

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 (15) 2015

Выходит 4 раза в год

ISSN 2223-6880

**Москва
2015**

Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. М.: МГПУ, 2015. № 3 (15). 128 с.

ISSN 2223-6880

Редакционная коллегия

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор),
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора),
Абушкин Борис Михайлович, Арзуманов Юрий Леонидович,
Бершедова Людмила Ивановна, Гостев Александр Николаевич,
Дубровина Ирина Владимировна, Казаренков Вячеслав Ильич,
Карпова Наталья Львовна

Редакционный совет

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),
Ананишнев Владимир Максимович (зам. председателя, Москва),
Волкова Елена Николаевна (Санкт-Петербург),
Забродин Юрий Михайлович (Москва), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),
Коган Борис Михайлович (Москва), Консон Григорий Рафаэлевич (Москва),
Леньков Сергей Леонидович (Тверь), Романова Евгения Сергеевна (Москва),
Рычихина Элина Николаевна (Москва), Тюков Анатолий Александрович (Москва),
Урываев Юрий Викторович (Москва), Шейнов Виктор Павлович (Беларусь, Минск)

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

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

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Подписной индекс издания: 41421

Зав. редакцией Чибискова О. В.

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

Социологические исследования

Реморенко И. М. Общественное обсуждение проблем образования в социальных сетях	5
Романова Е. С., Абушкин Б. М. Социально-психологические аспекты отношения школьников к физкультурно-спортивному комплексу ГТО	17
Ананишнев В. М., Машкова Л. А. Маркетинговая деятельность в образовательных учреждениях	25

Психологические исследования

Рыжов Б. Н., Шарова С. С. Особенности познавательных процессов леворуких учащихся с нарушенным слухом	33
Лубовский В. И., Валявко С. М. Интеграция в системе общего образования и новые задачи психологов	38
Бершедова Л. И., Шитикова Е. В. Инновационно-мыслительная деятельность как психологическое условие развития научного потенциала в юношеском возрасте	44
Львова С. В. Профессиональная мотивация педагогов образовательного учреждения	54
Бонкало С. В., Бонкало Т. И. Особенности жизненной позиции членов молодежных националистических организаций	63
Рыжов Б. Н., Михайлова О. В. Психическая работоспособность инвалидов с различными формами ДЦП	73

История психологии и психология истории

Иванов Д. В. Психологическая мысль в России второй половины XVIII в. М. М. Херасков, Я. Б. Княжнин	80
Рыжов Б. Н. Психологический возраст цивилизации IX–XI вв. (продолжение)	93

Рецензия

Леньков С. Л. Метасистемный подход к проблеме сознания: проверка временем и практикой научных исследований (Рецензия на книгу А. В. Карпова «Психология сознания: метасистемный подход»)	103
---	-----

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2015, № 3(15)	117
Информация для авторов	122
Сообщение редакции	127

CONTENTS

Sociological researches

Remorenko I. M. Public discussions on education issues in social networks.....	5
Romanova E. S., Abushkin B. M. Socio-psychological aspects of students' attitude to physical culture and sport complex exercises.....	17
Ananishnev V. M., Mashkova L. A. Marketing activities in educational institutions.....	25

Psychological researches

Ryzhov B. N., Sharova S. S. Specifics of psychic processes of left-handers of deaf and hard-of-hearing children	33
Lubovsky V. I., Valyavko S. M. Integration in education and new challenges psychologists	38
Bershedova L. I., Shitikova E. V. Innovative and cognitive activity as psychological condition of the scientific potential development in youth.....	44
Lvova S. V. The professional motivation of teachers of educational establishments.....	54
Bonkalo S. V., Bonkalo T. I. Features beliefs members of youth nationalist organizations	63
Ryzhov B. N., Mikhaylova O. V. Psychic work capacity in people with various forms of cerebral palsy	73

The History of psychology and the psychology of history

Ivanov D. V. Psychological idea in Russia during the second half of the XVIII century. M. M. Kheraskov, J. B. Knyazhnin.....	80
Ryzhov B. N. Psychological age of civilization (the 9–11th centuries).....	93

Review

Lenkov S. L. Meta-systemic approach to the problem of consciousness: the test of time and practice of scientific research (Book review by A. V. Karpov «Psychology of consciousness: meta-systemic approach»).....	103
---	-----

Information

Authors of the journal «Systems psychology and sociology», 2015, № 3 (15).....	117
Author guidelines.....	122
Editorial communication.....	127

ОБЩЕСТВЕННОЕ ОБСУЖДЕНИЕ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Реморенко И. М.
МГПУ, Москва

Статья посвящена исследованию отношения пользователей социальных сетей к проблемам российского образования. Рассматриваются вопросы формирования общественного мнения; анализируются комментарии, оставленные под новостями о российском образовании в социальных сетях, на основе открытых данных сравниваются характеристики и позиции пользователей разных социальных сетей.

Ключевые слова: образование, общественное мнение, общественное обсуждение, социальные сети, образовательная политика.

