недовольство не могло привести к политическим потрясениям, так как благодаря политике Александра III как раз на эти годы пришелся промышленный подъем (промышленное производство за 10 лет удвоилось), и государственная казна наполнилась.

XXII поколенный цикл: 1890–1910-е гг. – завершение правления поколения Александра III и пик расцвета российской социальной системы. Люди, родившиеся в 1830–1840-е гг. и воспитанные в стабильное царствование Николая I, подняли культуру и экономику России. К этим поколениям принадлежат выдающиеся государственные деятели конца XIX в.: К. П. Победоносцев (1827–1907), И. А. Вышнеградский (1832–1895), В. К. Плеве (1846–1904), С. Ю. Витте (1849–1915) и др. Однако поколение покойного Александра III должно было утратить ведущие позиции к середине 1900-х гг., что обязательно породило бы острый политический конфликт. В начале этого цикла произошло завершение становления поколения В. И. Ленина и Николая II, правление которого из-за преждевременной кончины отца началось на 10 лет раньше положенного срока и при стабильном развитии общества должно было бы закончиться только к концу 1920-х гг. В этих же условиях началось становление поколения Н. С. Хрущева (1894–1971).

*Четвертая переходная стадия в развитии
российской социальной системы
(середина 1900-х – начало 1920-х гг.,
или XXII столкновение поколений)*

XXII столкновение поколений охватило период с середины 1900-х до начала 1920-х гг. В 1900-е гг. поколение В. И. Ленина выступило против уходящего поколения Александра III. В сложной ситуации оказался непонятый своим поколением Николай II, который пытался отстаивать консервативные ценности, но вынужден был пойти на кардинальные реформы и дать обществу столько свобод, сколько до него не давал ни один правитель. Характерно, что за помощью он обратился к своему сверстнику П. А. Столыпину (1862–1911), который также остался непонятым своим революционно настроенным поколением, рожденным в разгар великих реформ. Непродолжительные по времени столыпинские реформы были приостановлены в связи с начавшейся I Мировой войной.

В итоге в конце 1910-х гг. началась борьба поколения Николая II с более молодым и более радикальным поколением людей, появившихся на свет в середине 1870-х – 1880-е гг. К этому молодому и активному поколению принадлежат глава Временного правительства в 1917 г. А. Ф. Керенский (1881–1970) и самые выдающиеся революционеры-большевики: например, А. В. Луначарский (1875–1933), М. И. Калинин (1875–1946), Р. С. Землячка (Залкинд) (1876–1947), М. М. Литвинов (Валлах) (1876–1951), Ф. Э. Дзержинский (1877–1926), В. П. Ногин (1878–1924), Я. М. Юровский (1878–1938), Е. М. Ярославский (Губельман) (1878–1943), Л. Д. Троцкий (Бронштейн) (1879–1940), И. В. Сталин (Джугашвили) (1879–1953), М. П. Томский (1880–1936), Н. И. Подвойский (1880–1948), А. И. Рыков (1881–1938), О. В. Куусинен (1881–1964), К. Е. Ворошилов (1881–1969), А. А. Иоффе (1883–1927), Л. Б. Каменев (Розенфельд) и Г. Е. Зиновьев (Апфельбаум) (оба – 1883–1936), В. А. Антонов-Овсеенко и Н. Н. Крестинский (оба – 1883–1938), Я. М. Свердлов (1885–1919), М. В. Фрунзе (1885–1925), А. Г. Шляпников (1885–1937), Н. А. Крыленко (1885–1938), С. М. Киров (Костриков) (1886–1934), Е. А. Преображенский (1886–1937), Г. К. Орджоникидзе (1886–1937), В. И. Чапаев (1887–1919), Я. Э. Рудзутак (1887–1938), П. Л. Войков (Вайнер) (1888–1927), В. В. Куйбышев (1888–1935), Н. И. Бухарин (1888–1938), Г. Я. Сокольников (Бриллиант) (1888–1939), Н. М. Шверник (1888–1970), П. Е. Дыбенко (1889–1938), С. В. Косиор (1889–1939), В. М. Молотов (Скрябин) (1890–1986) и многие другие.

Поколение Николая II и победивших его в феврале 1917 г. политиков – П. Н. Милюкова (1859–1943), Г. Е. Львова (1861–1925), А. И. Гучкова (1862–1936), Л. Г. Корнилова (1870–1918), А. И. Деникина (1872–1947), А. В. Колчака (1874–1920) – сменило более молодое поколение Троцкого и Свердлова. Характерно, что В. И. Ленин считался поколением большевиков стариком, так как сам принадлежал к поколению, которое должно было править в 1910–1920-е гг.

Поколение большевиков прошло становление в годы экономического подъема, роста потребностей населения и вызванного этим ростом общественного недовольства консервативно-националистической политикой Александра III. Общественность требовала от

правительства больших материальных благ, чем оно могло в тех условиях предоставить, причем потребности населения росли так быстро, как никогда ранее до рубежа XIX–XX вв.

Четвертая переходная стадия была самой сложной для российской социальной системы, потому что шла сразу после кульминации фазы расцвета. Произошел не просто разрыв социальных связей, как это бывало в прежние переходные стадии, а такой разрыв, который был сопряжен с частичной утратой этих связей. Однако, даже надломившись, социальная система выстояла благодаря тому, что успела к началу XX в. достичь развитого состояния. Поэтому революционеры, разрушая социальную систему с ее старыми ценностями, не смогли за несколько лет уничтожить все традиционные социальные институты. Кроме того, с российской системой произошло то, что некогда уже происходило с ней после Смуты начала XVI в. и в дальнейшем произойдет в самом конце XX столетия: в 1920–1930-е гг. ей удалось укрепиться и стабилизироваться из-за отпадения от нее лишних частей и концентрации всех усилий на консолидации внутренних связей.

Четвертая фаза – фаза надлома русской социальной системы (1920-е – начало 1990-х гг., или XXIII–XXIV поколенные циклы)

Л. Н. Гумилев писал: «Постепенно ... пассионарный заряд этноса сокращается... Начинаются гражданские войны, и такую фазу мы назовем фазой надлома. Как правило, он сопровождается огромным рассеиванием энергии, кристаллизующейся в памятниках культуры и искусства. Но внешний расцвет культуры соответствует спаду пассионарности, а не ее подъему» [2, с. 21]. Действительно, создание многочисленных художественных шедевров, научные достижения, возведение монументов, полеты в космос, героические подвиги и промышленные стройки совмещались в истории советского общества с Мировой и Гражданской войнами, массовыми репрессиями, гонениями на Церковь и острыми демографическими проблемами.

XXIII поколенный цикл: 1920–1940-е гг. – правление поколения И. В. Сталина (1879–1953), которое должно было бы закончиться к 1940-м гг., но не закончилось, что естественным образом породило во второй

половине 1930-х гг. острый политический конфликт, связанный с массовыми внутрипартийными «чистками». Сталин победил в этом конфликте потому, что он, как за 15–20 лет до этого Ленин, привлек на свою сторону молодежь. Люди, родившиеся на рубеже XIX–XX вв., помогли Сталину устранить так называемую ленинскую гвардию, состоявшую из людей, родившихся в 1870–1880-е гг. Советское общество устало от нестабильности и связывало свои страдания в 1910–1930-е гг. с действиями политической элиты того времени. По сути, социальные конфликты не прекращались и в 1920-е, и в 1930-е гг.: в 1920-е – потому, что на них пришлось начало нового поколенного цикла, а в 1930-е – потому, что поколение людей, захвативших власть в конце прежнего цикла и чье детство пришлось на царствование Александра III, начало стариться и стало препятствием для социального утверждения поколения, родившегося в царствование Николая II.

Вначале Сталин использовал хрущевское поколение, а в конце цикла стал продвигать более молодое брежневское поколение. Завершение становления поколения Л. И. Брежнева (1906–1982) пришлось как раз на рубеж 1930–1940-х гг. Это же относится и к его окружению: М. А. Суслову (1902–1982), А. А. Гречко (1903–1976), Н. В. Подгорному (1903–1983), А. Н. Косыгину (1904–1980), Н. А. Тихонову (1905–1997), Д. Ф. Устинову (1908–1984), П. Е. Шелесту (1908–1996), А. А. Громыко (1909–1989), Н. А. Щелокову (1910–1984), К. У. Черненко (1911–1985), М. С. Соломенцеву (1913–2008), Ю. В. Андропову (1914–1984), В. В. Гришину (1914–1992). Их поколение сформировалось в начале фазы надлома российской социальной системы, а именно – в годы коллективизации, политических репрессий, Гражданской и Великой Отечественной войн и желало социальной стабильности. С другой стороны, XXIII поколенный цикл дал начало становлению поколения М. С. Горбачева (род. в 1931 г.) и Б. Н. Ельцина (1931–2007), которое не застало IV переходную стадию и молодость которого пришлось на достаточно стабильное время 1950-х гг. Это поколение могло желать не столько стабильности, сколько перемен.

XXIII поколенный цикл был самым страшным в истории российского общества, поскольку II Мировая война усугубила надлом системы, начатый революциями. Ни одно поколение

в истории России не испытало таких жизненных трудностей, как представители революционных поколений, живших в первой половине XX в.

Двадцать третье столкновение поколений растянулось с конца 1930-х по начало 1950-х гг. и характеризует период политических репрессий и II Мировой войны. После войны окружение И. В. Сталина – хрущевское поколение, занявшее ключевые посты в государстве во многом благодаря репрессиям конца 1930-х гг., – начало опасаться достигшего политической зрелости поколения Л. И. Брежнева. Поэтому было организовано так называемое Ленинградское дело, в результате которого в 1950 г. были осуждены более 200 человек и расстреляны: первый заместитель председателя Совета Министров Н. А. Вознесенский (1903–1950), руководители Ленинграда П. С. Попков (1903–1950) и А. А. Кузнецов (1905–1950), председатель Совета Министров РСФСР М. И. Родионов (1907–1950) и др. – все ровесники Брежнева, родившиеся в начале XX в. Противниками «ленинградцев» были люди старше казненных: Н. С. Хрущев (1894–1971), Н. И. Булганин (1895–1975), Л. И. Берия (1899–1953) и Г. М. Маленков (1901–1988), боявшиеся молодых конкурентов. В 1953–1955 гг., в ходе вспыхнувшего между ними конфликта, были устранены опять же младшие в группировке: сначала казнен Берия, потом снят с должности главы правительства Маленков.

XXIV поколенный цикл совпал с 1950–1970-ми гг. Первая половина цикла характеризуется правлением поколения Н. С. Хрущева, которое должно было закончиться к середине 1950-х гг., но продолжалось еще 10 лет, что обострило противоречия между поколениями после смерти И. В. Сталина и в период так называемой Оттепели. Показательно, что пришедшие в 1953–1954 гг. к власти политики появились на свет в 1890-е гг. Иными словами, их поколение родилось между поколением уничтоженной в 1936–1940 гг. «ленинской гвардии» и тогда же завершившим свое становление поколением Л. И. Брежнева. К хрущевскому поколению, в частности, относятся: В. М. Молотов (1890–1986), Л. М. Каганович (1893–1991), Н. А. Булганин (1895–1975), А. И. Микоян (1895–1978), маршалы Г. К. Жуков (1896–1974) и Р. Я. Малиновский (1898–1967). В 1957 г. между ними возникла конкуренция, и «антипартийная группа» Молотова,

Кагановича, Маленкова и Булганина попыталась сместить Хрущева с должности первого секретаря КПСС. Хрущев, Микоян и Жуков разгромили соперников, обратившись за помощью к брежневскому поколению: М. И. Суслору (1902–1982), И. А. Серову (1905–1990), Л. И. Брежневу (1906–1982), Ф. Р. Козлову (1908–1965) и А. И. Кириченко (1908–1975). Однако это поколение уже готово было взять власть в свои руки, поэтому в 1964 г. Брежнев, Суслов, Косыгин и Подгорный добились снятия Хрущева со всех государственных постов.

Партийное руководство брежневского поколения быстро вступило в конфликт с поколением более молодых политиков. Поэтому в 1967 г. политические лидеры страны снимают с высоких постов своих младших соратников по перевороту 1964 г. А. Н. Шелепина (1918–1994), Н. Г. Егорычева (1920–2005) и В. Е. Семичастного (1924–2001), поколение которых только завершило свое становление к этому времени и потому было именно тогда крайне опасным для окружения Л. И. Брежнева.

*Пятая переходная стадия в развитии
российской социальной системы
(конец 1970-х – начало 1990-х гг.,
или XXI столкновение поколений)*

Как подчеркивал Л. Н. Гумилев, фаза надлома социальной системы кончается обычно тем, что «система выбрасывает из себя излишнюю пассионарность, и в обществе восстанавливается видимое равновесие» [2, с. 21]. Избавление российской социальной системы от «излишней пассионарности» произошло в 1980–1990-е гг., при переходе фазы надлома в инерционную фазу.

Четырнадцатое столкновение поколений – это конец 1970-х – середина 1990-х гг. Поколение Л. И. Брежнева уже в начале 1970-х гг. должно было уступить власть следующему поколению, но 15 лет противилось это делать, что привело к острому политическому конфликту в 1980-е гг.

**Пятая фаза – инерционная фаза развития
российской социальной системы
(с начала 1990-х гг.,
или с XXV поколенного цикла)**

После распада Советского Союза российская социальная система продолжила свое существование по инерции: большинство людей

жили так, как привыкли, и в тех же местах, где жили раньше. Инерционная фаза – это «плавное снижение пассионарного напряжения этнической системы после фазы надлома» [1, с. 636]. По словам Л. Н. Гумилева, «этнос начинает жить «по инерции», благодаря приобретенным ценностям. ... Постепенно пассионарность иссякает». Появляются «люди вялые и эгоистичные, руководствующиеся потребительской психологией» [2, с. 21, 22] и склонностью к моральному релятивизму [10, с. 104–106].

В этих условиях становится необходимой опора правящей элиты на национальную, консолидирующую социальную систему идею, одинаково близкую и понятную людям всех поколений. И для того чтобы российская социальная система развивалась, необходимо уже школьникам на уроках приводить «примеры честности и самопожертвования из отечественной истории (Александр Невский, Дмитрий Донской, Минин и Пожарский, герои Отечественной войны 1812 г., воины и труженики тыла в годы Великой Отечественной войны и т.д.). ... Примеры из истории народов России, показывающие духовность, жертвенность и созидание (Пересвет и Ослябя, патриарх Гермоген, адмирал Ушаков, Багратион, Александр Матросов, Сидор Ковпак и др.)» [11, с. 115–116]. Война в Южной Осетии в 2008 г. показала, что высокий дух воинов России... еще жив» [14, с. 119], а это значит, что российская социальная система, находясь в начале инерционной фазы своего развития, далека от разрушения внутренних связей.

Заключение

Анализ циклического развития российского общества, произведенный с позиций системного подхода, позволяет сделать следующие выводы.

1. Социальная система возникает на базе более старой системы, подобно тому, как российская система возникла на базе древнерусской.

2. Социальная система последовательно проходит пять фаз в своем развитии. Первой фазе предшествует инкубационный период, который занимает более 100 лет. Российский социогенез длился примерно с начала XII до середины XIII в. – от правления Юрия Долгорукого в Ростово-Суздальском княжестве до

великого владимирского княжения Александра Невского.

3. Первая фаза развития – фаза становления российской социальной системы – охватывает период превращения удельного Московского княжества в крупнейший, наряду с Литвой, центр объединения русских земель (от Даниила Московского до Ивана III, с конца XIII до середины XV в.).

4. Вторая фаза – фаза утверждения сложившейся системы. Для России это время от Ивана III до Смуты начала XVII века.

5. Третья фаза – фаза расцвета социальной системы, которая в России началась в XVII веке и завершилась с началом революций и падением монархии в начале XX в. (от царствования Михаила Федоровича до свержения Николая II).

6. Четвертая фаза – фаза надлома социальной системы. Надлом является закономерным этапом развития системы, сопровождается самым большим взрывом социальной активности и разладом скреплявших систему социальных связей. Однако он не приводит систему к концу, так как крепкие социальные институты, доставшиеся в наследство от фазы расцвета, продолжают функционировать, система сужается и внутренне консолидируется, а социальная энергия затухает постепенно. В России непоправимый надлом произошел в первой половине XX в.

7. Пятая фаза – инерционная, когда система продолжает развиваться по инерции и в обществе распространяются моральный релятивизм, индивидуализм и потребительское отношение к жизни, а социальная активность минимизируется. В России инерционная фаза началась в 1990-е гг.

8. Если неживая система сразу после возникновения начинает путь к своему уничтожению, то живая система циклически развивается вплоть до того, что после распада большинства внутренних связей у нее остается еще потенциал для воссоздания или построения новых связей. Поэтому социальная система никогда полностью не умирает, а является основой для зарождения на ее останках новой системы, как это произошло с древнерусской системой, в недрах которой в XII в. родилась система российская.

9. Переход от одной фазы системного развития к другой совпадает с социально-политическим кризисом, который характеризуется острым столкновением (конфликтом) поколений.

10. Конфликты поколений неизбежны, так как через каждые 25–35 лет происходит смена социально доминирующего поколения 55–65-летних на более молодое поколение 35–45-летних.

11. Конфликты поколений формируют цикличность в развитии социальной системы. В среднем один цикл длится около 30 лет и занимает время взросления одного поколения.

12. В ходе конфликта старого и молодого поколений параллельно разворачивается конфликт внутри рвущегося к власти молодого поколения. Находящееся у власти старое поколение может использовать конкурентную борьбу молодых с молодыми и даже противопоставить самых юных тем, что постарше. Таким путем старая элита может долго сохранять свою власть над обществом. Яркий, но редкий пример – политика И. В. Сталина в 1920–1950-е гг.

13. Затянувшееся правление старого поколения, когда возраст правителей составляет более 70, а то и 80 лет, лишь отсрочивает социальный взрыв.

14. Чем больше возрастной разрыв между правящим поколением и проходящей процесс социального становления молодежью, тем острее политический конфликт, происходящий при переходе из одного цикла развития общества в другой.

15. Поколения отличаются друг от друга своей социализацией, активностью и системой ценностей. Возможны поколения, практически выбывающие из участия в управлении обществом.

16. Российская система прошла в своем развитии с конца XIII по начало XXI в. через 25 поколенных циклов и столько же крупных столкновений между поколениями.

17. Современное российское общество прошло основные фазы своего развития, но не исчерпало все возможности для дальнейшего существования. Национальная идея и патриотическое воспитание, консолидирующие внутренние связи, способны придать новый импульс развитию российской социальной системы.