PUBLIC DISCUSSIONS ON EDUCATION ISSUES IN SOCIAL NETWORKS

Remorenko I. M.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to the study of the relationship of social network users to the problems of russian education. The formation of public opinion is discussed and the Internet users' comments are also discussed left under the news about russian education in social networks, based on the open data compares of users' characteristics and attitudes in the social networks.

Keywords: education, public opinion, public discussion, social networking, educational policy.

Введение

Отношение общества к инновационным процессам в образовании является важным фактором, определяющим успех модернизации системы образования. Во всем мире отмечается изменение отношения разных групп населения к образованию (которое рассматривается как ресурс и как одна из основных ценностей). Общественное обсуждение проблем развития образования способствует осмыслению разных позиций и точек зрения, выявлению ключевых вопросов государственной образовательной политики [3].

При общественном обсуждении проблем образования проявляются определенные «мифы», существующие в общественном сознании относительно инновационных процессов в обществе и в образовании [5]. Эти искаженные представления о технологиях порождения, продвижения и реализации инноваций могут препятствовать изменениям в образовательной системе.

Любые образовательные инновации вызывают широкий общественный резонанс, поэтому изучение общественного мнения по

проблемам образования имеет важное значение для принятия управленческих решений.

Общественное мнение как состояние общественного сознания выражает отношение различных групп общества к окружающему миру. В контексте проблем образования – это отношение к институтам управления, нормативным актам, событиям и процессам, субъектам в сфере образования. С точки зрения функций феномен общественного мнения можно рассматривать в трех аспектах:

- осуществление контроля действий различных субъектов в сфере образования;
- выражение отношения к определенным проблемам в сфере образования;
- рассмотрение вариантов решения проблем общества, в частности в области образования.

Все эти функции могут быть выполнены только в том случае, если общественное мнение услышано представителями власти, если есть среда для выражения и высказывания мнений. Такой средой наряду со средствами массовой информации становятся современные компьютерные технологии и Интернет – форумы, порталы, блоги и т.п. [4]. К подобным средствам виртуального общения относятся

и социальные сети, предоставляющие пользователям пространство для общественного обсуждения любых проблем.

Обсуждение в социальных сетях привлекательно для многих участников тем, что виртуальная среда расширяет круг возможных собеседников, позволяет высказывать свою точку зрения в свободной форме, найти единомышленников. В отличие от традиционных СМИ для общения в социальных сетях характерны диалогичность, оперативность реагирования на реплики собеседников, возможность сочетания различного типа информации (текстов, видео, музыкальных записей, фотографий и пр.). В этой связи исследование мнений наиболее активных представителей общественности, ориентированных на современные информационные технологии и выступающих с комментариями в социальных сетях, позволяет определить особенности отношения разных групп населения к изменениям в российском образовании.

С учетом этого целью проведенного исследования стало изучение результатов общественного обсуждения в социальных сетях ряда актуальных проблем современного российского образования в соотношении с особенностями социальной среды, в которой происходило обсуждение, и социальной активности русско- и англоязычного секторов сети.

Процедура и выборка исследования

В статье представлены результаты социологического исследования, проводившегося в 2015 г., основанные на контент-анализе комментариев в социальных сетях, таких как Facebook (англоязычный и русскоязычный сегмент) и «ВКонтакте» (русскоязычный сегмент). Деление на англоязычный и русскоязычные сегменты в социальной сети Facebook производилось в зависимости от языка высказываний участников. Анализируются комментарии, оставленные под новостями о российском образовании и предлагаемых и применяемых законах. Всего изучалось по 10 публикаций в каждой из описанных выше социальных сетей и соответствующие комментарии к ним (анализу подвергались те публикации, аналогичные копии которых были опубликованы в двух социальных сетях на русском и английском языках). Ниже при-

веден ряд некоторых наиболее резонансных публикаций:

- «Изучение второго иностранного языка в российских школах с 1 сентября становится обязательным»;
- «Правительство России утвердило федеральную целевую программу развития образования на 2016–2020 гг.»;
- «Министерство образования и науки России поддерживает возвращение школьной формы»;
- «Министерство образования и науки разрабатывает единую для всех учебных заведений России форму промежуточной аттестации учащихся – аналог ЕГЭ»;
- «Глава Министерства образования и науки Дмитрий Ливанов подписал приказ, согласно которому школьники смогут получить профессию, не имея аттестата»;
- «Дмитрий Ливанов: нормы ГТО введут во всех школах России с 2016 г.»;
- «Об укрупнении образовательных учреждений»;
- «Участие общественности в образовательной политике».

Исследование комментариев в социальных сетях позволяет выявить некоторые факторы и механизмы формирования общественного мнения в современном мире информационных технологий.

Для исследования были отобраны мнения до 900 самых активных комментаторов в каждой из трех изучаемых групп («ВКонтакте», «русскоязычный» Facebook и «англоязычный» Facebook). Были составлены «портреты» комментаторов на основании следующих критериев, полученных из их профилей в социальных сетях: пол, возраст, страна (регион, город), образование (очное/заочное); профессия, политические взгляды, конфессиональные предпочтения, сфера интересов/хобби.

Были получены «портреты» 232 респондентов из социальной сети «ВКонтакте», 197 русскоговорящих респондентов и 139 англоговорящих респондентов (не проживающих на территории России и стран СНГ) из социальной сети Facebook. Таким образом, было отобрано 568 человек (с полностью заполненным профилем в социальных сетях), из них 142 – женского пола и 426 – мужского.

Возраст комментаторов составил от 16 до 68 лет. Средний возраст для каждой из групп: «ВКонтакте» – 25 лет; «русскоязыч-

Таблица 1

**Распределение комментирующих
по разным регионам Российской Федерации, %**

Регион	«ВКонтакте»	«Русскоязычный» Facebook
Москва	0,4	21,2
Московская область	5,7	11,1
Санкт-Петербург	0,6	32,9
Ленинградская область	2,3	3,3
Центральный федеральный округ	8,9	4,0
Крымский федеральный округ	23,7	10,7
Южный федеральный округ	6,1	2,1
Дальневосточный федеральный округ	8,3	3,5
Сибирский федеральный округ	9,2	3,4
Уральский федеральный округ	9,4	1,1
Приволжский федеральный округ	11,3	1,8
Северо-Кавказский федеральный округ	14,1	4,9

ный» Facebook – 44 года; «англоязычный» Facebook – 27 лет.

Согласно месту проживания комментаторов были выделены следующие подгруппы: 1) «ВКонтакте»: 85% – Россия, 13% – СНГ, 2% – другие страны; 2) «русскоязычный» Facebook: 57% – Россия, 33% – СНГ, 10% – другие страны; 3) «англоязычный» Facebook: 37% – США, 24% – страны Латинской Америки, 16% – Великобритания, 23% – комментаторы из других стран, таких как Австралия и страны Евросоюза, оставшиеся 10% англоязычных комментариев оставляют люди из России и стран СНГ. Подробные данные о проживании комментирующих по регионам России представлено в табл. 1.

Самую большую долю (32,9%) комментирующих в социальной сети Facebook (русскоязычная аудитория) составляют представители Санкт-Петербурга, далее следуют представители Москвы (21,2%). В социальной сети «ВКонтакте» наиболее активны представители Крымского федерального округа – 23,7% и Северо-Кавказского федерального округа – 14,1%. Самая слабая активность комментирующих в социальной сети «ВКонтакте» у представителей Москвы (0,4%) и Санкт-Петербурга (0,6%). Подобная структура комментирующих отражает предпочтения пользователей разных

регионов в выборе социальных сетей. «Русскоязычный» Facebook более популярен в регионах, для которых характерна высокая доля экономически активного населения. Высокая активность представителей Крымского федерального округа в обеих сетях объясняется повышенным интересом населения региона к российским законам, в частности, в сфере образования.

При изучении общественного мнения по проблемам образования особое внимание заслуживает анализ уровня образования комментаторов (табл. 2).

Результаты исследования показывают, что образование респондентов, комментирующих новости в изучаемых социальных сетях, существенно различается: в сети «ВКонтакте» основная доля комментирующих – люди с неоконченным средним (20,9%) и средним специальным образованием (33,1%), а комментирующие кандидаты и доктора наук вообще отсутствуют. В сети «ВКонтакте» комментирующие с высшим образованием – это в основном бакалавры, а в сети Facebook (русскоязычная аудитория) – магистры и специалисты. В «русском» Facebook большинство респондентов – люди с высшим образованием, при этом 23,3% – кандидаты наук, 10,1% – доктора наук. В «англоязычном» Facebook большин-

Таблица 2

**Уровень образования пользователей, комментирующих новости
об образовании в социальных сетях, %**

Образование/ученая степень	«ВКонтакте»	«Русскоязычный» Facebook	«Англоязычный» Facebook
Неоконченное среднее образование	20,9	0,1	22,3
Среднее образование	5,0	0,9	41,0
Среднее (специальное) образование	33,1	12,4	–
Высшее (заочное) образование: бакалавр	19,7	11,1	–
Высшее (заочное) образование: магистр/ специалист	4,3	3,1	–
Высшее (очное) образование: бакалавр	11,4	14,0	24,4
Высшее (очное) образование: магистр/ специалист	5,6	25,0	12,3
Кандидат наук	0,0	23,3	1,0
Доктор наук	0,0	10,1	0,0

Таблица 3

**Профессии людей, комментирующих новости
об образовании в социальных сетях, %**

Профессия/род занятий	«ВКонтакте»	«Русскоязычный» Facebook	«Англоязычный» Facebook
Учитель	3,2	14,0	1,0
Преподаватель вуза	0,0	25,0	10,0
Учащийся школы	14,0	1,0	1,1
Студент колледжа	12,3	2,0	0,0
Студент вуза	14,4	15,0	10,0
IT-сфера	4,9	3,2	9,0
Гуманитарные профессии	9,4	9,2	11,0
Технические профессии	5,6	2,6	8,0
Спортивные профессии	6,3	2,8	6,0
Юридические профессии	4,7	3,6	4,3
Медицинские профессии	6,3	5,2	6,3
Творческие профессии	7,1	7,3	7,2
Транспортные профессии	3,5	3,1	6,3
Экономические профессии	2,3	2,2	8,2
Военные профессии	2,5	2,1	5,3
Сельско-хозяйственные профессии	3,5	1,7	6,3
Другие профессии	3,6	1,3	9,2