18. Именно системный подход к описанию процессов становления и развития структурных единств позволяет дать наиболее полную и обоснованную трактовку развития российского общества как одной из живых социальных систем.

Таким образом, гипотеза исследования подтверждена, цель работы достигнута.

Литература

1. Гумилев Л. Н. Древняя Русь и Великая Степь. М.: АСТ – Хранитель, 2007. 656 с.
2. Гумилев Л. Н. От Руси до России. М.: АСТ – Хранитель, 2007. 416 с.
3. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. Эпоха столкновения цивилизаций. М.: Алгоритм, 2014. 592 с.
4. Кваша Г. С. Принципы истории. М.: Астрель – АСТ, 2001. 352 с.
5. Маркс К. К критике политической экономии. Предисловие // К. Маркс., Ф. Энгельс Сочинения. М.: Государственное издательство политической литературы, 1959. Т. 13. С. 5–9.
6. Парето В. Компендиум по общей социологии. М.: ГУ ВШЭ, 2008. 511 с.
7. Рыжов Б. Н. Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 5–24.
8. Рыжов Б. Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–42.
9. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
10. Ткаченко А. В. Отношение московской молодежи к религии и нравственности // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 97–107.
11. Ткаченко А. В. Учет национальных и конфессиональных условий в социальном проектировании дополнительного образования молодежи крупного города // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 109–118.
12. Тойнби А. Дж. Постигание истории. М.: Айрис-Пресс, 2010. 640 с.
13. Чижевский был прав. Б. Владимирский, Л. Кисловский. Биофизика и история, «Биофизика». 1998. Т. 43, № 5: Рецензия // Наука и жизнь. 1999. № 7. С. 34.
14. Тютченко А. М. Системный анализ прогнозирования и путей формирования морально-психологического состояния военнослужащих // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 108–120.
15. Чамкин А. С. Системность коммуникации. Социологический подход // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 57–70.
16. Чижевский А. Л. Земное эхо солнечных бурь. М.: Мысль, 1976. 368 с.
17. Шпенглер О. Закат Европы. М.: Эксмо, 2009. 800 с.

References

1. Gumilev L. N. Ancient Russia and the Great Wilderness. M: AST – Keeper, 2007. 656 p.
2. Gumilev L. N. From Ancient Russia to Russia. M: AST – Keeper, 2007. 416 p.
3. Danilevsky N. A. Russia and Europe. The Era of Collision of Civilizations. M.: Algorithm, 2014. 592 p.
4. Kvasha G. S. Principles of History. M: Astrel – AST, 2001. 352 p.
5. Marx K. To a Critique of Political Economy. Preface // Marx K., Engels F. Compositions. M: State publishing house for political literature, 1959. № 13. P. 5–9.
6. Pareto V. Compendium of General Sociology. M: HSE, 2008. 511 p.
7. Ryzhov B. N. Development System Periodization // System Psychology and Sociology. 2012. № 5. P. 5–24.
8. Ryzhov B. N. The Basis of Systems Psychology // System Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 5–42.
9. Sorokin P. A. People. Civilization. Society. M.: Politizdat, 1992. 543 p.
10. Tkachenko A.V. Moscow Youth to Religion and Morality // System Psychology and Sociology. 2012. № 5. P. 97–107.
11. Tkachenko A. V. The National and Confessional Conditions Significance in the Social Designing of Supplementary Education for Young People in a City // System Psychology and Sociology. 2013. № 8. P. 109–118.
12. Toynbee A. G. The Study of History. M: Iris Press, 2010. 640 p.
13. Chizhevsky was right. B. Vladimir, L. Kislovsky. Biophysics and history, «Biophysics». 1998. Vol. 43. № 5: A Review // Science and Life. 1999. № 7. P. 34.
14. Tyutchenko A.M. Systems Analysis of Servicemen’s Moral and Psychological State Forecasting and Formation Ways // System Psychology and Sociology. 2012. № 5. P. 108–120.
15. Chemkin A. S. Systems in Communication. A Sociological Approach // System Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 57–70.
16. Chizhevsky A. L. Terrestrial Echo of Solar Storms. M: The Idea, 1976. 368 p.
17. Spengler O. Europe Decline. M.: Eksmo, 2009. 800 p.

АССЕРТИВНОСТЬ, МАКИАВЕЛЛИЗМ, НЕЗАЩИЩЕННОСТЬ ОТ МАНИПУЛЯЦИЙ И ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ

Шейнов В. П.

*Республиканский институт высшей школы,
Минск, Республика Беларусь*

В статье показано, что ассертивность способствует защищенности от манипуляций. Она отрицательно связана с личностной тревожностью и положительно – с мотивацией к достижению успеха. Степень незащищенности от манипуляций у учащихся выше, чем у преподавателей.

Ключевые слова: ассертивность, макиавеллизм, незащищенность от манипуляций, психические состояния, тревожность, мотивация, преподаватели, учащиеся.

ASSERTIVENESS, MACHIAVELLISM, LACK OF PROTECTION FROM MANIPULATIONS AND PSYCHOLOGICAL STATE OF TEACHERS AND STUDENTS

Sheinov V. P.

*Republican Institution of
Higher Education, Minsk, Belarus*

The article shows that assertiveness protects from manipulations and it has an inverse correlation with personal anxiety and direct correlation with motivation to succeed. Open-to-manipulation characteristics are higher in students than in teachers.

Keywords: an assertiveness, machiavellism, open-to-manipulation characteristics, psychical states, an anxiety, motivation, teachers, students.

Введение

«Ассертивность – это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Ассертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям» [3, с. 40]. Ассертивное поведение – это конструктивный способ межличностного взаимодействия, выступающего альтернативой деструктивным типам поведения – манипуляции и агрессии [17]. Такая альтернатива особенно актуальна, ввиду того что манипулятивные отношения весьма распространены в современном обществе [8, 11, 12, 13, 14, 16] и, к сожалению, имеют тенденцию ко все большему распространению. Росту манипулятивных отношений способствовали социальные потрясения последних десятилетий. Они привели к печальным последствиям как в общественном, так и в индивидуальном сознании у немалой части общества [5]. Происходит общее падение

морали и нравов на фоне все возрастающей власти денег. Об этом свидетельствует, в частности, значительный рост коррупции, представляющей собой одно из проявлений манипулятивных отношений.

В результате этих процессов все большее число наших сограждан приобщается к манипулированию, и соответственно становится больше жертв их манипуляций. При этом психические состояния объектов и субъектов манипулятивных воздействий остаются неизученными.

В связи с этим возникают следующие вопросы:

1) способствует ли ассертивность индивиду его защищенности от манипуляций и, вообще, исключает ли ассертивность индивиду его покорное (пассивное) поведение?

2) какие психические состояния испытывают субъекты и объекты манипулятивных воздействий?

В связи с надеждами, связываемыми с развитием ассертивности, представляется также

естественным продолжить изучение конструкта «ассертивность индивида».

Используемые методики

Для исследования и оценки ассертивности применялась авторская методика измерения ассертивности, надежность и валидность которой доказана [13]. Для изучения незащищенности индивида от манипулятивных воздействий использован авторский тест, надежность и валидность которого также доказана [12]. Для оценки психических состояний, переживаемых объектами и субъектами манипулирования, применен авторский опросник, составленный на основе предложений, высказанных в докладе автора на 2-й Всероссийской научной конференции «Психология психических состояний» (Казань, 2013). Оценка склонности субъекта к манипулированию (макиавеллизм личности) производилась с помощью макшкалы – теста Кристи – Гейс, адаптированного к русскоязычному социуму [4]. Мотивация испытуемых на достижение успеха или на избегание неудач определялась с помощью опросника А. Мехрабиана [7, с. 337–345], оценка личностной тревожности – тестом Ч. Спилбергера [2, с. 32–34].

Самооценка испытуемыми межличностных отношений (общения), поведения, деятельности, переживаний и чувств осуществлялась тестом самооценки личности [9, с. 479–480]. Все респонденты анонимно (под шифрами) заполнили бланки приведенных методик. О том, какие качества измерялись, испытуемым сообщали только тогда, когда их знакомили с результатами тестирования. Испытуемыми были 116 преподавателей вузов и колледжей, проходивших курсы повышения квалификации на кафедре психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы (Минск), 84 преподавателя и 143 учащихся трех колледжей, находящихся в Минске (2) и Бобруйске (1).

Математическая обработка результатов

Математическая обработка результатов тестирования осуществлялась Пакетом программ компьютерного анализа данных в психологии и социальных науках SPSS 18.00 [6]. На всех этапах исследования результаты тестирования

проверялись на соответствие определенному закону распределения по выборочному критерию Колмогорова – Смирнова. Вычисление статистики Z и относящейся к ней вероятности ошибки p показало, что распределение всех изучаемых переменных вполне соответствует нормальному распределению. Это позволило применить для статистического анализа параметрические методы. Нормальное распределение результатов тестирования служит указанием и на то, что «выборка представляет собой репрезентативный срез популяции» [1, с. 201]. Тем самым репрезентативность выборок на всех этапах исследования подтверждена статистическим анализом. Проверка достоверности различий средних значений изучаемых переменных производилась с помощью t -критерия для независимых выборок. В зависимости от полученного значения критерия Ливиня двусторонняя значимость t -критерия определялась в предположении или равенства, или неравенства дисперсий.

Результаты и их обсуждение

Ассертивность и защищенность от манипуляций

Уверенное отстаивание ассертивным индивидом своих прав должно способствовать его защищенности от манипулятивных воздействий. Если это так, то показатели ассертивности индивидов должны отрицательно коррелировать с показателями их незащищенности от манипуляций. Это предположение первоначально нашло свое подтверждение в работе [13] для работников коммерческих фирм, преподавателей, членов молодежных православных братств ($N = 394$). В данном исследовании мы установили этот же факт для представительниц медицинской сферы: $r = -0,339, p < 0,001$. Таким образом, показано, что *ассертивность индивида способствует его защищенности от манипуляций*. Ранее [15] посредством теоретического анализа изучаемых понятий было установлено, что ассертивность должна исключать покорное (пассивное) поведение. А именно, было показано, что: 1) эти типы поведения приводят к разным результатам для субъектов, использующих их; 2) эти типы поведения описываются принципиально различными моделями порождающих их психологических воздействий; 3) они осуществляются разными видами трансакций.

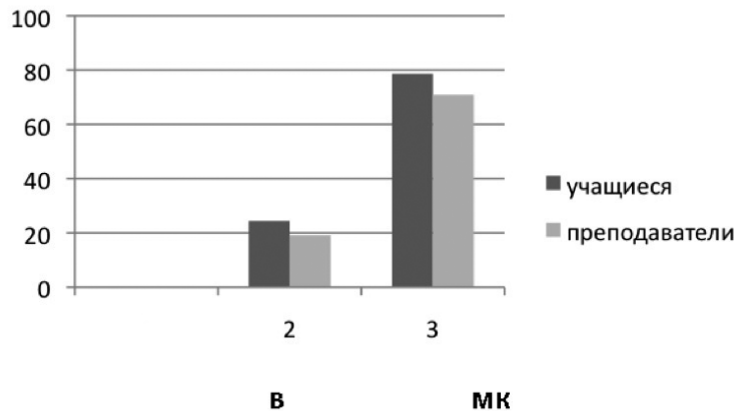


Рисунок 1. Незащищенность от манипуляций и макиавеллизм преподавателей и учащихся:
 В – средние значения теста В (незащищенность от манипуляций),
 МК – средние показатели макиавеллизма

Поскольку для пассивного поведения субъекта характерна его незащищенность от манипуляций, установленный факт защищенности от манипуляций ассертивного субъекта означает экспериментальное подтверждение сделанного ранее теоретического вывода о том, что *ассертивность исключает покорное (пассивное) поведение*.

Ассертивность преподавателей и учащихся

В соответствии с результатами тестирования распределение респондентов по типам поведения оказалось следующим: среди испытуемых преподавателей вузов и колледжей доля ассертивных – около 60%, пассивных – 25%, агрессивных – 15% (среди учащихся колледжей ассертивных – 54%, пассивных – 19%, агрессивных – 27%). Доля ассертивных мужчин – преподавателей вузов и колледжей в полтора раза больше доли ассертивных женщин. При этом средний показатель ассертивности у мужчин (68,92) несколько превосходит средний показатель ассертивности у женщин (68,53), но это различие (для имеющейся выборки) статистически незначимо. Однако ранее [13] на большей репрезентативной выборке из более чем 1500 испытуемых было показано, что указанное различие между мужчинами и женщинами достоверно ($p = 0,01$). V. Richmond и J. McCroskey пришли к выводу о том, что студенты относятся с большей степенью доверия к тем преподавателям, которых они воспринимают как ассертивных [19]. А это

положительно отражается на качестве обучения. Таким образом, *ассертивность преподавателя способствует более продуктивному его взаимодействию со студентами*.

Приведенный выше подсчет, показавший, что значительная часть преподавателей не ассертивна, свидетельствует о том, что имеется резерв для самосовершенствования преподавателей в части освоения ими ассертивного поведения. В работе Э. Хилла [18] доказана эффективность проведения тренингов с преподавателями вузов по развитию у них ассертивных навыков. Тренинги повышают уверенность преподавателей и расширяют использование ими приемов ассертивного поведения; важно, что приобретенные навыки сохраняются и спустя, как минимум, шесть месяцев после обучения.

Ассертивность преподавателей и учащихся колледжей по-разному соотносится с *самооценкой* тех и других. У преподавателей она не коррелирует ни с одной из подшкал теста самооценки личности, а у учащихся ассертивность положительно связана с блоком «Межличностные отношения, общение»: $r = 0,452$, $p = 0,020$. Это представляется особенно важным для подрастающего поколения, поскольку в данный блок входят такие ценные качества, как вежливость, искренность, терпимость, ответственность, требовательность и т.п.

Макиавеллизм и незащищенность от манипуляций преподавателей и учащихся

В исследованной выборке средний уровень незащищенности преподавателей от

Таблица 1

**Корреляционные связи ассертивности с личностной тревожностью (ЛТ)
и мотивацией к достижению успеха или к избеганию неудачи (ДН)**

Показатель	Преподаватели вузов		Преподаватели колледжей		Учащиеся колледжей	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
ЛТ	-0,673***	0,000	-0,373 *	0,041	-0,500**	0,009
ДН	0,470 ***	0,000	0,441 ***	0,002	0,440*	0,024

Обозначения: *r* – коэффициент корреляции Пирсона; *p* – уровень значимости; * – корреляция значима при $p = 0,05$; ** – корреляция значима при $p = 0,01$; *** – корреляция значима при $p < 0,001$.

манипуляций составляет $-0,42$. Это означает, что в среднем в 42% случаев манипулятивных воздействий со стороны учащихся (студентов) они добиваются своих неблагоприятных целей. Преподавательницы лучше защищены от манипуляций, нежели их коллеги мужского пола. Средний показатель незащищенности от манипуляций у женщин («сырой» балл 18,71) статистически значим при $p = 0,01$ ниже аналогичного показателя у мужчин (21,08). Вопрос о незащищенности преподавателей от манипуляций важен для качества обучения, поскольку преподаватели нередко подвергаются манипулятивным атакам со стороны недобросовестных студентов [10, 14]. Тем более данное исследование показало (рис. 1), что склонность к манипулированию у учащихся выше, чем у преподавателей: показатель макиавеллизма у учащихся (78,65) больше, чем у преподавателей (70,88). Но и степень незащищенности от манипуляций у учащихся («сырой» балл 24,39) выше, чем у преподавателей (19,06).

Указанные различия статистически значимы с высокой достоверностью: различие между преподавателями и учащимися в степени незащищенности от манипуляций значимо при $p < 0,001$, а склонность к манипулированию – при $p < 0,01$. Тем самым подтверждается ранее полученный вывод о том, что манипуляторы также не защищены от манипуляций [14], а меньший макиавеллизм преподавателей соответствует установленной ранее рядом авторов закономерности убывания с возрастом макиавеллизма личности (об этом см. [14, с. 48, 49]).

В работе [12] было установлено, что у взрослых незащищенность от манипуляций не связана с макиавеллизмом личности, то есть

макиавеллисты в той же степени могут быть жертвами манипуляций, как и все остальные. В этом исследовании мы проверили, справедливо ли это положение для подростков 16-17 лет. Выяснилось, что для них оно несправедливо: корреляция между незащищенностью от манипуляций и макиавеллизмом личности оказалась статистически значимой ($p = 0,01$) и довольно высокой ($r = -0,496$). Иначе говоря, подростки-макиавеллисты (в нашем случае – учащиеся колледжей 16-17 лет) значительно лучше остальных своих сверстников защищены от манипуляций. Справедливость этого вывода для других контингентов подростков нуждается в проверке соответствующими исследованиями.

*Ассертивность, личностная тревожность
и мотивация к достижению успеха*

Связи между указанными переменными представлены в табл. 1.

Из данных табл. 1 вытекает, что и для преподавателей вузов, и для преподавателей колледжей, и для учащихся колледжей ассертивность статистически значимо отрицательно коррелирована с личностной тревожностью и положительно – с мотивацией к достижению успеха. Это вполне согласуется с сущностью ассертивности: ассертивные индивиды отличаются уверенностью в себе и отстаиванием своих интересов.

У преподавателей-мужчин средний показатель личностной тревожности (44,33) находится в пределах нормы (31–45), хотя и близко к ее верхнему краю, а у женщин превышает ее (48,47). Это различие статистически значимо ($p = 0,021$). В целом в обследованной группе преподавателей превалирует мотивация на избегание неудач, причем у женщин она

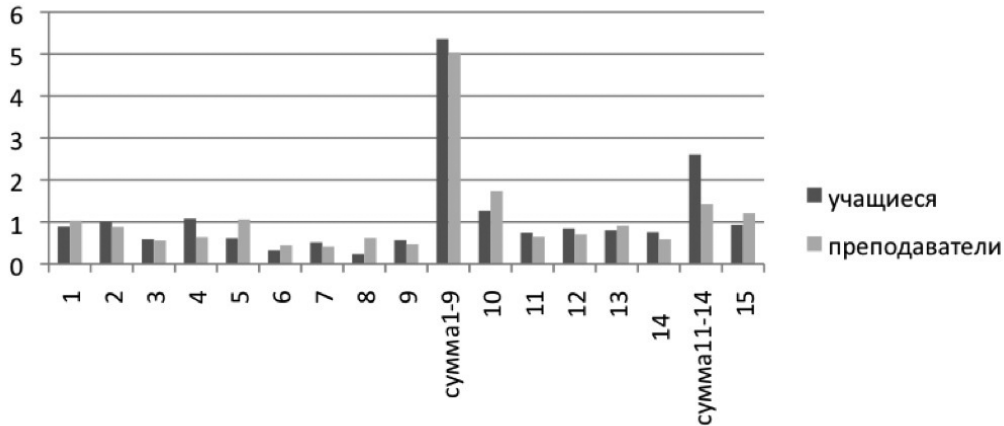


Рисунок 2. Психические состояния преподавателей и учащихся – объектов манипулирования: 1 – расстройство, 2 – раздражение, 3 – негодование, 4 – злость, 5 – недоумение, 6 – депрессия, 7 – обида, 8 – самобичевание, 9 – беззаботность, 10 – настороженность, 11 – удовлетворенность, 12 – радость, 13 – решимость, 14 – превосходство, 15 – стыд

выражена сильнее, и различие это имеет высокую статистическую значимость: $p = 0,001$. По-видимому, большая ответственность в работе педагогов приводит к осторожности и, как следствие, – к повышенной тревожности и преимущественной мотивации на избегание неудач. Определенным подтверждением достоверности полученных результатов являются и выявленные связи между ЛТ, ДН и возрастом. Личностная тревожность оказалась связанной с мотивацией к достижению успеха обратной зависимостью: чем выше первая, тем ниже вторая, причем связь эта достаточно сильная ($r = -0,487, p = 0,007$), что вполне ожидаемо. Объяснима и слабо выраженная тенденция к повышению с возрастом личностной тревожности ($r = 0,288, p = 0,130$): тревога за близких (детей, родителей и т.д.), о собственном здоровье и т.п., что сильнее проявляются с возрастом.

Психические состояния объектов и субъектов манипулирования

Психические состояния объектов и субъектов манипулирования только начали изучаться. В данной работе этот вопрос исследуется для преподавателей и учащихся колледжей в более широком контексте, нежели их взаимодействие в учебном процессе.

В этом исследовании все респонденты анонимно (под шифрами) заполнили по три бланка: 1) мак-шкала; 2) теста В: «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий»; 3) опросника психических

состояний, переживаемых объектами и субъектами манипулирования.

Для испытуемых как объектов *манипулирования* в опроснике перечислены следующие возможные психические состояния: 1) *расстройство*; 2) *раздражение*; 3) *негодование*; 4) *злость*; 5) *недоумение* («попросил(а) бы, я бы сделал(а)»); 6) *депрессия*; 7) *обида* («не прощусь»); 8) *самобичевание* («так мне и надо»); 9) *беззаботность* («с меня не убудет»); 10) *настороженность* («впредь буду настороже»).

В качестве субъекта *манипулирования* испытуемым предложено оценить наличие у них следующих состояний: 11) *удовлетворенность*; 12) *радость* (что манипуляция оказалась успешной); 13) *решимость* («буду так поступать и впредь»); 14) *ощущение своего превосходства*; 15) *стыд* («немного стыжусь себя»).

Сравнение частоты ответов, выбираемых педагогами и учащимися (см. гистограммы рис. 2), показывает, что учащиеся – объекты манипулирования испытывают более выраженную сумму негативных состояний (на гистограмме – сумма 1–9), чем преподаватели. При этом они чаще педагогов испытывают более агрессивные состояния (*злость, обида, раздражение, негодование*), в то время как преподаватели – объекты манипулирования чаще учащихся испытывают состояния, характеризующиеся как подавленные: *расстройство, недоумение, самобичевание, депрессия, настороженность*. Учащиеся – объекты ма-

Таблица 2

Корреляции макиавеллизма субъекта манипулирования с его психическими состояниями

Психическое состояние		Учащиеся		Преподаватели	
		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
11	Удовлетворенность	0,363***	0,000	0,339*	0,050
12	Радость	0,343***	0,001	0,244	0,172
13	Решимость	0,239*	0,024	–	–
14	Превосходство	0,449 ***	0,000	–	–
15	Сумма позитивных состояний	0,297 ***	0,000	0,300	0,090
16	Стыд	–0,231**	0,002	–0,414*	0,017

нипуляции чаще педагогов испытывают состояние беззаботности, и это способствует их большей незащищенности от манипуляций. Сравнение степени выраженности состояний у юношей и девушек – объектов манипулирования показало, что имеющиеся различия у юношей и девушек находятся в пределах статистической погрешности по всем состояниям, кроме состояния «беззаботность» – показатель юношей (0,54) в два раза больше показателя девушек (0,27), и это различие значимо при $p < 0,05$.

Данный результат вполне согласуется с тем, что юноши, в целом, более беззаботны, нежели девушки. Это же в определенной степени объясняет и факт лучшей защищенности от манипуляций представительниц прекрасного пола, поскольку беззаботность объектов манипулирования делает их более беззащитными.

Из гистограмм рис. 2 видно, что учащиеся испытывают больше положительных эмоций от собственного манипулирования, чем преподаватели – как в целом (показатель «сумма 11–14»), так и в отдельных их видах (*удовлетворенность, радость, превосходство*). Преподаватели чаще учащихся испытывают *чувство стыда* за свои манипуляции.

Приведенные в табл. 2 данные также показывают, что у учащихся – субъектов манипулирования осуществленные ими манипуляции тесно связаны с их позитивными состояниями превосходства, удовлетворенности, радости и *решимости* действовать так и в дальнейшем. Как результат – самая высокая и тесная связь с суммой позитивных состояний.

У преподавателей – субъектов манипулирования их манипуляции положительно связаны

(причем не так сильно, как у учащихся-макиавеллистов) только с состоянием удовлетворения и с суммой позитивных состояний. Важно, что и преподаватели, и учащиеся испытывают *чувство стыда* за свои манипуляции, правда, в меньшей степени, нежели позитивные эмоции. Последнее вполне объяснимо: иначе бы они не манипулировали. То, что чувство стыда чаще испытывают преподаватели, по видимому, проявляется в меньшем уровне их макиавеллизма. Из приведенных данных следует, что процесс манипулирования вызывает у учащихся значительно больше положительных эмоций, чем у преподавателей – субъектов манипулирования. Возможно, это также одна из причин того, что средний показатель макиавеллизма у учащихся выше, чем у преподавателей.

Выводы

1. Преподаватели (в целом) недостаточно защищены от манипулятивных воздействий со стороны недобросовестных учащихся. Склонность к манипулированию у учащихся выше, чем у преподавателей.

2. Ассертивность индивида способствует его защищенности от манипуляций. Среди преподавателей вузов и колледжей доля ассертивных – около 60%.

3. Для преподавателей вузов и колледжей и для учащихся колледжей ассертивность отрицательно связана с личностной тревожностью и положительно – с мотивацией к достижению успеха.

4. У преподавателей превалирует мотивация на избегание неудач, причем у женщин она выражена сильнее.

5. Степень незащищенности от манипуляций у учащихся выше, чем у преподавателей, и это следует учитывать педагогам.

6. Макиавеллизм подростков (16–17 лет) способствует их лучшей защищенности от манипуляций.

7. Учащиеся – объекты манипулирования испытывают более выраженную сумму негативных состояний, чем преподаватели, причем чаще педагогов испытывают более агрессивные состояния, в то время как преподаватели –

объекты манипулирования чаще учащихся испытывают состояния подавленности.

8. Различия состояний у юношей и девушек – объектов манипулирования обнаружены только относительно состояния «беззаботность».

9. Учащиеся испытывают больше положительных эмоций от собственного манипулирования, чем преподаватели. Преподаватели чаще учащихся испытывают чувство стыда за свои манипуляции.

Литература

1. **Анастаси А., Урбина С.** Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2002. 688 с.
2. Большая энциклопедия психологических тестов / Сост. А. Карелин. М.: Эксмо, 2006. 414 с.
3. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
4. **Знаков В. В.** Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 5. С. 16–22.
5. **Куликов Л. В.** Социальные детерминанты массовых настроений и состояний // Психология психических состояний: актуальные теоретические и прикладные проблемы: Материалы 2-й Всероссийской научной конференции. Казань: Отечество, 2013. С. 100–106.
6. **Наследов А. Д.** SPSS. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005. 416 с.
7. Психологические тесты для психологов / Сост. Н. Ф. Гребень. Минск: Современная школа, 2010. 480 с.
8. **Рюмшина Л. И.** Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 142–150.
9. **Столяренко Л. Д.** Основы психологии: практикум. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 704 с.
10. **Тарелкин А. И.** Манипулятивное воздействие студентов на преподавателей в педагогическом общении // Высшая школа. 2006. № 2. С. 29–33.
11. **Фромм Э.** Человек для себя. Минск: Коллегиум, 1992. 54 с.
12. **Шейнов В. П.** Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 147–154.
13. **Шейнов В. П.** Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии, 2014. № 2. С. 107–116.
14. **Шейнов В. П.** Макиавеллизм личности. Минск: Харвест, 2012. 416 с.
15. **Шейнов В. П.** Типология поведения при открытом и скрытом воздействиях // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». 2014. № 3.
16. **Шостром Э.** Человек – манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 192 с.
17. **Bishop S.** Develop Your Assertiveness. L.: Kogan Page, 2006.
18. **Hill E. H.** Development of an Assertiveness Training Module for College-Level Instructors, 1977.
19. **Richmond V. P., McCroskey J. C.** Reliability and Separation of Factors on the Assertiveness-Responsiveness Measure // Psychological Reports. 1990. № 67. P. 449–450.

References

1. **Anastasi A., Urbina C.** Psychological testing. SPb.: Peter, 2002. 688 p.
2. Encyclopedia of Psychological Tests / Ed. A. Karelin. M.: Eksmo, 2006. 414 p.
3. Big Psychological Dictionary / Ed. B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. SPb.: Prime-EUROZNAK, 2004. 672 p.
4. **Znakov V. V.** Machiavellism: Psychological Property of a Person and Methodology of its Studying // Psychological Journal. 2000. Vol. 21. № 5. P. 16–22.

5. **Kulikov L. V.** Social Determinants of Mass Moods and States. // The Psychology of Mental States: Current Theoretical and Applied Issues: Materials of the Second Russian Scientific conference. Kazan, 2013. P. 100–106.
6. **Nasledov A. D.** SPSS. Computer Data Analysis in Psychology and Social Sciences. SPb.: Peter, 2005. 416 p.
7. Psychological Tests for Psychologists. Minsk: Modern School, 2010. 480 p.
8. **Rumina L. I.** An Empirical Study of Teachers' Behaviour // Questions of Psychology. 2000. № 1. P. 142–150.
9. **Stolyarenko L. D.** Basis of Psychology: Practicum. Rostov n/D: Phoenix, 2003. 704 p.
10. **Tarelkin A. I.** Students' Manipulative Exposure on Teachers During Educational Communication // High School. 2006. № 2. P. 29–33.
11. **Fromm E.** A Man for himself. Minsk: College, 1992. 54 p.
12. **Shein V. P.** Personal Open-to-Manipulation Degree Questionnaire // Questions of Psychology. 2012. № 4. P. 147–154.
13. **Shein V. P.** Assertiveness Test Reliability and Validity Requirements // Questions of Psychology. 2014. № 2. P. 107–116.
14. **Shein V. P.** Machiavellism of Personality. Minsk: Publishing House, 2012. 416 p.
15. **Shein V. P.** Typology of Behavior in Open and Hidden Influences // Vestnik of the Russian University of Peoples Friendship. Ser. «Psychology and pedagogy». 2014. № 3.
16. **Shostrom E.** A Man – Manipulator. Inner Journey from Manipulation to Actualization. M.: Publishing House of Institute for Psychotherapy, 2002. 192 p.
17. **Bishop S.** Develop Your Assertiveness. L.: Kogan Page, 2006.
18. **Hill E. H.** Development of an Assertiveness Training Module for College-Level Instructors. 1977.
19. **Richmond V. P., McCroskey J. C.** Reliability and Separation of Factors on the Assertiveness-Responsiveness Measure // Psychological Reports. 1990. № 67. P. 449, 450.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛОБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИНТЕРНЕТЕ

Чамкин А. С.
МГПУ, Москва

Статья посвящена особенностям коммуникации в Интернете. Рассматриваются история его появления и основные принципы функционирования. Особое внимание уделено анализу новых организационных структур Интернета: экономике и социальным сетям как основам интернет-сообщества.

Ключевые слова: глобальная коммуникация, Интернет, информационные услуги, сетевая экономика, сетевые организации, сетевая теория, социальные сети.

ORGANIZATIONAL AND SOCIAL FEATURES OF A GLOBAL COMMUNICATION ON THE INTERNET

Chamkin A. S.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to peculiarities of the Internet communication. The history of its emergence and basic principles of its functioning is discussed. Special attention is paid to the analysis of new Internet organizational structures: economics and social networks as the Internet community bases.

Keywords: a global communication, the Internet, information services, network economics, network organization, network theory, social network.

Введение

Возникновение в последние 20–30 лет новых коммуникационных технологий привело к новым формам общения, которые вышли за рамки представлений, бытовавших еще 30–50 лет назад. *Мультимедийное* представление информации, объединяющее в одно целое и представляющее сразу текст, графику, рисунок, звук; *живые журналы*, позволяющие общаться знакомым и незнакомым людям из разных частей мира; *блоги*, предоставляющие возможность каждому человеку публично высказываться по важным и неважным вопросам; появление сайтов частных лиц типа *Wikileaks*, публикующих закрытую дипломатическую переписку США в сотни тысяч документов, которая расходится моментально по всему миру, и др. Но самое важно – это возникновение глобальной технологической сети, Интернета.

Являясь глобальной сетью, Интернет предоставляет почти безграничные возможности для свободного общения, обмена идеями, данными исследований и другой информацией. Но подобные новации несут в себе и противоречия. Необходимо выделить существование ряда серьезных проблем делового и пользовательского характера, связанных с доступом,

стоимостью, конфиденциальностью, мошенничеством, безопасностью. Будущее Интернета связано с созданием надежной, доступной и простой для пользователя компьютерной сети, чтобы она стала такой же коммунальной услугой как электро- и водоснабжение и телефонная связь.

Общая характеристика Интернета

Интернет как коммуникационная технология на фоне особенностей межличностной, организационной и массовой коммуникаций имеет свою специфику, которая порождена историей и условиями создания Интернета, структурными элементами и функциональными особенностями в обществе. Одной из работ, в которой наиболее полно освещена сущность Интернета, является книга М. Кастельса «Галактика Интернет» (2001), на русском языке вышла в 2004 г. [6]. Причем надо иметь в виду, что история развития Интернета еще продолжается, создаются структурные элементы, появляются новые функции.

Интернет в настоящее время представляет собой всемирную систему объединенных компьютерных сетей и образует глобальное информационное пространство с числом

участников около 2 млрд. человек (на 2010 г.) [4]. В России в том же году было 40 млн. пользователей Интернета [5, с. 5].

История развития сетевой технологии Интернет

Идея построения вычислительных сетей с коммутацией компьютерных узлов зародилась в США в конце 50-х годов прошлого века, в рамках организации ARPA – Advanced Research Projects Agency (агентство передовых исследовательских проектов), подчиняющейся Министерству обороны США. Эта организация спонсировала многие работы для Пентагона, в том числе по построению компьютерных сетей, поэтому, когда появились первые контуры сети, она стала называться ARPANET.

Первым аналитическим описанием социального взаимодействия, которое возможно в условиях сетевых технологий, была серия заметок, написанных психологом Дж. Ликлайдером (J. C. R. Licklider) в августе 1962 г. В этих заметках обсуждалась концепция «галактической сети» (Galactic Network). По духу данная концепция очень близка современному Интернету. В то время Ликлайдер руководил подразделением в организации Advanced Research Projects Agency (ARPA), которое отвечало за работы по стимулированию исследований в области интерактивного взаимодействия с компьютерной техникой. Создание ARPANET было необходимо для распределения вычислительных ресурсов в режиме онлайн между различными компьютерными центрами и исследовательскими группами, работавшими на это агентство. В данном случае речь шла о взаимодействии ученых на основе этой технологии.

Независимо от этих работ, но также в связи с потребностями Министерства обороны США рассматривался вопрос, что произойдет с национальной системой коммуникаций в случае ядерной войны и как в этом случае обеспечить ее работоспособность. В 1962 г. Пол Баран (Paul Baran) из RAND Corporation (Research and Development – американский стратегический исследовательский центр) представил доклад, который назывался «On Distributed Communication Networks» («О распределенных сетях коммуникации»); в нем было выдвинуто предложение использовать децентрализованную систему коммутаций компьютеров, которая в случае разрушения

большой части единиц сети сохраняет свою работоспособность. Например, если компьютеру в Вашингтоне потребуется связаться с Лос-Анджелесом, то в этом случае он соединится через компьютер в Канзасе. Если же линия в Канзасе разрушена, то маршрутизатор в Вашингтоне перенаправит сообщение через другой компьютер, например в Чикаго. Но эта работа не получила дальнейшего развития, более того, она не была связана с концепцией Ликлайдера.

К концу 1969 г. четыре компьютерных узла были объединены в первоначальную конфигурацию ARPANET, а к 1975 г. в этой сети было уже 63 узла. В этом же году она была передана в управление связи Министерства обороны США и стала предназначаться для закрытого пользования, хотя в ней были задействованы многие научные центры из ведущих университетов США. Несмотря на эти организационные изменения, в последующие годы число компьютеров, подключенных к ARPANET, быстро росло.

В 1972 г. появилось первое самое важное приложение – электронная почта (e-mail). Рэй Томлинсон (Ray Tomlinson) в целях создания для разработчиков ARPANET простых средств координации написал базовые программы пересылки и чтения электронных сообщений. В том же году к этим программам добавили возможности выдачи списка сообщений, выборочного чтения, сохранения в файле, пересылки и подготовки ответа.

Объединению сетей ARPANET еще далеко было до нынешнего Интернета. Дело в том, что Интернет основан на идее существования множества независимых сетей произвольной архитектуры, начиная от ARPANET и заканчивая пакетными спутниковыми сетями. А для этого он должен был воплотить в себе принцип открытости архитектуры. В итоге Боб Кан и Винтом Серф разработали совершенно новый протокол, соответствующий требованиям открытой сетевой архитектуры. Этот протокол получил название Transmission Control Protocol / Internet Protocol (TCP/IP). Именно в нем во второй части встречается название «Интернет».