**Политические взгляды людей, комментирующих новости
об образовании в социальных сетях, %**

Политические взгляды	«ВКонтакте»	«Русскоязычный» Facebook	«Англоязычный» Facebook
Индифферентные	3,2	5,9	6,4
Коммунистические	19,1	10,1	0,4
Социалистические	15,7	17,1	3,0
Умеренные	10,1	5,9	10,6
Либеральные	5,6	25,6	30,3
Консервативные	16,1	12,1	29,1
Монархические	14,4	5,1	2,0
Ультраконсервативные	7,1	5,1	2,0
Ультралиберальные (либертарианские)	6,9	8,7	15,4
Другие	1,8	4,4	0,8

ство комментирующих (41,0%) имеют среднее образование. Данные об образовании согласуются с данными о возрасте пользователей социальных сетей, комментирующих вопросы образования. Можно заключить, что большинство комментирующих в социальных сетях «ВКонтакте» и «англоязычном» Facebook составляют школьники и студенты, а в «русском» Facebook – люди с образованием и профессиональным опытом.

Профессии респондентов для большей наглядности были сгруппированы в несколько категорий (табл. 3).

Самая большая доля комментирующих новости об образовании (25,0%) – преподаватели вузов в социальной сети Facebook (русскоязычная аудитория), кроме того, в этой сети активность проявляют студенты вузов (15,0%) и учителя (14,0%). Студенты вузов в целом являются самой активной аудиторией во всех сетях. В социальной сети «ВКонтакте» по сравнению с другими сетями чаще всего высказывают мнения учащиеся школ (14,0%). Преподаватели вузов свое мнение в социальной сети «ВКонтакте» вообще не высказывают. Англоязычная аудитория социальной сети Facebook включает в себя в равной степени преподавателей вузов (10,0%) и студентов вузов (10,0%), в ней также в большей степени, чем в русскоязычных сетях, высказывают свое мнение представители разных профессий. При сравнении активности в указанных сетях отмечается более высокая активность представи-

телей гуманитарных и творческих профессий, чем, например, технических, юридических, транспортных. Можно сделать вывод, что аудитория, обсуждающая в социальных сетях проблемы образования, в основном имеет отношение к сфере образования, гуманитарным и творческим профессиям.

Описывая политические взгляды респондентов, необходимо учитывать тот факт, что социальная сеть «ВКонтакте» ограничивает возможности выбора политических предпочтений числом вариантов до 10. В связи с этим полученные данные были сгруппированы по 10 категориям (табл. 4).

Исследование продемонстрировало большой разброс политических взглядов пользователей социальных сетей. В каждой сети представлены практически все выделенные политические предпочтения. При этом в социальной сети «ВКонтакте» больше всех проблемами образования интересуются представители коммунистических (19,1%), консервативных (16,1%) и социалистических (15,7%) взглядов; в сети Facebook (русскоязычная версия) – либеральных (25,6%) и социалистических (17,1%) взглядов; в сети Facebook (англоязычная версия) – либеральных (20,3%) и консервативных (29,1%) взглядов. В целом пользователи сети «ВКонтакте» в большей степени относятся к левой части политического спектра, при том что среди них много представителей монархических и консервативных тенденций; пользователи

**Особенности конфессиональной принадлежности лиц,
комментирующих проблемы образования в социальных сетях, %**

Конфессиональная принадлежность	«ВКонтакте»	«Русскоязычный» Facebook	«Англоязычный» Facebook
Православие	70,0	40,5	0,4
Католицизм	0,0	2,1	12,1
Протестантизм	1,0	3,5	33,1
Иудаизм	0	10	12
Ислам	12,0	4,5	10,1
Буддизм	0,0	0,3	0,6
Конфуцианство	0,0	0,0	2,7
Индуизм	0,0	0,0	3,2
Атеизм	10,0	31,7	22,1
Другое	7,0	7,4	3,7

«англоязычного» Facebook – к правой части политического спектра, а пользователи «русского» Facebook более склонны к центристским позициям. Таким образом, несмотря на то что политические взгляды пользователей разных сетей различаются, они активно участвуют в обсуждении проблем образования, составляющих интерес для представителей всех политических ориентаций. Политические взгляды комментирующих получают непосредственное отражение в содержании их комментариев и в характере критики.

Анализ ответов о конфессиональной принадлежности, отражающих мировоззрение респондентов, проводился в соответствии с вариантами, выделенными в сети «ВКонтакте».

Согласно выбору респондентов, 70% комментирующих в социальной сети «ВКонтакте» относят себя к православию, 12,0% – к исламу, 5,0% считают себя атеистами (табл. 5). Среди комментирующих в социальной сети Facebook (русскоязычная аудитория) доля выбравших православие и ислам значительно меньше за счет выбравших атеизм (31,7%); в «англоязычном» Facebook преобладают пользователи, выбравшие протестантизм (33,3%) и атеизм (22,1%). Сравнительный анализ показывает, что различия в выборе вероисповедания во многом обусловлены местом проживания, профессией и возрастом респондентов. Пользователи сети Facebook (русскоязычной аудитории) – люди с более

устойчивыми взглядами, сформировавшимся мировоззрением; более молодые пользователи сетей «ВКонтакте» и «англоязычном» Facebook скорее отражают стереотипы своего окружения, чем собственную мировоззренческую позицию.