Самой сложной, и в то же время интересной задачей стал перевод сети ARPANET на протокол TCP/IP. Этот переход состоялся 1 января 1983 г. Сложность его состояла в том, что изменения должны были быть внесены почти

во все компьютеры в сети. Эти протоколы с общим названием «Интернет» (Internet) сделали возможным разработку всемирной Сети, которую мы сейчас имеем и которая соединяет компьютеры всех видов через национальные границы. Большую роль в этом деле сыграло военное ведомство, оно стало покрывать затраты компаниям, выпускающим компьютеры с протоколами TCP/IP.

В 1983 г. Министерство обороны США из-за возможных нарушений системы безопасности решило создать отдельную сеть сугубо военного назначения – MILNET. ARPANET превратилась в ARPA-INTERNET, которая стала служить выполнению научно-исследовательских задач. В 1984 г. Национальный научный фонд США (NSF) создал собственную компьютерную сеть связи NSFNET, а с 1988 г. она стал использовать ARPA-INTERNET в качестве своей магистральной сети.

После того как Интернет избавили от военного ведомства, правительство США поручило Национальному научному фонду осуществлять управление сетью. Однако NSF занимался этим делом недолго. Поскольку технология организации компьютерных сетей являлась всеобщим достоянием, а сфера телекоммуникаций в США была целиком и полностью дерегулированной со стороны государства, NSF в скором времени приступил к приватизации Интернета. Причем работа велась не по его передаче в частную собственность, а по устранению государства от управления им и его финансирования и постепенного введения общественного и частного управления.

Завершением в разработке всемирной паутины считается изобретение Тима Бернерс-Ли. Он является автором технологий HTTP, HTML и URI/URL. В 1989 г., работая в Европейском центре ядерных исследований (CERN, Женева, Швейцария) над внутренней сетью организации, Тим Бернерс-Ли практически на общественных началах разработал и предложил инфраструктуру для Интернета. Она позволяла собратьям-физикам по всей Европе через сайт Центра обмениваться результатами исследований через Интернет в виде привычного для научных работников отформатированного и иллюстрированного текста, включающего ссылки на другие публикации. Так было положено начало *World Wide Web (WWW)*, Всемирной информационной паутине, которая к настоящему времени оплела своими сетями

практически весь компьютерный мир и сделала Интернет доступным и привлекательным для миллионов пользователей.

На основе этих разработок в 1994 г. был разработан и запущен первый коммерческий браузер Netscape Navigator, который, впрочем, для образовательных целей поставлялся бесплатно. После успеха Navigator компания Microsoft наконец, признала Интернет и в 1995 г. вместе со своей операционной системой Windows 95 запустила свой собственный браузер Internet Explorer.

К 1995 г. темпы роста сети Интернет показали, что регулирование вопросов подключения и финансирования не может находиться в руках одной организации США – Национального научного фонда. По его инициативе был создан Федеральный сетевой совет (FNC), куда вошли основные разработчики Интернета как самые уважаемые и всеми признанные лидеры. В том же году произошла передача региональным сетям прав по поводу оплаты за подсоединение многочисленных частных сетей к национальной магистрали. Сеть вышла за границы США, число ее зарубежных участников выросло с 20 до 40%, она стала международной в плане доступности, управления и собственности.

Выделим еще одно событие. В 1995 г. Федеральный сетевой совет единодушно одобрил резолюцию, которая содержала определение Интернета *как глобальной информационной системы, работающей на основе открытых протоколов*. Данное определение Интернета несколько сокращено, его полную формулировку можно найти на сайте WebCreativeStudio.com. Оно разрабатывалось при участии специалистов в области сетей и в области прав на интеллектуальную собственность.

Итак, можно выделить ключевые события в истории развития Интернета:

- начало 1960-х гг. – зарождение и обсуждение идеи Интернета специалистами-компьютерщиками;
- 1969 г. – появление первой сети компьютерных коммуникаций;
- конец 1970-х гг. – интерактивные объединения ученых, занимавшихся распределенными вычислениями и разработкой программ;
- 1995 г. – рождение Интернета для большинства людей, деловых кругов и всего общества.

Параметры, функции и услуги Интернета

Таким образом, к середине 1990-х годов Интернет обрел *современные параметры* [6, с. 31]:

- 1) он был приватизирован, то есть вышел из-под государственного управления;
- 2) была внедрена техническая открытая архитектура, объединяющая компьютерные сети в любой точке планеты;
- 3) создана возможность работы всей сети на адекватном программном обеспечении;
- 4) разработаны браузеры – программы для просмотров веб-сайтов, удобные для пользователей.

Основные функции Интернета вытекают из его технологических особенностей. Сами по себе эти функции как функции любой технической и технологической коммуникативной системы просты, они предназначены быть средством связи для передачи информации. Поэтому саму сеть Интернет, по большому счету, нельзя даже назвать средством массовой коммуникации типа прессы, радио, телевидения, где на одном конце находятся журналисты, радио- и телеведущие, а на другом – массовая аудитория: читатели, слушатели, зрители. Интернет в техническом плане – лишь средство коммуникации, которое мало чем отличается в функциональном плане от телефонной сети или листа бумаги. Итак, выделим *функции Интернета* с их особенностями:

- одной из первых функций Интернета, ради чего он создавался, является *организация связи* за счет создания и поддержки множества компьютерных сетей;
- другая функция, которая изначально закладывалась при создании Интернета, – *свободное перемещение информации* разного рода и в разных направлениях.

Но как только в сети стала возможной реализация интересов отдельных лиц, групп, слов, появились разного рода функции, которые Интернет был призван выполнять. Чтобы эти функции лучше исполнялись, стали разрабатывать новые технологии и создавать новые аппаратные решения. Например, на раннем этапе развития Интернета его сетевые возможности активно использовались студентами для обмена текстами лекций, программами и прочей информацией. Позже в сеть стали перемещаться некоторые формы взаимодействия преподавателей и студентов, в том числе по

написанию курсовых и дипломных работ. Далее в сеть переместилась и система обучения, появились университеты, ведущие обучение в онлайн-режиме. Все это сопровождалось разработкой и внедрением технологических решений. Теперь, когда системой интернет-образования охвачены десятки миллионов людей во многих странах мира, можно говорить, что Интернет несет в обществе образовательную функцию. То же происходило и сфере развлечения, бизнеса, в других сферах. Соответственно теперь можно утверждать, что существуют развлекательная, коммерческая и прочие функции Интернета.

Все это привело к расширению функциональных возможностей Интернета, увеличению диапазона его связи с обществом. Но для этого была существенно расширена его база технологических компонентов. Каждый компонент, зачастую включая в себя множество технологий, выполняет одну или несколько услуг.

Интерес к сети растет вследствие широкой сферы *информационных услуг*. Среди наиболее популярных компонентов Интернета и его услуг можно выделить следующие:

- *Всемирная паутина, или WWW*, – система, предоставляющая доступ к связанным между собой документам, расположенным на различных компьютерах, подключенных к Интернету. Часто, говоря об Интернете, имеют в виду именно Всемирную паутину, однако важно понимать, что это не одно и то же, так как не все компоненты Интернета входят в WWW. Всемирная паутина включает в себя:
 - *веб-форумы* – организации общения посетителей веб-сайта, которые по смыслу соответствуют исходному понятию «форум»;
 - *блоги* – сетевые журналы или дневники событий, помещаемых на веб-сайте, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа;
 - *поисковые системы* – программно-аппаратные комплексы с веб-интерфейсом, предоставляющие возможность поиска информации не только в WWW, но и в других частях Интернета;
 - *вики-проекты* – веб-сайты, структуру и содержимое которых пользователи могут сообща изменять с помощью инстру-

- ментов, предоставляемых самим сайтом. Известнейший проект – Википедия;
- *интернет-магазины* – веб-сайты, рекламирующие товары или услуги, принимающие заказы на покупки, предлагающие пользователям выбор варианта расчета, способа получения заказа и выписывающий счет на оплату;
 - *интернет-аукционы* – аукционы проводящиеся посредством Интернета, на расстоянии. Ставки делают через интернет-сайт или компьютерную программу аукциона;
 - *социальные сети* – построение сообществ в Интернете из людей со схожими интересами и/или деятельностью;
 - *электронная почта* – технология и предоставляемые ею услуги по пересылке и получению электронных сообщений (называемых письмами или электронными письмами) по распределенной компьютерной сети;
 - *файлообменная сеть* – собирательное название одноранговых компьютерных сетей для совместного использования файлов, основанных на равноправии участвующих в обмене файлами;
 - *FTP* (англ. *File Transfer Protocol* – протокол передачи файлов) – система файловых архивов, обеспечивающая хранение и пересылку файлов различных типов;
 - *IRC* (англ. *Internet Relay Chat* – ретранслируемый интернет-чат) – сервисная система, при помощи которой можно общаться через сеть Интернет с другими людьми в режиме реального времени;
 - *интернет-реклама* – реклама, размещаемая в WWW и других сетях Интернета;
 - *удаленное управление* (управляемые услуги) – практика передачи постоянных видов деятельности менеджмента за пределы организации. Понятие близко по значению к слову «аутсорсинг»;
 - другие интернет-услуги.

Рассмотрим более подробно технологическую структуру WWW, или *Всемирной паутины*. Ее элементную основу составляют сотни миллионов *веб-серверов*, а ресурсами выступают *гипертексты*. Гипертекстовые документы, которые размещены на компьютерах во Всемирной паутине, называют *веб-страницами*. Если веб-страницы объединены общей темой, дизайном, а также связаны

между собой ссылками и находятся на одном и том же веб-сервере, то они называются *веб-сайтом*. Чтобы загрузить и просмотреть веб-страницы, используются специальные программы – *браузеры*. [2, с. 171]. Мировой бум относительно пользования Интернетом во многом вызвала технология WWW, а именно ее простота, скорость и качество работы.

С учетом всех перечисленных услуг можно сказать, что Интернет – это глобальная коммуникационная компьютерная сеть, которая предназначена для удовлетворения широкого круга личностных и групповых потребностей за счет использования телекоммуникационных технологий.

Условия возникновения и функционирования Интернета

Нам представляется важным выявить факторы и условия, которые способствовали появлению этой технологии. Почему ни одна из европейских стран, в том числе Советский Союз, ни в научном, ни в технологическом плане практически ничего не предложили для его развития? Более того, если посмотреть на статус основных разработчиков Интернета, который часто фигурирует в публикациях, то можно обнаружить, что их добрую половину составляют начинающие молодые ученые, аспиранты и студенты американских университетов. Что же здесь стало важным?

По Кастельсу, современный Интернет возник в результате использования следующих факторов [6, с. 31–49]:

- *нестандартная ситуация* – сочетание трех условий: 1) мощного научного потенциала крупных университетов, 2) наличия интереса к научным исследованиям и их финансирование военными, 3) сложившейся культурой в научной среде с большой степенью свободы;
- *масса пользователей и разработчиков* – привлечение к идеям Интернета большого количества пользователей и разработчиков;
- *технологическая открытость* – создание открытой архитектуры технологического построения Интернета;
- *саморазвитие Интернета* – формирование сетей в процессе их практического использования;
- *управление* – создание эффективной организационной системы Интернета, ко-

торая отвечала интересам ее создателей и пользователей.

Нужно иметь в виду, что созревание и за-действие в создании Интернета перечисленных выше факторов происходило естественным путем. Надо полагать, что были попытки использовать и другие факторы, например передачу ARPANET в 1972 г. в управление частным компаниям или в полное управление ее сетями военным и др. В процессе развития Интернета на каждом этапе формировались соответствующие условия и подбирались факторы, которые более подходили для данной ситуации. Каждый фактор требует более подробного рассмотрения.

Нестандартная ситуация. Ситуация холодной войны США с Советским Союзом и в связи с этим необходимость быстрого технологического развития свела крупные университеты, имеющие мощный научный потенциал, и Министерство обороны США, имеющее финансовые ресурсы. Финансирование было открыто для «мозговых центров» и университетских ученых, которые работали на оборонную промышленность. Нестандартность ситуации заключалась в том, что научным сотрудникам предоставлялась достаточно широкая свобода в выборе тематики и использования средств. Например, ARPANET обязана своим происхождением и финансированию на протяжении многих лет Министерству обороны США, однако ее военным приложениям в данном проекте отводилась второстепенная роль. Расчеты строились на том, что свободный выбор тематики и форм организации работы в научной деятельности людей с высоким творческим потенциалом, обеспеченных значительными денежными ресурсами, может привести к получению определенных результатов, из которых и военные, и экономика США извлекут выгоду. Создание подобной ситуации и стратегия по комбинированию научных, технических, человеческих и финансовых ресурсов себя вполне оправдали.

Другие страны, пытавшиеся соединить научно-технический потенциал с задачами военного комплекса, не смогли получить что-либо похожее на подобный результат. В Советском Союзе чрезмерная закрытость и секретность не позволяли реализовывать новаторские научные и технологические идеи, несмотря на высокий уровень развития науки, а в Англии первые сетевые разработки в 1960-х годах нат-

кнулись на бюрократические барьеры и работы были свернуты.

Массы пользователей и разработчиков. Сама идея создания и развития сетей предполагает наличие большого количества пользователей. Первая сеть из четырех университетов, каждый из которых имел свою внутреннюю сеть, привлекла внимание студентов, аспирантов, преподавателей и научных работников (главным образом для поиска технических инноваций и ради удовольствия делать собственные открытия).

Последующее подключение новых узлов и быстрое развитие сети оказалось бы невозможным без открытого, свободного распространения программ и совместного использования ресурсов, что стало кодексом поведения первых разработчиков.

Решающая роль в деле построения ARPANET, особенно это касается протоколов TCP/IP, принадлежала аспирантам, в их числе Серфу, Крокеру и Постелу, впоследствии ставшим одними из самых уважаемых руководителей Интернета. Именно они положили начало неформальному стилю общения, характерному для разработчиков и пользователей Интернета: свои сомнения и наработки они рассылали по другим узлам сети в виде «запросов на комментарии».

Более того, популярность сетям создавала их доступность, так университетская культура воспринимала компьютерные сети как средство свободного общения. В историях о создании Интернета рассказывается не только о том, как создавались программы, но и о том, как студенты с его помощью спрашивали, где можно купить марихуану, или пересылали списки наиболее интересных книг.

В связи с появлением и массовым распространением персональных компьютеров появление сетей приобрело широкий характер. Помимо ARPANET в 1980 г. в США создаются локальные коммерческие сети, принадлежащие крупным компаниям, например американской телефонной и телеграфной компании АТТ. Возникают компании, предлагающие онлайн-услуги, типа CompuServe, America On Line (AOL) и др. Впоследствии они все вошли в Интернет и стали выполнять функции провайдеров.

Технологическая открытость. Одним из технологических препятствий, стоящих на пути создания Интернета, было соединение

магистральных каналов типа ARPANET с тысячами локальных сетей. Подобное соединение становилось возможным только в случае, если технология, обходящая магистральные каналы и локальные сети, будет открытой и гибкой. Это значит, что с технической и технологической стороны не должно быть никаких препятствий, чтобы любой компьютер, любая сеть подключились к другому компьютеру либо сети, независимо от места их нахождения. Процесс вхождения компьютера в сеть обеспечивал протокол TCP/IP.

На данное время это настолько естественный процесс, что, наверное, о нем не стоило бы и говорить, если бы ситуация в 1980 г. была столь однозначна, как сейчас. Но в то время стоял выбор, по какому пути развиваться Интернету. Дело в том, что телекоммуникационные системы ведущих европейских стран приняли общий стандарт связи x.25, который не совместим с TCP/IP [6].

На основе стандарта x.25 контроль над использованием сети и финансовые инструменты были сосредоточены в основном в руках государственных сетевых провайдеров, а главное, только к ним мог подключаться каждый владелец компьютера, так как создание частных сетей не поощрялось. В европейских странах предпочтение отдавалось этому варианту. Но протоколы ARPANET отличались тем, что подразумевали наличие самых различных сетей и их свободное функционирование.

Дело кончилось тем, что вмешалась Международная организация по стандартизации (ISO), которая предложила многоуровневую систему протоколов связи. А так как TCP/IP обладал гибкостью и открытостью, этим он привлек пользователей, соответственно преимущество в Глобальной сети получил этот протокол.

Саморазвитие Интернета. Открытость ARPANET, позднее Интернета, привлекала массу пользователей. Подключение к сети было беспрепятственным, затраты на обслуживание минимальными, а программное обеспечение общедоступным. Каждый подключившийся к сети мог стать разработчиком той или иной сетевой технологии, главным было наличие определенных знаний и интереса. Никем не планируемое сотрудничество большого количества людей дало невероятный результат в виде электронной почты, электронных досок объявлений, чатов, создания гипертекста

и других технологий. Если мы вернемся к Тиму Бернерсу-Ли, ему никто не поручал работу над глобальным гипертекстовым проектом, который известен как Всемирная паутина. Правда, за эту работу он получил признание мирового интернет-сообщества, позднее он был выбран председателем консорциума WWW.

Таких разработок, пусть менее значимых, было невероятное множество, они дополняли друг друга, совершенствовались усилиями многих. Поэтому Интернет на каждом этапе мог существовать как технологическая целостность, но в то же время в силу открытой инфраструктуры постоянно прирастал новыми технологиями, например поисковыми системами Google, Yahoo, Яндекс и др. или социальными сетями MySpace, Facebook, Вконтакте и др.

Вся история человечества связана с разработкой и внедрением разнообразных технологий, но с Интернетом как технологией мы имеем исключительный случай. Если прежние технологии вначале разрабатывались, потом на их основе создавалась продукция, которая предлагалась потребителям, с интернет-технологиями процесс освоения и запуска был иной. Все новые разработки, а также вносимые в них изменения становились и становятся известными всем участникам Глобальной сети в реальном времени. Обучение и усвоение этих технологий происходит в реальном процессе, непосредственная обратная связь позволяет убедиться в том, что материал освоен, а технология запущена. В этом специфика развития Интернета, он не только быстро растет количественно, но и изменяется в качественном плане – очень быстро расширяется сфера использования его приложений.

Управление. На всех этапах строительства Интернета менялись организационные формы, но всегда доминирующим сохранялся подход, основанный на принятии решений демократическим путем и исключении возможности централизованного управления. Уже в первое десятилетие в ARPA придерживались определенных правил по взаимодействию в среде разработчиков Интернета: членство на основе технической компетенции, консультации с представителями интернет-сообщества, принятие решений через достижение консенсуса. Эта традиция сохранялась все годы, пока управление Интернетом осуществлялось американской стороной. Все

принятые экспертными группами соглашения публиковались в виде «запросов на комментарии» и после обсуждения в сети становились стандартами Интернета.

С 1990-х гг., когда Интернет приобрел глобальный характер, началась его приватизация и вывод из-под американского контроля. Одна из бюрократических организаций в Интернете, которая возникла в силу необходимости, была связана с присвоением интернет-номеров и адресов. Именно с деятельностью Полномочного комитета по присвоению интернет-номеров, который являлся американской частной структурой, возникали споры с представителями европейских стран. В 1998 г. вместо этого комитета была создана Internet Corporation for Assigned Names and Numbers (ICANN) – Корпорация Интернета по присвоению номеров и адресов.

В настоящее время ICANN – это некоммерческая частная корпорация, занимающаяся распределением пространства IP-адресов, назначением параметров протоколов, а также управлением системой доменных имен и корневых серверов. В системе управления ICANN за 12 лет существования несколько раз происходили изменения, они будут происходить и в дальнейшем в связи с количественным ростом Интернета и его влиянием на многие мировые процессы.

Но очень важно, что ICANN сохранила прежнюю атмосферу свободы и открытости. Все принимаемые решения предварительно обсуждаются с представителями интернет-сообщества, бизнеса и государственных органов власти различных стран. Это необходимо для обеспечения сбалансированного управления адресным пространством с учетом мнения всех заинтересованных в этом процессе сторон. Обсуждение документов ICANN сегодня происходит в различных форматах. В частности, перед утверждением все они доступны для комментариев на сайте организации. Кроме того, корпорация регулярно проводит международные конференции. Так, на прошедшей в 2008 г. конференции было принято Решение о выделении России кириллического домена верхнего уровня «.рф».

В целом, говоря об условиях возникновения и функционирования Интернета, сошлемся на мнение Кастельса, что он не стал бюрократической организацией, хотя испытывал давление государственного аппарата, и не впал

в хаос, будучи децентрализованной структурой [6]. Он сумел сохранить открытость для миллионов пользователей, чтобы они могли общаться и использовать его ресурсы для своего индивидуального развития.

Развитие Рунета и его характеристики

В России в 1990 г. была создана первая сеть союзного масштаба – «Релком». Сеть была образована путем разработки и внедрения системы электронной почты с использованием адресации сети Интернет для компьютеров, соединяемых телефонными каналами связи. На начальном этапе она включала в себя пользователей из научных учреждений Москвы, Ленинграда, Новосибирска и Киева.

В 1994 г. произошла официальная регистрация в международной организации InterNIC, относящейся к ICANN, на закрепление права администрирования доменом «.ru» за РосНИИРОС. С этой даты начинается отсчет эпохи российского Интернета.

В 1997 г. начала работать российская поисковая система Yandex, производящая поиск на основе морфологического анализа (независимо от падежей и спряжения слов в запросе). Впервые была реализована технология естественно-языкового поиска для русского языка, это одна из немногих российских интернет-технологий.

Выделим одно очень знаменательное событие для России. Это была попытка национализации российской части Интернета. В конце 1999 г. состоялась встреча премьер-министра России Владимира Путина с представителями интернет-общественности. На встрече был зачитан проект положения, согласно которому российский сегмент сети Интернет должен был быть передан в государственное управление. Проект подвергся резкой критике со стороны интернет-общественности в присутствии Путина и не был принят.

В 2002 г. правительство России утвердило Федеральную целевую программу «Электронная Россия», направленную на развитие информационных технологий в стране, в том числе в сфере государственного управления. Общий объем финансирования на период 2002–2010 гг. был запланирован в размере 76,15 млрд. рублей. Нужно отметить, что в эту сферу вложили гораздо больше средств, чем было запланировано.

В 2007 г. РосНИИРОС сообщил о регистрации миллионного домена в зоне .ru, в середине 2008 г. было зарегистрировано полтора миллиона, а в 2010 г. уже более 2,6 млн. доменных имен в это зоне [5, с. 8]. Этот был самый высокий в мире прирост среди национальных доменных имен, что говорит о темпах развития Интернета в России.

В конце 2007 г. правительство России объявило о завершении проекта по подключению к Интернету всех российских школ, 59 тысяч. В том же году была поставлена задача обеспечить Интернетом все российские больницы, а учет больных и их историй болезней перевести с бумажного формата на электронный.

Что касается аудитории Интернета, то она характеризуется достаточно широким охватом. Так, полугодовая аудитория интернет-пользователей в 2010 г. составила около 37% взрослого населения России, или 43,3 млн. человек. Наибольшее число интернет-пользователей России проживает в Приволжском федеральном округе – 8,6 млн. человек (35%), в Центральном федеральном округе (без Москвы) – порядка 7,4 млн. человек (33%), в Москве – 5,8 млн. человек (64%), в Северо-Западном федеральном округе – 5,7 млн. человек (51%), в Южном федеральном округе – 5,5 млн. человек (30%), в Сибирском федеральном округе – 5 млн. человек (32%), в Уральском федеральном округе – 3,7 млн. человек (38%), в Дальневосточном федеральном округе – 1,7 млн. человек (33%) [5, с. 5].

Рассмотрим некоторые характеристики российского Интернета. По данным исследовательских компаний, самое популярное занятие пользователей Рунета – чтение новостей. От 65 до 77% пользователей делают это хотя бы раз в месяц. Поисковые сервисы ежемесячно используют от 50 до 81,4% пользователей сети в РФ. Фото и видео в сети размещают вдвое меньше пользователей, чем скачивают и смотрят. Покупки в сети совершает примерно 20%, пользуются электронными деньгами – от 7 до 15,4% пользователей, финансовые и банковские операции проводят онлайн от 5 до 12,4%. При этом за рубежом чаще всего пользуются электронной почтой (60%) и ищут информацию в сети (49%) и вдвое реже интересуются новостями (39%), чем суточная аудитория Рунета (70%) [5, с. 18].

Согласно тем же исследованиям российская часть Интернета характеризуется расхож-

дением интересов мужчин и женщин. Женская аудитория Рунета отличается любовью к кино, гороскопам, тестам и тематическим сервисам порталов *Rambler*, *Yandex* и *Mail.ru*: от онлайн-игр и гороскопов до недвижимости и разделов о воспитании детей. Особенность Рунета для женской аудитории – наличие множества дамских сайтов, на которых собрана информация по большинству интересующих женщин тем.

У мужской аудитории сети большей популярностью пользуются спортивные сайты, различающиеся по возрасту аудитории: *Eurosport.ru*, *Sportbox.ru*, *Championat.ru* для молодежи, *Sport-express.ru*, *Sovsport.ru* и *Rambler Cnopl* – для пользователей постарше. У самых молодых пользователей сети мужского пола лидируют *MTV.ru*, игровые сайты и ресурсы для общения. Молодежь интересуется гаджетами, развлекательными ресурсами, онлайн-играми и видеороликами [5, с. 19].

В целом, развитие Рунета происходит в рамках общемировой тенденции развития Глобальной сети.

Интернет и его роль в обществе

С появлением Интернета как глобальной коммуникации можно говорить о новой экономике, возникшей на основе сетевых отношений, и формировании в рамках Интернета сообществ, которые представляют собой социальные сети. Рассмотрим более подробно каждую сферу, возникшую на базе Интернета.

Сетевая экономика

В конце XX в. традиционная рыночная модель, приносящая успех развитым странам мира, стала меняться. Сильной стороной этого рынка были крупные иерархические компании, выпускающие материальные товары, на которых работали десятки тысяч человек. Конкурентами таких компаний могли стать только подобные компании, делающие более качественный или более дешевый товар. В это время на рынке стали появляться небольшие компании с числом работников в десятки или сотни человек, связанные между собой горизонтально и производящие виртуальный продукт, который называется информацией. Главное, этот товар оказался нужным и крупным компаниям, но, чтобы его эффективно использовать, им нужно было начинать структурную рестройку.

Особенности сетевой экономики

Развитие Интернета и интерес к нему со стороны бизнеса привел к изменениям в экономической сфере. Новые технологические возможности и их применение на микро- и макроуровнях экономических отношений привели к появлению новой экономики. Она описана в трудах многих авторов, из зарубежных выделим Б. Де Лонга, К. Келли, М. Фрумкина и др., из российских – В. Н. Бугорского, С. И. Парина, И. А. Стрелец и др. Эту экономику называют информационной, электронной, цифровой, сетевой и пр. Российскими авторами она обозначается как сетевая, мы сохранили эту традицию. Из обзора работ перечисленных авторов можно сделать вывод, что *сетевая экономика* – это хозяйственная деятельность, осуществляемая с помощью электронных сетей, которые позволяют юридическим и физическим лицам общаться между собой в ходе совместной деятельности.

Что отличает новую экономику от традиционной? Выделим два ключевых аспекта. С одной стороны, в экономической жизни предприятий стала играть большую роль *информация*, она стала их ресурсом наравне с другими составляющими: финансами, сырьем, персоналом, оборудованием и т.д. С другой стороны, стали происходить быстрые и заметные структурные изменения, что выразилось в доминирующем использовании организациями *сетевых форм*.

Наверное, не совсем правильно было бы говорить о замене на современном этапе традиционной экономики новой сетевой экономикой. Происходит встраивание в существующие экономические отношения новых правил, присутствующих сетевым информационным системам, используемым в экономической среде. Поэтому мы можем говорить о наличии в традиционных рыночных отношениях еще и такой экономики, как сетевая.

Интернет и технологии, лежащие в его основе, нужно воспринимать скорее как социальный, нежели экономический инструмент. Например, Интернет едва ли приведет к значительному повышению производительности труда, зато он может существенно сбалансировать производство и распределение сетевых благ. В экономике под благами понимают все то, что удовлетворяет потребности человека. Говоря о сетевой экономике, мы должны иметь в виду сетевые блага. Имен-

но по этому поводу И. Стрелец отмечает, что *сущность сетевой экономики* состоит в создании и распределении *сетевых благ*. К основным свойствам сетевой экономики она относит [9, с. 12]:

- совместимость и поддержку стандартов;
- специфику издержек в сети;
- сетевые эффекты;
- проблемы сетевых ловушек.

Совместимость и поддержка стандартов. По своей природе созданные человеком сетевые блага представляют собой комплексные системы, лишь только так они могут удовлетворять те или иные потребности. Как правило, они состоят из набора элементов, которые должны быть *совместимы* друг с другом и с другими сетевыми системами. Потребитель приобретает товар или услугу как благо в сочетании с другими благами; например, принтер приобретается совместно с компьютером или мобильный телефон может быть использован только при условии подключения к сети мобильной связи. Для человека благо чаще выглядит в виде некоей целостности, которая может удовлетворять потребность человека лишь при условии совместимости всех ее элементов.

Сетевые блага требуют использовать *стандарты*, поскольку они обеспечивают совместимость с другими благами, которыми обладают участники сети. Одно из пониманий стандарта связано с документальным установлением норм, правил и требований. Относительно сетевого взаимодействия – это технологические стандарты, установленные в сети и позволяющие общаться ее участникам. Если у участников социальной сети стоит программное обеспечение определенного стандарта, то им не имеет смысла использовать другой стандарт. Чем больше людей в социальной сети поддерживают тот или иной стандарт, тем выше его ценность.

В силу различных причин на различных этапах становления сетей в них появляются разные стандарты. Как только различные сети начинают взаимодействовать и ищут пути объединения, между стандартами начинается конкуренция. Участники сетей выбирают для себя тот стандарт, который приносит наибольшую полезность. Полезность же стандарта определяется его скоростью распространения в сетях. Но стоит стандарту занять лидирующие позиции, он сразу начи-

нает резко вытеснять с рынка своих конкурентов. Например, стандарты Microsoft, стандарт USB и т.п. На степень конкуренции между стандартами влияет степень обособленности сетей, стоимость перехода на новый стандарт, а также их гибкость и адаптируемость к другим стандартам.

Специфика издержек в сети. Сетевую экономику отличают от традиционной издержки на производство сетевых благ. Большая часть *затрат* приходится на изготовление оригинала, основные *доходы* приносит реализация копий в сети. Причем возможно снижение издержек за счет использования эффекта экономии на масштабе производства. Яркий пример – написание книги и ее реализация электронным путем с помощью PDF-файла. Затраты на копирование и доставку такого оцифрованного продукта стремятся к нулю.

Для сетевых благ эффект экономии от масштаба производства проявляется особенно сильно. Причиной этого является преобладание интеллектуальной и информационной составляющей в себестоимости сетевого блага, которые представляют собой программные продукты и, в свою очередь, тоже растраживаются. Этот эффект приносит выгоду не только производителям, но и всем потребителям, которые пользуются данным сетевым благом.

Стоимость тиражирования и доставки цифровой продукции становится близкой к нулю и одинаковой для всех производителей. Вследствие этого в сетевой среде между продавцами пропадают конкурентные различия по затратам на обслуживание дополнительных заказов.

Каким же образом строится бизнес в сети, если легкость тиражирования приводит к тому, что сетевые блага становятся практически бесплатными? Здесь можно выделить следующие варианты. Один из них состоит в том, что производители получают выгоду не за счет продажи тиражируемых благ, а за счет вовлечения потребителя в сеть, которую они контролируют. Примером может стать конкуренция между бесплатными веб-сервисами Google и платными программами Microsoft, которые, как мы видим, исповедуют разную философию бизнеса, причем в настоящее время потребители явно отдают предпочтение первым. Бесплатность услуг в сети ста-

новится мощным конкурентным средством. Веб-сервисы готовы бесплатно предоставлять услуги в обмен на то, что потребитель этих услуг становится участником их сети.

Другой вариант связан с тем, что сеть дает возможность небольшим, но многочисленным пользователям – фирмам-посредникам и потребителям промежуточных благ – участвовать в цепочке по производству конечного блага и создавать существенный прирост его полезности. Причем именно множественность хозяйствующих единиц – условие возникновения эффекта экономии на масштабе производства в данном случае.

Сетевые эффекты. Только для сети характерны *эффекты*, которые выражаются в том, что каждый дополнительный пользователь сетевым благом увеличивает полезность для других индивидов. Число связей в сети возрастает, как квадрат числа узлов. Добавив несколько новых узлов, мы существенно увеличим количество связей. Поэтому каждая новая единица сетевого блага увеличивает ценность других сетевых благ. Например, когда в сеть было соединено несколько компьютеров, то их ценность определялась затратами на изготовление. Но когда к сети подключен миллиард с лишним компьютеров, то стоимость этой сети невероятно высока, и она совсем не определяется суммарной ценой всех подключенных компьютеров. Ценность сети и ценность каждого компьютера становится связанной с числом взаимодействий, которые можно создать с помощью одного компьютера, а это практически каждого с каждым.

Согласно закону Меткалфа связь между размером сети и ее ценностью выражается зависимостью «стоимость сети возрастает в квадратичной зависимости от количества пользователей Сети». Если ценность сети для одного пользователя равна 1 доллару на каждого из прочих пользователей, то общая ценность сети, объединяющая 10 пользователей, приблизительно равна 100 долларам. Соответственно сеть, объединяющая 100 пользователей, обладает общей ценностью приблизительно 10 000 долларов [9, с. 16]. Отсюда вытекает, что ценность сети увеличивается тем быстрее, чем больше в ней становится участников.

Этот эффект создает принципиальное различие между традиционной и сетевой экономикой. Если в реальной экономике ценность товара определяется его уникальностью (на-

пример, необычное ювелирное украшение, редкая книга, раритетный автомобиль и т.п.), причем их массовое производство приводит к резкому снижению цены, то в сетевой экономике нарастание объемов сетевого блага приводит к увеличению его ценности.

Проблемы сетевых ловушек. При производстве и потреблении сетевых благ возникают проблемы *ловушек*, под ними понимают появление трудностей, когда участники сетевых компаний хотят изменить что-либо в своей деятельности. Причины возникновения ловушек могут быть разные. Например, потребители сетевых благ могут оказаться в «ловушке» тех договорных условий, которые они заключили с поставщиками, так как их расторжение ведет к потере привилегий и требует определенных затрат.

К сетевым ловушкам можно отнести издержки на изменение форматов хранения и представление существующей информации. Так, переход на новое программное обеспечение может потребовать преобразования всех существующих файлов в другой формат. Другой формат ловушек возникает при подключении к новой сети, когда потребитель будет вынужден отказаться от использования оборудования, которое не соответствует новым стандартам, и приобретает новое.

Сетевая организация как модель предприятия в Интернете

Что же привнес Интернет в деятельность компаний? Ключевым моментом стало быстрое развитие организационной модели в виде сетевого предприятия. Интернет быстро распространился в мире бизнеса в 1990-х гг., поскольку оказался подходящим инструментом для создания бизнес-модели в виде «сетевой организации». *Сетевая организация* – это *организационная форма, образующаяся на основе сети* вокруг бизнес-проектов, которые возникают в результате сотрудничества разных фирм. Эти фирмы или их подразделения объединяются в одну сетевую структуру на период работы над бизнес-проектом и взаимодействуют в рамках сети для реализации намеченных проектов.

Нужно отметить, что интерес к сетевым организационным формам у экономистов и социологов возник в 70-80-е гг. XX в. По мнению экономических социологов П. Ди Маджио, М. Грановеттера и др., социальные связи

и сети становятся инструментами выживания фирм, включая их в социально-экономические отношения и избавляя от изоляции. Более того, ими же выдвигаются идеи о формировании экономических отношений между фирмами на основе ранее существовавших сетевых социальных отношений, которые к тому же предопределяют развитие организационных форм и структур [10, с. 84].

С появлением компьютерной техники и информационных технологий стали создаваться внутренние электронные сети в ряде крупных иерархических компаний. В американских компаниях General Motors, IBM, европейских ABB, Opel и др., а также ведущих японских компаниях Toyota, Mitsubishi Motors, южнокорейских Daewoo и др. на их основе внедрялись разные сетевые формы управления.

Нужно отметить, что наиболее преуспели в развитии межфирменных сетей японские и южнокорейские компании. Если западным корпорациям нужно было реструктурироваться для организации сетей, то корпорации Японии и Южной Кореи создавались изначально по сетевому принципу [6]. Они росли за счет постоянного присоединения к материнской компании небольших фирм, за которыми сохранялась хозяйственная самостоятельность. Кроме того, там был наиболее развит рынок электронной техники и информационных технологий.

К середине 1990-х гг. эволюция организационных структур управления стала приобретать следующий вид: линейная – функциональная – дивизиональная – матричная – сетевая. Согласно работе Р. Майлза и Ч. Сноу сетевая структура стала рассматриваться как новый этап в развитии теории организации [7].

С учетом развития Интернета и информационных технологий можно говорить о двух классах структурированных сетей: *сетевая организация и сеть организаций*.