Описание сферы интересов респондентов основывалось на данных о частоте посещения групп и сообществ в социальных сетях, на основании переноса избранных публикаций на страницу пользователя сети и отметок пользователем понравившегося материала в сети Интернет. Результаты анализа сферы интересов комментирующих новости в социальной сети представлены в табл. 6.

Можно сделать вывод о наличии выраженных различий между исследуемыми группами. Аудитория «ВКонтакте» подобна англоязычной аудитории Facebook. Ведущее место в сфере их интересов занимает «Юмор» (14,6% у комментирующих в социальной сети «ВКонтакте» и 13,7% у комментирующих в «англоязычном» Facebook), «Эротика» (13,1% в социальной сети «ВКонтакте» и 11,3% в «англоязычном» Facebook) и «Отношения и секс» (11,5 и 12,1% соответственно). Также для них характерно увлечение компьютерными играми и сериалами. Проблемы науки, литературы искусства и самообразования интересуют их в наименьшей степени (0,1–0,2 %). В противополо-

Таблица 6

**Сфера интересов и/или хобби людей, комментирующих новости
об образовании в социальных сетях, %**

Сфера интересов	«ВКонтакте»	«Русскоязычный» Facebook	«Англоязычный» Facebook
Бизнес	7,5	15,4	3,2
Животные	3,1	4,8	6,3
Здоровье и медицина	0,4	6,0	2,1
Информационные технологии	3,0	1,8	1,2
Искусство	0,1	4,8	0,2
Кино	3,4	4,9	2,2
Комиксы	0,6	0,1	3,2
Компьютерные игры	6,4	0,2	7,4
Кулинария	3,5	0,1	0,2
Литература	0,2	7,7	0,1
Музыка	4,2	0,5	3,3
Наука	0,1	16,1	0,2
Отношения и секс	11,5	2,0	12,1
Охота и рыбалка	3,0	0,1	0,7
Психология	2,0	5,6	1,9
Путешествия	1,1	0,4	0,7
Самообразование	0,2	4,7	0,1
Сериалы	7,1	0,1	6,3
Спорт	3,1	0,0	2,2
Технические новинки	4,1	15,0	5,1
Фотография	2,3	5,0	4,1
Шопинг	4,3	0,3	9,1
Экстрим	1,1	0,1	3,1
Эротика	13,1	0,9	11,3
Юмор	14,6	3,4	13,7

ложность эти двум группам, русскоязычная аудитория сети Facebook в наибольшей степени интересуется наукой (16,1%), бизнесом (15,4%), техническими новинками (15,0%), литературой (7,7%). Таким образом, подтверждаются различия, связанные с возрастом, образованием и профессиональным статусом групп, комментирующих вопросы образования в социальных сетях. «Портреты» пользователей существенно различаются между собой, и эти различия необходимо учитывать при рассмотрении их мотивации и анализе содержания комментариев в социальных сетях.

**Мотивация и содержание комментариев
к проблемам образования
в социальных сетях**

Анализ комментариев (высказываний) в социальных сетях позволил выделить мотивы у исследуемых групп, представленные в табл. 7. Как видно из приведенных данных, мотивы комментирования проблем образования у пользователей в русскоязычных и в англоязычных сетях существенно различаются. Для большинства пользователей английского сегмента сети Facebook ведущим мотивом выступают общение, коммуникация, а за-

**Особенности мотивов комментирования
проблем образования в социальных сетях, %**

Мотив	«ВКонтакте»	«Русскоязычный» Facebook	«Англоязычный» Facebook
Аффилиация	3,0	0,4	5,6
Власть и доминанция	13,3	6,0	3,4
Идентификация	14,6	8,2	8,3
Общение (коммуникативный мотив)	13,7	20,0	33,6
Просоциальные общественно значимые мотивы	18,9	27,0	1,0
Познание	2,0	1,4	24,8
Самореализация и развитие личности	5,7	10,0	16,5
Самоутверждение	13,0	23,0	3,8
Немотивированная (бессистемная) критика и оскорбления (в том числе «троллинг»)	15,8	4,0	3,0

тем познание. Это связано в первую очередь с тем, что проблемы российского образования не являются для них жизненно важными и насущными, представляют скорее познавательный интерес. Для пользователей сетей «ВКонтакте» и «русскоязычного» Facebook ведущими мотивами комментариев являются просоциальные мотивы, признание общественной значимости проблемы образования для страны. Более взрослая и образованная аудитория русскоязычной сети Facebook в наибольшей степени руководствуется общественными мотивами (27,0%) – для сравнения: 18,9% в сети «ВКонтакте». В качестве второго по значимости мотива для комментирующих в «русскоязычном» Facebook отмечается мотив самоутверждения, далее – мотив общения. Для более молодых пользователей сети «ВКонтакте» важными являются мотив идентификации, позволяющий отнести себя к определенной социальной общности (14,6%), и мотив власти (13,3%), который слабо выражен у представителей других групп, настроенных более либерально. Обращает на себя внимание значительная доля (15,8%) комментирующих в сети «ВКонтакте», выступающих с немотивированной критикой и оскорблениями.