Сетевые организации – это организации с внутренней сетью, в которых деятельность элементов сети координируется системой управления. Взаимоотношения между членами сети характеризуются сильной зависимостью и асимметричным принятием решений, что фактически служит главным признаком наличия властных отношений. Зависимость является признаком сетевых фирм, отсюда необходимость в иерархии и бюрократии. Этот класс сетей представ-

ляет собой «плоские» организации с незначительным уровнем управления. Он наиболее активно развивался на начальном этапе становления Интернета.

Майлз и Сноу выделили три типа сетевых организаций [7]:

1) *внутренняя сеть* – это перевод компаний своих структурных подразделений на экономические отношения, где каждое подразделение взаимодействует с другими на основе рыночных цен, но при этом сеть действует только внутри компании. Так, внутреннюю сеть создала компания General Motors при производстве компонентов автомобилей;

2) *стабильная сеть* предполагает, что каждое звено компании становится достаточно самостоятельным агентом. Оно может производить частичный заказ товаров и услуг на стороне и является способом привнесения в компанию конкуренции извне, что позволяет гибко подходить к созданию стоимости конечного продукта. Данный подход был распространен среди таких ведущих автомобильных компаний, как Chrysler, Toyota, BMW, у которых до 70% стоимости конечного продукта приходилось на закупаемые на стороне детали и комплектующие;

3) *динамическая сеть* – это предоставление компанией полной самостоятельности своим подразделениям или привлекаемым фирмам, которые имеют право выбирать себе поставщиков и рынки сбыта. Динамические сети получили большое распространение в производстве одежды, детских игрушек и киноиндустрии, в сфере биотехнологий и компьютерном бизнесе. Эти сети использовались в производстве мобильных средств связи Motorola, в проектировании и маркетинге спортивной обуви и одежды Nike и Reebok; в маркетинге и обслуживании компьютерной техники Dell Computer.

Особо подчеркнем, что во всех названных компаниях строились и развивались внутренние электронные сети Интранет (Intranet), позволяющие на основе информационных технологий выстраивать систему управления сетевыми организациями. Они же были одними из активных пользователей Глобальной сети.

Сеть организаций – это сети между организациями, которые, в свою очередь, могут иметь свои внутренние сети. Активное развитие сетей этого типа приходится на конец

1990-х годов в связи с глобализацией Интернета и происходит до сих пор.

Вариантов этих сетей множество. Сети организаций могут строиться между крупными и/или мелкими предприятиями, производственными или торговыми, относящимся к одной или разным сферам экономики, между частными и государственными организациями и др. Главная особенность этих сетей состоит в том, что организационные связи строятся между юридически автономными, но взаимозависимыми фирмами [1, с. 323]. Именно необходимость стабильных отношений на основе длительных контактов между организациями выступает силой, заставляющей их вступать в сети.

Относительно этого класса сетей итальянский исследователь Л. Биггиеро рассматривает несколько типов [1, с. 327–330].

1. *Сети с центром*. Помимо взаимозависимости, присущей сетям фирм, на деле может скрываться довольно сильная односторонняя зависимость, например технологическая при поставке компонентов или сырьевая. Однако такая зависимость между организациями качественно отличается от иерархической, потому что здесь не оказывается влияния ни через трудовые контракты, ни через контрольное участие в акциях. Примером подобной сети является сеть, созданная компанией Benetton (Италия), одним из мировых лидеров в области текстиля с годовым оборотом 7 млрд. долл. Сеть во главе с этой компанией объединяет производителей текстильной одежды и розничных торговцев.

2. *Сети без центра*. Сеть организаций зачастую может представлять собой сеть без явного центра, где ни одна фирма не господствует над другими. Это вид «демократической» сети, участники которой договариваются о взаимодействии с равных позиций. Конечно, абсолютного равенства не существует, но сильной асимметрии между участниками нет, по крайней мере, с точки зрения размеров фирмы, доступа к общим ресурсам и т.д. Для координации работы такой сети создается орган, представляющий интересы сети и принимающий общие решения. Например, ряд российских издательств для реализации своей продукции, объединившись, создали одну из крупнейших сетей книжных магазинов «Новый книжный», только по Москве их насчитывается около 150.

3. *Сеть с несколькими центрами.* Этот тип характерен для сетей малого и среднего бизнеса, которые переплетены с государственными структурами и крупными организациями. В этих сетях представлены сети с центрами типа Venetton или сети без центра типа «Новый книжный». Это возможно, как правило, только в промышленных районах. Как пишет Биггиеро, «руководство осуществляют „мета-организаторы“ и организации-катализаторы, которые часто представляют собой смесь государственных и частных организаций» [1, с. 329–330]. В развитых странах можно обнаружить большое число промышленных районов с гиперсетями малых предприятий, которые используют преимущества разнообразия, гибкости и доверия.

В современной экономике бывает достаточно создать сеть или стать участником сети, чтобы получать прибыли. В последнее десятилетие стали активно развиваться сети банкоматов. Чем больше разного рода финансовых платежей принимал тот или иной банкомат, тем активнее им пользовались; чем большее количество разных платежей принималось, тем ниже была процентная ставка (доля стоимости услуги), что, в свою очередь, привлекало новых пользователей банкоматом.

Лидерами использования сетевых принципов выступают компании, работающие в сфере компьютерной техники и информационных технологий. Так, компания Cisco Systems (США) является одним из лидеров в использовании сетевой бизнес-модели. На мировом рынке маршрутизаторов, компьютеров, организующих и направляющих трафик внутри Интернета, ее доля составляет около 85% [11]. Но Cisco – это не какой-то особый случай. Подлинным пионером в использовании сетевой структуры в бизнесе является компания Dell (США), ведущий мировой производитель компьютеров и ноутбуков. Уже в 2000 г. 90% заказов в Dell обрабатывались в режиме онлайн. Но главное: как и Cisco, Dell большую часть своих заказов на изготовление продукции размещает через Интернет у сторонних производителей.

Из российских успешных компаний, использующих сетевую организационную форму, можно выделить медийный холдинг РБК (Росбизнесконсалтинг), в составе которого имеется несколько сот малых и средних компаний.

Социальные сети как основа интернет-сообщества

Проблема развития социальных сетей в Интернете становится одной из самых актуальных. Сети создаются и расширяются с невиданной скоростью, причем пересекают все границы. Например, такая сеть, как *Facebook*, на июль 2010 г. насчитывала 500 млн. пользователей по всему миру, а ее прибыль составила около 700 млн. долларов, хотя она была основана в 2004 г. для студентов Гарварда. Кроме нее, имеется множество других сетей, в которые вовлечено от сотен тысяч до сотен миллионов человек. Это явление очень интересное и мало изученное.

Рассмотрим сущность социальных сетей и основные принципы их существования.

Теория социальных сетей

Понятие «социальная сеть» ввел в оборот английский социолог Дж. Барнс в 1954 г. В работе «Классы и собрания в норвежском островном приходе» он использовал социометрию Дж. Морено, в которой взаимосвязи между людьми исследовались с помощью социограмм, где отдельные лица представлены в виде узлов, а связи между ними – в виде линий. Этот метод позволял выяснить распределение социальных ролей в коллективе. Полученные данные, указывающие на множественные взаимосвязи между определенными позициями, были им названы социальной сетью. Нужно сказать, что в этой области долгое время доминировали математические методы исследования, связанные с формальным анализом социальных сетей, и лишь в последние годы исследователи вернулись к описательным работам.

Под *социальной сетью* понимают социальную структуру, состоящую из множества людей со схожими интересами, взаимодействующих друг с другом и поддерживающих неформальное общение для взаимной поддержки и взаимопомощи. Главной проблемой является недостаточное понимание механизма формирования социальных сетей. В настоящее время большая часть исследователей придерживаются концепции М. Грановеттера, согласно которой источником формирования социальных сетей являются межличностные отношения. В работе «Сила слабых связей» он утверждает, что «анализ

процессов в межличностных сетях позволяет наилучшим образом навести мосты между макро- и микроуровнями. Тем или иным способом, но именно при помощи этих сетей происходят перевод микровзаимодействий в макроструктуры и обратный переход к малым группам» [3, с. 32].

Но здесь важен сам механизм формирования социальных сетей по Грановеттеру. Для этого рассмотрим два важных постулата. Первый состоит в том, что все связи он делит на сильные и слабые, причем допускает, что они могут определяться на основе личных ощущений участников сети. Согласно второму постулату важное место в сети занимают социальные связи, которые он назвал мостами. Под ними он понимает единственный путь между двумя точками. Но сильные связи имеют несколько путей между двумя точками, так как близких знакомых, которые имеют других близких знакомых, очень много; соответственно можно построить связь с кем-либо через любых знакомых, а это означает, что в сильных связях мостов не наблюдается. Например, студенческая группа из 30–50 человек большей частью имеет между собой сильные связи, каждый член группы может установить связь с кем-то из группы через любого участника этой группы.

Мосты в таком понимании могут существовать только в слабых связях, когда человек устанавливает контакт с незнакомым или малознакомым человеком, причем других вариантов установления связей в данной сети просто не существует. Если мы возьмем ту же студенческую группу и представим, что кто-то из этой группы установил контакт со студентом из другого вуза, то эта связь может рассматриваться в качестве моста.

Грановеттер делит сеть субъекта/лидера/организатора на сектор, с одной стороны, состоящий из сильных и не являющихся мостами слабых связей, и сектор, состоящий из слабых связей-мостов – с другой. Связи людей в первом секторе состоят преимущественно из хорошо знающих друг друга людей, причем у них так же мало контактов вне связи с субъектом. В другом секторе контакты людей не только не будут связаны между собой, но, без сомнения, будут связаны с индивидами, с которыми не связан сам субъект.

Таким образом, людей двух секторов связывают только косвенные контакты, причем

в первый сектор они обычно попадают через мосты из второго сектора. Что же здесь важно для управления и функционирования социальной сетью? Такие связи-мосты важны не только потому, что позволяют субъектам манипулировать сетями, но также и потому, что они являются каналами, по которым к субъекту попадают социально удаленные от него идеи, влияние или информация. Именно эти слабые связи-мосты обеспечивают не прямые контакты. Наличие у субъекта, в том числе у любого человека, не прямых контактов за счет таких связей расширяют его знания о мире, находящемся за пределами его дружеского круга. Поэтому слабые связи-мосты и те не прямые контакты, которые они обеспечивают, оказываются важными в функционировании человека в сети [3, с. 40, 41].

На основе этих утверждений Грановеттер провел эмпирическое исследование в сфере рынка труда. Предметом его исследования был поиск работы, который ведется, как правило, по сетевому принципу. Мы остановимся на двух важных для нас результатах этого исследования.

Первый результат связан с использованием личных контактов при поиске работы. Из тех, кто нашел работу при помощи личных контактов, 16,7% сказали, что они виделись со своим контактными лицом часто; 55,6% – иногда; 27,8% – редко. Это распределение свидетельствует о важности слабых связей, а также о том, что структура имеет большее значение, чем мотивация [3, с. 42]. Нужная информация была получена от людей, занимавших слабую позицию в сети контактов респондента.

Второй результат касался количества посредников в поиске работы. В 39,1% случаев информация пришла непосредственно от будущего работодателя, с которым респондент уже был знаком; 45,3% сказали, что между ними и их будущими работодателями был один посредник; 12,5% указали, что было два посредника; 3,1% – более двух. Это говорит о том, что информация имела короткий путь, сеть в данном случае состояла из самого субъекта, его знакомых и знакомых его знакомых [3, с. 43]. Кроме того, подобная информация обладает наибольшей ценностью в том случае, когда предназначена для одного конкретного человека.

Этот пример показывает, что слабые связи играют большую роль в социальной мобиль-

ности человека. Подобные исследования позднее проводились в разных сферах, где присутствуют сети. Относительно макроуровня можно говорить о том, что слабые связи выступают инструментом соединения разных малых групп в социальные сети, но они непригодны для внутригруппового анализа. Сильные связи, наоборот, характеризуются важной ролью в малых группах, но в большой социальной сети они становятся катализатором ее дифференциации на отдельные сплоченные участки.

Социальные сети в Интернете

Для написания этого раздела были использованы в основном электронные ресурсы. Материалы по социальным сетям в бумажном формате просто отсутствуют. Наиболее полное описание представляет собой доклад венчурного инвестора Марка Састера «Социальные сети: прошлое, настоящее, будущее» (2010), сделанный в Массачусетском технологическом институте. Основные цифры относительно количества пользователей социальных сетей были почерпнуты из статей Википедии, посвященных этим сетям.

Относительно Интернета термин «социальные сети» стал широко использоваться ориентировочно с 2005–2006 г., хотя первые электронные социальные сети появились в начале 1990-х гг. Это были CompuServe и Prodigy, а также AOL (America Online). Основными мотивами, которые заставляли людей приходить в эти сети, были так называемые *6С (шесть си) социальных сетей: communications* (общение), *connectedness* (связь), *common experiences* (совместный опыт), *content* (контент), *commerce* (коммерция) и *cool experiences* (новые ощущения) [8]. Эти сети предоставляли чаты, дискуссионные группы, онлайн-знакомства, доски объявлений и др.

Если взять AOL, самую крупную из сетей того времени, то она была чисто коммерческой на то время и подключала клиента к сети Интернет за определенную плату. Но в то же время у компании были свой браузер, своя поисковая система, чаты, почта. Большого будущего у компании не было, потому что сеть AOL контролировалась одной компанией, а Интернет был общим, AOL была закрытой, Интернет – открытой системой.

В настоящее время AOL представляет собой медиакомпанию, поставляющую онлайн-сервисы и электронные доски объявлений,

а также являющуюся четвертой по популярности в мире (2,2%) поисковую систему.

Что конкретно в настоящее время обозначает термин «социальные сети в Интернете», сказать трудно. Это понятие динамичное, постоянно меняется и к нему только можно добавлять новые характеристики. Представим понятие «социальные сети в Интернете» в виде описания наиболее важных характеристик.

Во-первых, это интернет-порталы, ориентированные на поддержку взаимодействия людей, в том числе с использованием интерактивного общения и публикации собственного контента (например, фотографий), с возможностью создания и поддержки функционирования различных социальных групп или сообществ.

Во-вторых, как правило, подобные услуги предоставляются бесплатно, доходы же приносит размещение рекламы.

В-третьих, принципиально новым моментом здесь можно назвать то, что все это реализуется с использованием возможностей самых современных интернет-технологий, которые в последнее время обычно обозначаются термином Web 2.0.

В-четвертых, их привлекательность с точки зрения рекламодателей заключается в том, что они позволяют более четко сфокусироваться на нужных категориях потребителей, динамически отслеживать эффект от рекламы и оперативно управлять ее содержанием.

В настоящее время наиболее представительными социальными сетями, которые полностью отвечают этим характеристикам, являются *MySpace*, *Facebook*, *Twitter* и др. *MySpace* (англ. My space – «мое пространство») – популярная международная социальная сеть, в которой представлена возможность создания сообществ по интересам, персональных профилей, ведения блогов, размещения фото- и видеоконтента. Эта сеть начала работать в 2003 г. и уже в 2009 и 2010 гг. число ее пользователей составляло порядка 100 млн. человек. Она начала стремительно развиваться, когда появились дешевые цифровые фотоаппараты, смартфоны и видеокамеры, и, хотя у нее был неважный сервис по работе с фотографиями и видео, люди могли в сети активно обмениваться ссылками.

Самой большой социальной сетью в настоящее время стала сеть *Facebook*, основанная

в 2004 г. Марком Цукербергом. Темпы ее роста были просто невиданными, по несколько тысяч человек ежедневно, уже в 2010 г. число ее пользователей достигло 500 млн. человек. В 2008 г. была создана русскоязычная версия сайта *Facebook*.

К перечисленным выше характеристикам социальных сетей *Facebook* позволяет создать профиль с фотографиями, приглашать друзей, обмениваться сообщениями, оповещать других пользователей о статусе; она также предоставляет возможность создавать группы по интересам. *Facebook* предлагает множество функций, с помощью которых пользователи могут взаимодействовать. Среди наиболее популярных – виртуальное подмигивание, фотоальбомы и «стена», на которой друзья пользователя могут оставлять сообщения. Пользователь может контролировать уровень доступа к информации, опубликованной на профиле, и определять, кто имеет доступ к той или иной части.

Но самым важным, что определило лидерство Facebook, стало то, что руководство сети объявило в 2007 г. об инициативе, позволяющей сторонним программистам создавать программы для определенных услуг и зарабатывать на этом. Данная акция позволила интегрировать многочисленные функции (игры, инструменты обмена музыкой и фотографиями), что, в свою очередь, стимулировало активность пользователей.

Запустив эту инициативу, Facebook стал не просто информационным интернет-проектом, но и программистским проектом. В основе этой идеи лежат технологии поддержки социальных порталов, которые уже сейчас именуют платформой. Одним из факторов успеха компании является то, что она открыла свои технологии для независимых разработчиков, создающих собственные facebook-приложения. По мнению специалистов, двигаясь в таком направлении, Facebook сможет уже в недалеком будущем превратиться в своеобразную операционную систему для социального Интернета [8].

Остановимся еще на одной социальной сети – *Twitter* (англ. *Tweet* – «чирикать», «щебетать», «болтать»). Она начала работать в 2006 г., ее основал Джек Дорси. Сеть стала очень популярна в мире, в 2010 г. сервис насчитывал 145 млн. пользователей.

Данный интернет-портал представляет собой систему микроблогов, позволяющую пользователям отправлять короткие (до 140 символов) текстовые заметки, используя веб-интерфейс, SMS, службы мгновенных сообщений или сторонние программы-клиенты.

Twitter представляет собой сеть, работающую в режиме реального времени. В ней запущено несколько инноваций. В отличие от других сетей большая часть информации о пользователе распространяется свободно и доступна кому угодно.

Другая инновация – *Twittera* – состоит в том, что в ней поддерживается некая асимметрия, то есть дружба в сети не обязательно должна быть обоюдной. Вы заявляете о дружбе с людьми, которые не всегда отвечают вам тем же. Это позволяет следить за теми людьми, которые интересны.

Третья инновация – новостная. Так как в сообщении 140 символов, в микроблоге люди чаще всего размещают ссылки – это главная функция сети. Она сделала *Twitter* новостным ресурсом, в котором новости создаются пользователями.

Развитие *Twittera* может сдерживать отсутствие платформы для разработки программ, которая позволила бы сторонним разработчикам создавать полезные приложения для данной сети, как это было сделано в сети *Facebook*.