Такое агрессивное поведение характерно только для 4% комментирующих в «русскоязычном» Facebook и для 3% комментирующих в «англоязычном» Facebook. Можно предпо-

ложить, что такие негативные проявления связаны с высокой значимостью проблем образования для этой группы респондентов – с одной стороны, и с недостаточным уровнем образования и отсутствием знаний в этой области – с другой.

Проведенное исследование включало изучение профессионального состава лиц, оставляющих критические комментарии в социальных сетях. Полученные данные приведены в табл. 8.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что критические комментарии оставляют в основном представители следующих профессиональных групп: в социальной сети Facebook (русскоязычная аудитория) – учителя (23,8%), преподаватели вузов (43,4%), студенты вузов (14,5%), студенты колледжей (13,3%); в социальной сети Facebook (англоязычная аудитория) – преподаватели вузов (21,0%), студенты вузов (32,2%). Русскоязычная аудитория в социальной сети «ВКонтакте» значительно отличается от двух других исследованных групп: здесь студенты колледжей составляют 22,4%, студенты вузов – 23,0%, учителя – всего 1,7%, а преподаватели вузов вообще не оставляют критических замечаний в этой сети. Таким образом, распределение критических замечаний в социальных сетях в соответствии с профессиями комментирующих соответствует про-

Таблица 8

**Критические комментарии, оставляемые в социальных сетях
представителями разных профессий, %**

Профессия	«ВКонтакте»	«Русскоязычный» Facebook	«Англоязычный» Facebook
Учитель	1,7	23,8	5,9
Преподаватель вуза	0,0	43,4	21,0
Учащийся школы	4,0	0,2	0,1
Студент колледжа	22,4	13,3	0,2
Студент вуза	23,0	14,5	32,2
IT-сфера	0,6	0,1	6,6
Гуманитарные профессии	2,0	0,2	3,4
Технические профессии	1,0	0,7	5,3
Спортивные профессии	0,4	0,1	0,1
Юридические профессии	2,0	0,2	3,4
Медицинские профессии	1,0	0,4	3,5
Творческие профессии	1,0	0,1	1,3
Транспортные профессии	3,2	0,1	0,8
Экономические профессии	2,4	0,0	0,7
Военные профессии	0,0	0,0	0,3
Сельско - хозяйственные профессии	0,3	0,5	0,2
Другие профессии	35,0	2,4	15,0

Таблица 9

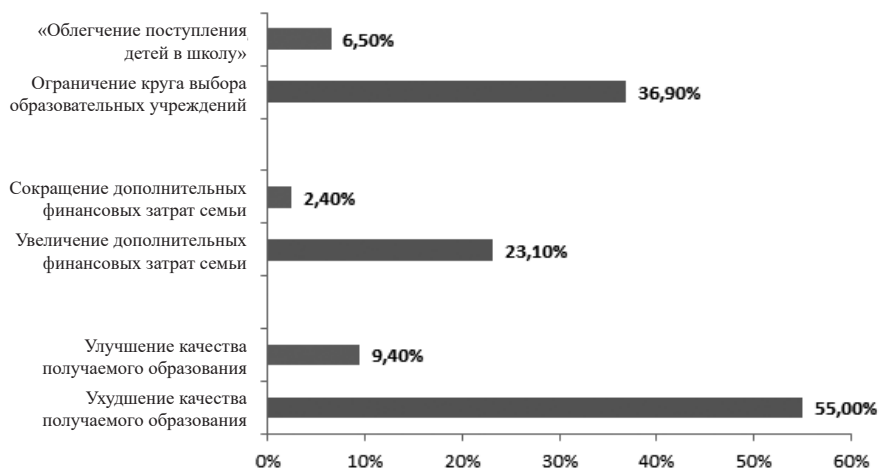
Направление критики в социальных сетях, %

Предмет критики	«ВКонтакте»	«Русскоязычный» Facebook	«Англоязычный» Facebook
Власть	15,1	29,8	43,0
Внешние политические силы	15,0	24,6	3,0
Личность и внешний вид собеседников	5,4	0,2	1,4
Мнение собеседников	13,1	0,1	12,0
Образование как социальный институт	15,3	20,3	3,6
Орфография и пунктуация собеседников	3,5	0,4	0,0
Подрастающее поколение	2,3	0,2	5,0
Современное состояние страны и образования («раньше было лучше»)	19,3	2,3	0,0
Критика экономической ситуации	11,0	22,1	32,0

фессиональной структуре пользователей этих социальных сетей.

Критика проблем образования в социальных сетях оказалась достаточно разноплановой. В целом, можно выделить следующие ее аспекты, приведенные в табл. 9.