Относительно российских социальных сетей можно сказать, что их масштабы ограничены численностью русскоговорящего населения в Интернете. Так, социальная сеть *Вконтакте* – аналог *Facebook* – была создана в 2006 г., основал ее Павел Дуров. В 2010 г. было зарегистрировано 100 млн. пользователей.

Почему же при русскоязычной версии *Facebook* сеть *Вконтакте* не теряет своих участников? Рассмотрим следующую версию. Например, человек решил стать пользователем сети, в данном случае он выберет более продвинутой в сервисном плане сеть *Facebook*. Но если *Вконтакте* уже имеется группа пользователей, которая активно общается и прирастает новыми членами, то она останется в этой сети, так как все сразу перейти не смогут, а уходить из группы поодиночке не станут. Выше мы разбирали теорию социальных сетей, причина – в сильных и слабых групповых связях.

Подобные темпы развития социальных сетей вызывают вопрос: что будет с ними дальше? Относительно размеров можно сказать, что увеличиваться дальше в количественном выражении они вряд ли будут, социальная сеть *Facebook* размером с Интернет не нужна. Помимо сферы проведения досуга они станут необходимым инструментом для ведения деятельности, будь то бизнес или творчество.

Уже в настоящее время мы наблюдаем определенную дифференциацию социальных сетей. Так, одни сети служат площадкой для неформального общения приятелей, подобно *LiveJournal*. Другие помогают создавать новую музыку – как *MySpace*. Третьи расширяют игровой опыт массовых онлайн-игр в сети *Xfire*. Четвертые служат серьезным инструментом для поиска сотрудников и партнеров – *LinkedIn*. Причем сервисная сторона сетей будет определяться развитием информационных технологий, прогнозировать появление которых – дело бесперспективное.

Таким образом, социальные сети становятся важнейшим фактором для дальнейшего развития интернет-сообществ, и в скором времени они будут неотъемлемым инструментом для любой деятельности.

Заключение

За 40 лет существования сетевая коммуникативная технология с четырех узлов в 1969 г. достигла 2 млрд. пользователей в 2010 г. Скорость распространения сети Интернет свидетельствует об очень высоких технических и технологических возможностях человеческого общества, но также о высоком спросе на эту коммуникацию. Ряд сфер жизни общества активно начинает использовать информационные и сетевые технологии. Очень быстро на электронную коммуникацию переходит экономика, виртуальными становятся товары и коммерция, сетевые организации успешно конкурируют с иерархическими, люди стали работать не в офисе, а дома. В социальной сфере постоянно возникают и быстро растут сети, которые предоставляют возможность как для досугового общения, так и для творческой деятельности. Потребность в общении увеличивается одновременно с ростом сетей.

Но вместе с тем нужно отметить, что вопросы теоретического осмысления развития и функционирования коммуникации Глобальной сети значительно отстают от практических решений.

Литература

1. **Биггиеро Л.** Сети малого бизнеса // Информационные технологии в бизнесе. СПб: Питер, 2002. С. 327–332.
2. **Вэн Дж.** Интернет // Информационные технологии в бизнесе. СПб: Питер, 2002. С. 167–176.
3. **Грановеттер М.** Сила слабых связей // Экономическая социология. 2009. Т. 10. № 4. С. 31–50.
4. Доклад Международного союза электросвязи // Российская газета. 19 октября 2010 г., <http://www.rg.ru/2010/10/19/internet-anons.html>
5. Интернет в России. Состояние, тенденции и перспективы развития. М.: Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, 2010.
6. **Кастельс М.** Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. Екатеринбург: У-Фактория, 2004.
7. **Катяло В. С.** Межфирменные сети: проблематика исследований новой организационной стратегии в 1980–1990-е гг. СПб.: Вестник Санкт-Петербургского университета. 1999. Сер. 5. Вып. 2 (№ 12). С. 21–38.
8. **Састер М.** Социальные сети: прошлое, настоящее, будущее, <http://www.infeconomy.ru/social.html>
9. **Стрелец И. А.** Сетевая экономика: Учебник. М.: Эксмо, 2006.
10. **Третьяк О. А., Румянцев М. Н.** Сетевые формы межфирменной кооперации: подходы к объяснению феномена // Российский журнал менеджмента. 2003. № 1. С. 77–102.
11. **Хартман А., Сифонис Дж.** Стратегия успеха в Интернет-экономике. М.: Лори, 2001.

References

1. **Biggiro L.** The Small Business Network // Business Information Technologies. St. Petersburg: Peter, 2002. P. 327–332.
2. **Van J.** Internet // Business Information Technologies. St. Petersburg: Peter, 2002, P. 167–176.

3. **Granovetter M.** The Strength of Weak Bonds // *Economic Sociology*. 2009. Vol. 10. № 4. P. 31–50.
4. International Telecommunication Union Report // *Rossiyskaya Gazeta*. October 19, 2010, <http://www.rg.ru/2010/10/19/internet-anons.html>
5. The Internet in Russia. Status, Trends and Prospects. The Federal Agency for Press and Mass Communications, 2010.
6. **Castells M.** The Galaxy of Internet: Reflections on Internet, Business and Society. Ekaterinburg, 2004.
7. **Katkalo V. S.** Interfirm Networks: New Organizational Strategies Problems in 1980–1990 Years // *Vestnik of Saint Petersburg University*. 1999. Ser. 5. Issue 2 (№ 12). P. 21–38.
8. **Saster M.** Social Networks: Past, Present, and Future, <http://www.infeconomy.ru/social.html>
9. **Sagittarius I. A.** Network Economy. The Tutorial. M.: Eksmo, 2006.
10. **Tretiak O. A., M. Rummyantseva N.** Network Forms of Interfirm Cooperation: Approaches to the Explanation of the Phenomenon // *Russian Journal of Management*. 2003. № 1. P. 77–102.
11. **Hartman A., Sifonis J.** Success Strategy in the Internet Economy. M.: Lori, 2001.

РОДИТЕЛЬСКАЯ ОБЩЕСТВЕННОСТЬ В РЕШЕНИИ ВОПРОСОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ*

Романова Е. С., Абушкин Б. М., Ткаченко А. В.
МГПУ, Москва

В статье представлены материалы конкретного психолого-социологического исследования проблемы участия родителей московских школьников в решении вопросов образовательной политики. 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 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: a parental community, governing boards, the questionnaire, respondents, the survey results, the educational service satisfaction, governing boards tasks, psychological problems, efficiency factors.

Результаты второй части исследования

Восьмой вопрос, открывающий вторую часть исследования, был призван выделить те личные качества родителей и учителей, которые могут помешать эффективному решению проблем, перечисленных при ответе на седьмой, последний, вопрос первой части опроса. Сформулирован восьмой вопрос был следующим образом: «*Можете ли Вы назвать психологические проблемы, которые способны помешать представителям общественности в работе школьных советов или экспертных комиссий? Выберите не более трех проблем*».

Всего 558 респондентов дали 1512 ответов, так как более 100 из них выбрали менее трех вариантов ответа:

- незрелое чувство ответственности за свои слова и поступки – 261 человек (17,3%);
- склонность к критике, негативизм – 207 человек (13,7%);

- нежелание напряженно и быстро работать – 198 человек (13,1%);
 - неуверенность в своих силах и возможностях – 189 человек (12,5%);
 - ревность к чужим успехам, борьба за власть – 180 человек (11,9%);
 - отсутствие мотивации для продуктивной деятельности – 162 человек (10,7%);
 - чувство зависимости от других людей – 126 человек (8,3%);
 - склонность видеть во всем недостатки – 99 человек (6,6%);
 - привычка отдельных лиц привлекать к себе внимание – 81 человек (5,3%);
 - другая психологическая проблема: опасение, что деятельность родителей отразится на взаимоотношениях учителей и ребенка негативно – 9 человек (0,6%).
- Для наглядности полученные данные представлены на рис. 1.

Как видно, четкого выделения одной проблемы не прослеживается. Относительное

* Продолжение, начало см. в № 2(10), 2014.



Рисунок 1. Распределение ответов на восьмой вопрос

большинство (17,3% ответов) указывает на неразвитое чувство ответственности как на фактор, препятствующий организации плодотворного сотрудничества в рамках школьных советов. Можно сделать вывод, что родители школьников более всего опасаются безответственного подхода к решению проблем, выдвинутых в восьмом вопросе: обеспечение безопасности детей, подготовка их к поступлению в вузы, организация их досуга и т.п. При этом, судя по ответам на пятый вопрос, они считают себя достаточно ответственными для того, чтобы вносить предложения по решению всех этих проблем, и, судя по ответам на четвертый вопрос, надеются, что школьные советы смогут подобные проблемы решить. Следовательно, респонденты уверены в том, что в школьные советы и экспертные комиссии войдут в основном серьезные, грамотные и ответственные граждане.

По данным «Левада-центра» 95% взрослых россиян полагают, будто они не оказывают совершенно никакого влияния на то, что происходит в обществе. Более 80% россиян ощущают малую ответственность за происходящее или не чувствуют ее вовсе, в то же время больше половины граждан ощущает себя свободными людьми, а чувство свободы даже для взрослых означает отсутствие ответственности и участия в жизни других людей [3]. Поэтому проблема безответственности стоит для общества очень остро. Лень (нежелание напряженно и быстро работать, 13,1%) и негативизм (склонность к критике, 13,7%) поделили почти поровну второе место сре-

ди полученных ответов. Нетрудно заметить, что лень тесно взаимосвязана с безответственностью, которой респонденты опасаются больше всего. Что касается критицизма, то склонность к нему многих респондентов подтверждается их ответами на первый вопрос анкеты, когда только 14,5% опрошенных заявили, что их полностью устраивает качество образования, полученного их детьми.

На деле очень трудно отличить разумную и полезную критику отдельных недостатков в организации образовательного процесса от стремления критиковать все, что человеку в силу каких-то причин не нравится. Поэтому к ответу «Склонность к критике, негативизм» логично добавить ответ «Склонность видеть во всем недостатки», который респонденты дали в 6,6% случаев. Реально можно констатировать факт, что родительская общественность умеренно критически относится к положению дел, сложившемуся в современной системе образования, и опасается того, что всегда могут найтись люди, способные замедлить работу школьных советов своей склонностью критиковать чужие поступки. Подобная склонность ведет к несогласованности в действиях членов совета.

Очевидно, россияне чувствуют себя свободными людьми: лишь 8,3% ответов на восьмой вопрос касались варианта «Чувство зависимости от других людей». При этом представляется уместным объединить эти 8,3% с 0,6% ответов, которые сводились к мысли о том, что слишком активное участие родителей в органах школьного самоуправления

способно негативно повлиять на отношение директора и учителей к их ребенку. В основе этих двух вариантов ответа лежит одно и то же чувство страха перед работниками образовательного учреждения, от воли которых во многом зависят успеваемость и комфортное пребывание ребенка в школе. Однако стоит подчеркнуть, что данная боязнь характерна менее чем для 10% родителей, поэтому большинство из них психологически готовы к равноправному сотрудничеству с педагогами в рамках школьных советов.

В связи с этим закономерным становится девятый вопрос: «*Что, по Вашему мнению, должно произойти, для того чтобы активизировалась совместная деятельность педагогического и родительского сообществ?*». Относительное большинство респондентов ответило на него так: основным фактором, который мог бы подтолкнуть педагогов и местную общественность к более тесному сотрудничеству, способно стать увеличение числа конфликтных ситуаций в школе (28%). При этом не оговаривается, о каких именно конфликтах, происходящих в школьной среде, идет речь – о конфликтах между учителями и учениками или между самими учащимися. В данном случае источник и направленность конфликтов не столь существенны, гораздо важнее то, что родители считают их тем сигналом, который более других побуждает к ответным активным действиям. Причем эти действия не могут быть односторонними, поскольку в решении внутришкольных конфликтов заинтересованы обе стороны – и педагоги, и родители: только от их взаимных усилий зависит возможность профилактики и устранения конфликтных проявлений.

Судя по ответам респондентов на седьмой вопрос, лишь 11% родителей считают решение конфликтных ситуаций первоочередной задачей управляющих советов, а выбирая ответы на восьмой вопрос, лишь около трети опрошенных выделили конфликтогенные факторы, мешающие работе советов: слонность к критике, слонность видеть во всем недостатки, борьба за власть. В силу этого следует признать, что родители, во-первых, не считают серьезные конфликты очень распространенным в школе явлением, во-вторых, опасаются их появления.

В целом, ответы респондентов распределились следующим образом:

- увеличение числа конфликтных ситуаций в школе – 156 человек (28%);
- возникновение вопросов к содержанию учебных предметов – 129 человек (23,1%);
- осязательное снижение качества образования – 120 человек (21,5%);
- слияние нескольких образовательных учреждений в единый комплекс – 76 человек (13,6%);
- затрудняюсь ответить – 67 человек (12%);
- другое: любые действия и процессы, идущие вразрез с интересами детей, – 10 человек (1,8%).

Суждение родителей по данному вопросу зафиксировано на рис. 1.

Данные результаты показывают, что помимо распространения конфликтов родители заостряют внимание еще на двух возможных проблемах, способных побудить учителей и внешкольную общественность к сотрудничеству: возникновение вопросов к содержанию учебных предметов (23,1%) и такое понижение качества образования, которое уже невозможно будет игнорировать (21,5%). Эти проблемы взаимосвязаны, потому что в большинстве случаев проистекают либо от плохой профессиональной подготовки учителей, либо от неправильно разработанных учебных программ, которые не соответствуют запросам общества или слабо адаптированы к познавательным возможностям детей и подростков.

Судя по ответам на первый вопрос анкеты, абсолютное большинство респондентов (73%) в той или иной мере устраивает то качество образования, которое мы имеем на сегодняшний день. Так что можно предположить, что в отношении резкого понижения качества образовательных услуг, как и в случае с распространением конфликтов, родители просто высказали свои тревожные опасения, которые лишь в незначительной степени соответствуют их суждению о том, что реально происходит сейчас в системе образования.

В то же время следует заметить, что 21,5% респондентов, говорящих о возможном понижении качества образования при ответе на девятый вопрос, близки по численности к тем 17,4%, которые, отвечая на первый вопрос, признали это качество далеким от идеала (особенно, если к ним добавить некоторых из затруднившихся дать четкий ответ). Получается, что при выборе варианта

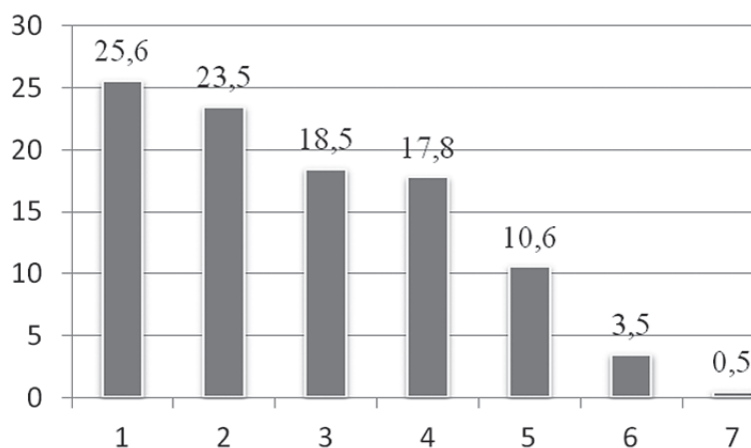


Рисунок 2. Факторы, повышающие эффективность совместной деятельности родителей и педагогов (доля ответивших, %)

ответа «Ощутимое понижение качества образования» многие родители все-таки руководствовались не только опасениями за будущее, но и констатацией уже свершившегося, с их точки зрения, факта, поэтому при взаимодействии с родительской общественностью любой педагогический коллектив должен иметь в виду существование примерно у четверти родителей убеждения в том, что качество образования ухудшается и что виноваты в этом в первую очередь педагоги.

Из предыдущего вопроса проистекает десятый вопрос: «Что будет способствовать повышению эффективности совместной деятельности педагогов и родителей? Выберите не более трех вариантов ответа». По этому вопросу с небольшим отрывом друг от друга обладали две позиции: «Использование разных вариантов участия граждан в решении учебных проблем» (четверть поданных ответов) и «Финансово-материальная поддержка деятельности школьных советов со стороны государства» (чуть менее четверти от всех ответов).

Безусловно, выбор первого варианта ответа свидетельствует о желании многих граждан знать, что их мнение по поводу организации процесса обучения в школе будет услышано. Вместе с тем понятно, что, выбирая этот вариант, многие респонденты вовсе не выражают готовность принять непосредственное участие в работе управляющих или иных советов или комиссий, поскольку в формулировке ответа содержатся слова о «разных вариантах участия граждан», включая общение по Интернету, когда через глобальную сеть можно опе-

ративно получить свежую информацию обо всем происходящем в конкретной школе или в образовательных учреждениях отдельного региона, подать жалобу, внести предложение или выяснить мнение других представителей региональной общественности по тому или иному животрепещущему вопросу.

Что касается желания респондентов увидеть ощутимую финансовую поддержку советов со стороны государства, то это неудивительно, поскольку, во-первых, школы являются бюджетными организациями и уже в силу этого зависят от государственного финансирования, а во-вторых, для российских граждан традиционно характерна идея о необходимости широкого государственного вмешательства почти во всех сферы жизни общества, включая народное просвещение. Таким образом, родители, с одной стороны, абсолютно правы, считая, что качество образования зависит от государственной поддержки, а с другой стороны, уповая на государство, стремятся сложить с себя часть ответственности за образование и воспитание своих детей.

Всего 558 респондентов дали 1266 ответов, потому что около 400 человек выбрали менее трех вариантов ответа:

1) использование разных вариантов участия граждан в решении учебных проблем (непосредственное участие в работе школьных советов, общение в Интернете и т.д.) – 324 человека (25,6%);

2) финансово-материальная поддержка деятельности школьных советов со стороны государства – 297 человек (23,5%);

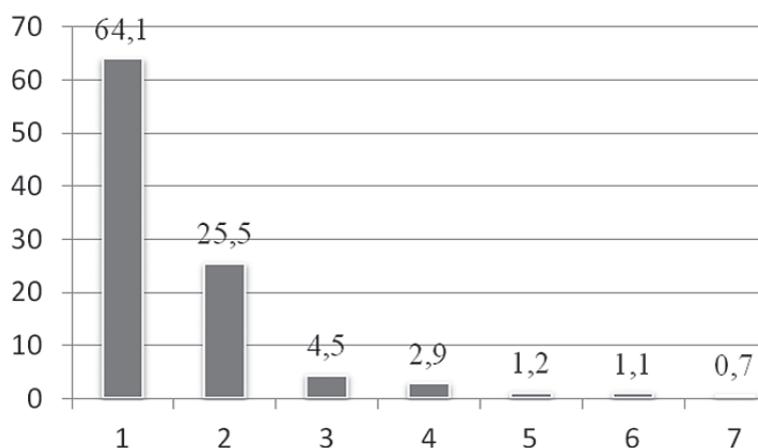


Рисунок 3. Мнение родителей учащихся о возможных субъектах совместной деятельности школы и общества (доля ответивших, %)

3) получение большей информации о политике московских и федеральных властей в сфере образования, текущем законодательстве и путях решения проблем современной школы – 234 человека (18,5%);

4) совершенствование законодательства в области управления образованием с участием общественности – 225 человек (17,8%);

5) установление тесного сотрудничества между советами разных школ – 135 человек (10,6%);

6) установление сотрудничества советов с местными и региональными СМИ – 45 человек (3,5%);

7) другое, под которым подразумевается более тесное сотрудничество между педагогами и школьным советом – 6 человек (0,5%).

Иерархию ответов можно увидеть на рис. 2.

Таким образом, многие респонденты считают имеющуюся информацию о политике федеральных и московских властей в сфере образования недостаточной (18,5% ответов), а без информации школьные советы не могут принимать оперативные и конструктивные решения. Значительная часть родителей надеется на государство, которое поможет работе советов либо путем прямого финансирования школ или самих советов (23,5% ответов), либо путем принятия законов, необходимых для их свободной и успешной деятельности (17,8% ответов). Лишь немногие рассчитывают на помощь СМИ (3,5% ответов) или на взаимопомощь родителей учащихся разных школ (10,6% ответов).

Приходится констатировать, что большая часть граждан выбирает пассивные способы повышения эффективности работы советов (ожидание помощи властей и принятия лучших законов, переписка в Интернете и надежда на предоставление властями информации о нововведениях в области образования). Заинтересованность в решении проблем еще не означает активное участие в этом процессе, ведь, судя по ответам на шестой вопрос анкеты, лишь около 13% респондентов имели реальный опыт работы в школьных советах.

Поскольку не все родители готовы участвовать в работе школьных советов, им задали одиннадцатый вопрос: «Кто из представителей местной общественности должен помогать образовательным учреждениям в первую очередь?». Как и при ответе на предыдущий вопрос, большинство родителей выразили надежду на помощь властей (64,1%), и только четверть опрошенных отметили первостепенную важность участия родителей школьников в совместной с учителями работе (рис. 3):

1) муниципальные власти – 358 человек (64,1%);

2) родители учащихся – 142 человека (25,5%);

3) школа должна сама справляться с возложенными на нее обязанностями – 25 человек (4,5%);

4) коммерческие структуры – 16 человек (2,9%);

5) духовенство – 7 человек (1,2%);

6) общественные деятели (политики, артисты, местная интеллигенция) – 6 человек (1,1%);

7) другое: помогать в управлении должны родители, а в решении финансовых вопросов – муниципальные власти – 4 человека (0,7%).

Из всех местных сообществ родители особенно рассчитывают на муниципальные власти, при том что явка на муниципальные выборы в Московском регионе невысока. Чиновники муниципалитетов олицетворяют в глазах граждан региональную власть, и потому вполне естественно, что именно они имеют средства и обязаны заботиться о процветании местных школ. Надежда на действенную помощь бизнеса, Церкви или известных общественных деятелей весьма невелика. Четверть родителей не ждут помощи со стороны, а рассчитывают на свои силы. Здесь важно подчеркнуть, что только 4,5% родителей убеждены, что школа должна сама справляться с проблемами обучения детей, и это при том, что, отвечая на четвертый вопрос анкеты, более 20% респондентов заявили: учителя должны заниматься своим делом, а родители – своим.

Получается, что представления родителей об обязанностях, возложенных на школу как на социальный институт и на учителей, разнятся. Когда респонденты говорили об учителях, они имели в виду их обязанность учить детей отдельным школьным предметам, поскольку четвертый вопрос касался именно учебы школьников. Когда же речь зашла о школе как таковой, родители имели в виду ее обязанность не только учить, но и направлять, контролировать процесс обучения, решая любые организационные проблемы, включая перечисленные в вариантах ответа на седьмой вопрос. Поэтому сомнение почти всех родителей в том, что школа способна сама решить все возможные проблемы без участия общественности, вполне резонно.

На вопрос 12 «Интересна ли Вам информация об опыте общественного участия в управлении качеством образования?» были получены следующие ответы:

- да – 421 человек (75,4%);
- нет – 45 человек (8,1%);
- затрудняюсь ответить – 92 человека (16,5%).

Как видно, абсолютное большинство (75,4%) опрошенных имеют интерес к чужому опыту взаимодействия между общественностью и педагогами. Это неудивительно, так как, отвечая на четвертый вопрос анкеты, более 60% признали такой опыт полезным. Хотя

при ответе на десятый вопрос лишь около 10% респондентов выделили необходимость тесного сотрудничества между советами разных школ, приходится признать наличие большого интереса к такому сотрудничеству даже у тех граждан, которые уповают на помощь государственных или муниципальных властей.

Далее был задан тринадцатый вопрос: «Сегодня на портале Департамента образования www.educom.ru создан специальный раздел Общественного совета, через который с вопросами и предложениями по заявленной форме может обратиться любой житель Москвы. Устраивает ли Вас такая форма участия в обсуждении актуальных вопросов, связанных с образованием Ваших детей?»

Как и следовало ожидать, абсолютное большинство (74,7%) родителей согласились с предоставленной им возможностью косвенного участия в решении проблем образования посредством посещения специального интернет-сайта [2]. Доля ответивших таким образом больше, чем доля респондентов (60,5%), выразивших при ответе на пятый вопрос анкеты готовность вносить предложения по изменению законодательства в сфере образования. Объясняется это тем, что в отличие от пятого вопроса в тринадцатом вопросе сказано о возможности граждан не только вносить конкретные предложения, но и просто обсуждать или задавать интересующие их вопросы, что может делать практически любой желающий.

Вместе с тем можно вспомнить, что, отвечая на десятый вопрос, большинство родителей уже выразили готовность участвовать в решении школьных проблем разными способами, включая использование Интернета. Фактически число ответивших положительно на тринадцатый вопрос (74,7%) совпадает с числом ответивших утвердительно на двенадцатый вопрос об интересе к опыту совместной деятельности представителей школьной и внешкольной общественности (75,4%). Это позволяет сделать вывод о том, что абсолютное большинство родителей относятся к числу граждан, прямо или косвенно заинтересованных в решении вопросов региональной образовательной политики.

Полученные ответы респондентов выглядят следующим образом:

- да, полностью устраивает – 90 человек (16,1%);
- скорее устраивает – 327 человек (58,6%);
- скорее не устраивает – 49 человек (8,8%);

- нет, совершенно не устраивает – 5 человек (0,9%);
- затрудняюсь ответить – 87 человек (15,6%).

Итак, большинство родителей склоняются к умеренно положительной позиции «Скорее устраивает» (58,6%), лишь около 10% не одобряют инициативу Департамента образования г. Москвы, поэтому эту инициативу следует признать востребованной обществом и полезной.

Наконец, родителям был задан четырнадцатый вопрос: «Все органы исполнительной власти, включая работающие в системе образования, с 15 апреля 2013 г. обязаны размещать информацию о подготовке нормативных правовых актов, а также организовывать их общественное обсуждение на Едином портале regulation.gov.ru. Выход на портал осуществляется с сайта Департамента образования г. Москвы. Заинтересованы ли Вы в том, чтобы регулярно посещать данный портал и принимать участие в обсуждении проектов нормативных образовательных документов и направлять предложения по их улучшению?»

Половина (50,2%) опрошенных выразили заинтересованность в данном проекте [1], но, как правило, с небольшим сомнением и формулировкой «Скорее заинтересованы». Объясняется это тем, что родители не готовы посещать один и тот же интернет-сайт регулярно, да еще и составлять конкретные предложения по совершенствованию законопроектов. Вот почему при ответе на данный вопрос респонденты выразили заметно больший скепсис, чем при ответе на предыдущий, где речь шла лишь об одобрении подобной формы работы.

Ответы родителей распределились таким образом:

- да, очень заинтересован(а) – 45 человек (8,1%);
- скорее заинтересован(а) – 235 человек (42,1%);
- скорее не заинтересован(а) – 180 человек (32,2%);
- нет, совершенно не заинтересован(а) – 44 человека (7,9%);
- затрудняюсь ответить – 54 человека (9,7%).

То, что при ответе на пятый вопрос анкеты готовность к внесению законотворческих предложений выразили больше людей (60,5%), чем при ответе на четырнадцатый вопрос (50,2%),

объясняется тем, что последний вопрос требовал от них не принципиального согласия с работой такого рода, а готовности к конкретной работе в уже созданных для этого Департаментом образования условиях [4]. Учитывая то, что ответы на предыдущие вопросы позволили выявить наиболее активный слой заинтересованной общественности, находящийся в промежутке между 13% (число принимавших участие в работе управляющих советов) и 25% (число признающих первостепенную значимость участия родителей в работе школьных советов), согласие половины опрошенных на посещение Единого портала regulation.gov.ru выглядит скорее обнадеживающим фактом и подтверждает ранее сделанные заключения о заинтересованности большинства граждан в пассивных формах участия в решении вопросов образовательной политики.

Выводы

1. Основные психологические проблемы, которые способны помешать представителям родительской общественности в работе школьных советов, – это в первую очередь неразвитое чувство ответственности многих граждан за принятые ими решения и обязательства, склонность к необоснованной критике чужих поступков и предложений, нежелание регулярно и напряженно работать и, в меньшей мере, неуверенность в своих возможностях и зависть к чужим успехам. В целом, большинство родителей готовы к пассивным формам участия в решении образовательных проблем.

2. По мнению родителей, для того чтобы они приняли более активное участие в сотрудничестве педагогов и местной общественности, должно либо произойти увеличение числа конфликтных ситуаций в школе, либо резко снизиться качество образования, либо возникнуть заметное несоответствие между содержанием учебного материала и запросами общества. Слияние нескольких учебных заведений в единые комплексы родители не считают достаточным основанием для своего вмешательства в образовательную политику.

3. Повышению эффективности совместной деятельности педагогов и родительской общественности могут способствовать: широкое внедрение разнообразных способов участия граждан в этой деятельности, финансово-материальная и, в меньшей мере, законодатель-

ная и информационная поддержка со стороны федеральных и региональных властей. Менее всего родители ожидают получить помощь от своих коллег и средств массовой информации.

4. Абсолютное большинство (64%) родителей считают, что муниципальные власти обязаны помогать образовательным учреждениям больше, чем другие представители местной общественности. Надежда на помощь бизнеса, Церкви или известных общественных деятелей невелика. Лишь четверть родителей считают, что именно они более других ответственны за получение качественного образования их детьми, и, таким образом, они представляют собой максимально возможное число граждан, готовых к активной работе в школьных советах.

5. Абсолютное большинство (75%) родителей может заинтересовать информация об уже имеющемся опыте общественного участия в управлении качеством образования.

6. Абсолютное большинство (75%) родителей устраивает пассивная форма участия в решении вопросов образования посредством формулирования и обсуждения этих вопросов в Интернете.

7. Половина родителей готовы к рассмотрению обнародованных в Интернете законопроектов по улучшению качества образования и внесению в них своих предложений.

8. Пройдя общественную экспертизу, проект привлечения заинтересованных граждан к участию в решении вопросов образовательной политики имеет хорошие перспективы внедрения в Московском регионе, но лишь при условии системного использования разнообразных способов участия родительской общественности в управлении образованием – от предоставления возможности задавать свои вопросы через Интернет до активной работы в управляющих советах образовательных учреждений.

На основании представленных выводов можно предложить ряд рекомендаций по развитию системы совместной работы педагогического и родительского сообществ.

1. Поскольку основная психологическая проблема, мешающая родителям работать в школьных советах, сводится к отсутствию у многих граждан ответственности за свои слова и поступки, ведущие места в школьных советах должны занять классные руководители, дающие пример деятельной заботы о ре-

шении проблем каждого ребенка в официально прикрепленном к ним классе.

2. Принимая во внимание то, что многие родители опасаются увеличения числа конфликтных ситуаций в школе, а в недопущении конфликтов одинаково заинтересованы и родители, и учителя, представляется целесообразным участие профессионального психолога в совместной работе педагогов и представителей заинтересованной общественности.

3. Так как родители заинтересованы в получении большей информации о политике московских и федеральных властей в сфере образования, текущем законодательстве и опыте других школ, возможно создание на базе городских педагогических вузов специальных учебных курсов для членов управляющих советов.

4. Зная о том, что желание активно работать совместно с учителями выражают не более 25% родителей, а опыт такой работы имеют не более 13%, крайне необходимо сконцентрировать внимание на привлечении к активной форме сотрудничества в школьных советах лишь тех родителей учащихся, которые относятся к указанной категории лиц. Не стоит ожидать стремления большинства родителей и других представителей общественности к принятию непосредственного участия в работе управляющих советов.

5. Правительство Москвы и муниципальные управы должны принять к сведению тот факт, что, по мнению родителей, эффективную помощь школе могут оказать лишь государственные и муниципальные власти. Руководству муниципальных образований следует активизировать содействие проживающим на их территории гражданам, заинтересованным в решении вопросов образовательной сферы.

6. Руководству школ и муниципалитетам следует создать систему поиска готовых к сотрудничеству с ними организаций – таких, например, как вузы или потенциальные работодатели из числа фирм, расположенных в непосредственной близости от зданий школ. Следует разработать особую программу, позволяющую установить шефство региональных коммерческих и некоммерческих предприятий над школьными советами или ввести их представителей в состав попечительских советов.

7. Поскольку большинство граждан устраивает самая простая форма участия в решении вопросов образования вроде обсуждения

текущих проблем в Интернете, необходимо продолжить инициативу Департамента образования г. Москвы по созданию интернет-порталов, в которых все желающие могут высказать свое мнение, задать вопросы, получить информацию о последних событиях и законопроектах и внести предложения по поводу проходящих образовательных реформ.

8. Для того чтобы отследить результативность совместной работы педагогов и представителей региональной общественности, а также выявить степень готовности граждан к участию в этой работе, целесообразно регулярно проводить социологический мониторинг настроений и предложений, исходящих от заинтересованных москвичей.

Литература

1. Единый портал для размещения информации о разработке федеральными органами исполнительной власти проектов нормативных правовых актов и результатов их общественного обсуждения, <http://regulation.gov.ru/>
2. Московское образование, <http://www.educom.ru/>
3. Нравственность и сила / Аналитика ВЦИОМ, <http://wciom.ru/index.php?id=266&uid=4123>
4. Официальный сайт Департамента образования г. Москвы, <http://dogm.mos.ru/>

References

1. A single portal for information about the development of the Federal bodies of Executive power projects of normative legal acts and their results public comment, <http://regulation.gov.ru/>
2. Moscow education, <http://www.educom.ru/>
3. Morality and power / Analyst poll, <http://wciom.ru/index.php?id=266&uid=4123>
4. Official website of Department of education of Moscow, <http://dogm.mos.ru/>

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ»
«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS,
2014, № 3 (11)**



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 МГПУ. 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.

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 МГПУ. 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



КАРПОВ Анатолий Викторович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

KARPOV Anatoly Viktorovich – Doctor of Psychology, Full professor, Corresponding member of the Russian Academy of Sciences. Dean of Psychological Faculty, Head of the Department of Labor Psychology and Organizational Psychology of P. G. Demidov Yaroslavl State University.
E-mail: anvikar56@yandex.ru



КАРПОВ Александр Анатольевич – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

KARPOV Alexandr Anatolyevich – PhD (Psychology), Senior teacher of the Department of Labor Psychology and Organizational Psychology of P. G. Demidov Yaroslavl State University.
E-mail: ruslapta_yar@myrambler.ru



БЕРШЕДОВА Людмила Ивановна – доктор психологических наук, профессор. Профессор кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

BERSHEDOVA Ludmila Ivanovna – Doctor of Psychology, Full professor. Professor of the Department of General and Practical 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: bershedova@mail.ru



ВАЛЯВКО Светлана Михайловна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

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



ИВАНЦОВ Олег Владимирович – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

IVANTSOV Oleg Vladimirovich – PhD (Psychology), senior teacher of the Department of Clinical and Special Psychology of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: oivantsov@gmail.com



МАШИЛОВ Кирилл Вадимович – кандидат медицинских наук, доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

MASHILOV Kirill Vadimovich – PhD (Medicine), docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the 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: k.v.mashilov@mail.ru



КОВТУН Юлия Юрьевна – младший научный сотрудник кафедры общей и клинической психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета.

KOVTUN Julia Yurevna – junior researcher at the Department of General and Clinical Psychology of the Belgorod National Research University.



КУЗНЕЦОВ Даниил Игоревич – аспирант кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии Московского университета им. М. В. Ломоносова.

KUZNETSOV Daniil Igorevich – a post-graduate student of the Department of Occupational Psychology and Engineering Psychology of the Faculty of Psychology of the Lomonosov Moscow State University.

E-mail: dan-smith@yandex.ru



КОМАРОВ Роман Владимирович – кандидат психологических наук, доцент. Заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ по организационной работе и международным связям, секретарь ученого совета Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

KOMAROV Roman Vladimirovich – PhD (Psychology), Docent. Deputy director for Organizational work and international relations 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», the secretary of the scientific council 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: komarovrv@yandex.ru



ПИЩИК Влада Игоревна – доктор психологических наук, доцент. Заведующий кафедрой психологии и управления персоналом Института управления, бизнеса и права, Ростов-на-Дону.

PISHCHIK Vlada Igorevna – Doctor of Psychology, docent. Head of the Department of Psychology and Human Resource Management of the Institute of Management, Business and Law of Rostov-on-Don. E-mail: vladaph@yandex.ru



ТКАЧЕНКО Александр Владимирович – кандидат исторических наук, доцент. Доцент кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

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



ШЕЙНОВ Виктор Павлович – доктор социологических наук, профессор. Профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы. 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



ЧАМКИН Анвар Сергеевич – доктор философских наук, профессор. Профессор кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

CHAMKIN Anvar Sergeevich – Doctor of Philosophy, 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: anvar@realmail.ru



АБУШКИН Борис Михайлович – кандидат психологических наук, доцент. Заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ по науке.

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

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал

№ 3 (11) 2014

Выходит 4 раза в год

Редактор
Компьютерная верстка
Художник

Е. Романов
С. Прокопович
В. Дёмкин