Вектор критики в социальных сетях в основном направлен на критику власти (на первом месте в русскоязычной аудитории социальной сети Facebook – 29,8% комментариев, в англоязычной аудитории Facebook – 43,0% комментариев). В социальной сети «ВКон-



Мнения исследуемых групп относительно позитивных и негативных последствий укрупнения образовательных учреждений, %

такте» критика власти (15,1%) занимает значительное место наряду с критикой образования (15,3%), но на первом месте – критика современного состояния страны и образования («раньше было лучше») – 19,3%. В англоязычной аудитории Facebook такие комментарии вообще отсутствуют. Показательно, что на втором месте в русскоязычной сети Facebook – критика внешних политических сил (24,6%), затем – критика экономической ситуации (22,1%). Критика экономической ситуации характерна также для комментаторов англоязычной сети «Facebook» (32%). Критика мнений собеседников у комментаторов сетей «ВКонтакте» и «англоязычном» Facebook занимает определенную долю комментариев (13,1 и 12,0%), но в «русскоязычном» Facebook составляет только 0,1%. Комментаторам этой сети, более «возрастным» и профессионально опытным, важно не критиковать точку зрения собеседника, а высказать и обосновать свою.

Таким образом, критические комментарии во всех социальных сетях связывают проблемы образования с широким политическим и экономическим контекстом, современной ситуацией в стране. Характер критических комментариев зависит от политических предпочтений комментирующих, но в целом на-

правлен на критику власти и существующей системы управления.

Проведенное исследование мнений, высказываемых пользователями различных социальных сетей относительно проблем развития российского образования, позволяет увидеть разнообразную картину, отражающую точки зрения разных групп общества. Проблемы образования вызывают интерес у лиц разного возраста, различной политической ориентации, разного вероисповедания, социального и профессионального статуса и побуждают их свободно оставлять свои комментарии в социальных сетях. Общим для всех участников исследования было стремление решить проблемы образования как социально значимые для страны и для себя лично, а также понять связи образования с политикой государства в целом. Однако состав пользователей социальных сетей различен, и это необходимо учитывать при организации общественных обсуждений проблем образования.

Отдельно следует прокомментировать решение об укрупнении образовательных учреждений, которое вызвало широкий общественный резонанс. В ходе исследования¹ рассматривался вопрос о том, каковы будут основные последствия укрупнения образо-

¹ Исследование проведено в рамках гранта № Г-29-1/14 от 31 июля 2014 г. «Изучение особенностей отношения педагогов российских школ к своей профессиональной деятельности и современному образованию» с использованием средств государственной поддержки, выделенных в качестве гранта в соответствии с распоряжением президента Российской Федерации от 17.01.2014 № 11-рп и на основании конкурса, проведенного Фондом ИСЭПИ. Результаты данного исследования были размещены на сайте www.socioedu.ru Института социологии образования РАО.

вательных учреждений. По мнению каждого десятого (9,4%), укрупнение образовательных учреждений «никак не отразится на образовательном процессе». Почти каждый второй (40,2%) полагает, что подобная стратегия приведет к «сокращению штата сотрудников образовательных учреждений». Понятно, что подобные изменения могут повлечь за собой не только интенсификацию преподавательского труда, но и привести к дефициту специалистов различных профилей. На наш взгляд, весьма показательны и распределение ответов, связанных с позитивными и негативными ожиданиями исследуемых групп от реализации стратегии по укрупнению образовательных учреждений (см. рисунок).

Отношение опрошенных педагогов к исследуемой проблеме в целом достаточно негативное: большинство считает, что нововведения ограничивают круг выбора образовательных учреждений, влекут за собой увеличение дополнительных финансовых затрат семьи и приводят в итоге к ухудшению качества получаемого образования.

Следует подчеркнуть, что по ряду отмеченных факторов мнения исследуемых групп существенно различаются. Так, начинающие учителя (со стажем до трех лет) значительно чаще по сравнению со своими коллегами со стажем более 20 лет указывают на «участие общественности и родителей в образовательном процессе» (соответственно 54,9 и 39,4% респондентов).

В последнее время проблемам отношения общественности к изменениям в сфере образования в дискурсе психологии и социологии управления уделяется большое внимание, они становятся предметом теоретических и научно-практических исследований [2], дают основания для организационно-управленческих решений. Все более важной становится роль общественности в решении задач образовательной политики [1, 6, 7].

Заключение

В целом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что

формирование общественного мнения о перспективах развития образования определяется рядом социальных факторов, которые необходимо учитывать при реализации современной образовательной политики в России. При этом общественное обсуждение посредством интернет-технологий через социальные сети представляется не только мощным инструментом выражения общественного мнения, но и способом его формирования. В процессе выработки общественного мнения относительно обсуждаемых проблем индивидуальные мнения участников обсуждения подвергаются стереотипизации под влиянием механизмов внушения, эмоционального заражения, что особенно характерно для молодежной и маргинальной среды, не имеющей устойчивых нравственно-ценностных установок и убеждений. К подобной среде в большей степени относится аудитория социальной сети «ВКонтакте». Такая аудитория наиболее подвержена манипулированию, откликается на негативистские комментарии, активно включается в критику собеседников и власти, проявляет словесную агрессию. На этой почве легко формируется «образ врага», создается не общественное, а групповое мнение.

Также можно сделать вывод о том, что на формирование общественного мнения по проблемам образования могут влиять некоторые социально-психологические технологии управления. При этом выбор средств и методов влияния на общественное мнение целесообразно осуществлять с учетом «портрета» пользователя конкретной социальной сети, его восприятия общественно-политической реальности, социальных представлений и ожиданий. Такой значимый для больших групп населения сектор информационного пространства, как социальные сети, не должен оставаться без внимания специалистов в области управления образованием. Необходимо, чтобы представители государственных и общественных органов образования изучали общественное мнение, которое формируется в социальных сетях, и участвовали в дискуссиях и обсуждениях наиболее важных для общества вопросов.

Литература

1. **Буров В. В., Павловец М. Г., Парфенов Р. В., Реморенко И. М.** Введение школьного сочинения: технология мобилизации потенциала общественного обсуждения посредством краудсорсинга // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. 2014. № 4 (30). С. 8–21.
2. **Васильев И. А.** Актуальные проблемы российского образования: социологическая мозаика. Яркие эпизоды социологических исследований на образовательном поле России. – LAP LAMBERT Academic Publishing: Saarbrücken, 2014. 199 с.
3. **Волков А. Е., Кузьминов Я. И., Реморенко И. М. и др.** Российское образование – 2020: Модель образования для инновационной экономики // Образовательная политика. 2009. № 1. С. 32.
4. **Григорьев С. Г., Гриншкун В. В., Реморенко И. М.** «Умная аудитория» – шаг на пути к интеграции средств информатизации образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2014. № 1. С. 16–26.
5. **Реморенко И. М.** Переход к инновационной экономике: возможности и ограничения для системы образования // Вопросы образования. 2011. № 3. С. 54–73.
6. **Реморенко И. М.** Московский городской педагогический университет и его участие в развитии образовательного законодательства // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2015. № 1. С. 5–9.
7. **Романова Е. С., Абушкин Б. М., Ткаченко А. В.** Родительская общественность в решении образовательной политики // Системная психология и социология. 2014. № 2(10).

References

1. **Burov V. V., Pavlovets M. G., Parfenov R. V., Remorenko I. M.** Introduction to school essays: the technology of mobilization of the potential of public discussion by crowdsourcing // Bulletin of Moscow City Teacher Training University. Line: Pedagogy and Psychology. 2014. № 4 (30). P. 8–21.
2. **Vasilyev I. A.** Actual problems of Russian education: the sociological mosaic. Bright scenes of sociological research on the educational field in Russia. – LAP LAMBERT Academic Publishing: Saarbrücken, 2014. 199 p.
3. **Volkov A. E., Kuzminov J. I., I. Remorenko I. M., e.a.** Russian education – 2020: The model of education for innovative economy // Educational policy. 2009. № 1. P. 32.
4. **Grigoryev S. G., Grinshkun V. V., Remorenko I. M.** «Smart audience» – a step towards integration of Informatization into education // Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Line: Informatization of education. 2014. № 1. P. 16–26.
5. **Remorenko I. M.** Transition to an innovation economy: opportunities and constraints for the education system // Questions of education. 2011. № 3. P. 54–73.
6. **Remorenko I. M.** Moscow City Teacher Training University and its participation in the development of educational legislation // Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Line: Informatization of education. 2015. № 1. P. 5–9.
7. **Romanova E. S., Abushkin B. M., Tkachenko A. V.** Parents' role in the solution of educational policy // Systems psychology and sociology. 2014. № 2(10).

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОМУ КОМПЛЕКСУ ГТО

Романова Е. С., Абушкин Б. М.
МГПУ, Москва

В статье представлено исследование отношения школьников к школьной физкультуре и физкультурно-спортивному комплексу ГТО. Проведен сравнительный анализ потенциального значения целевых установок комплекса ГТО для школьников с разными жизненными установками и разным личностным потенциалом. Проведен психологический анализ значения для школьников физкультуры и спорта в контексте их будущей карьеры.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, волевые и нравственные качества, комплекс ГТО, физическая подготовка, мотивация, здоровье, психологический тренинг.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF STUDENTS' ATTITUDE TO PHYSICAL CULTURE AND SPORT COMPLEX EXERCISES

Romanova E. S., Abushkin B.M.
MCTTU, Moscow

The article presents a study of the relationship of students to school athletics and sports complex GTO. The comparative analysis of potential target installations of the GTO complex for schoolchildren with different life attitudes and different personal potential. Conducted psychological analysis of value for students of physical education and sport in the context of their future career.

Keywords: physical culture, sport, strong-willed and moral qualities, the complex TRP, physical fitness, motivation, health, psychological training.

Введение

На современном этапе реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов в общеобразовательных организациях повышается интерес к новым инновационным программам, целью которых являются принятие и реализация ценностей здорового образа жизни, потребности в физическом самосовершенствовании, спортивно-оздоровительной деятельности, ответственное отношение к физическому и психологическому здоровью – как собственному, так и других людей.

Существенным аспектом здесь является социальная, педагогическая и психологическая работа по воспитанию ответственного социального поведения школьников, которое, в свою очередь, отразится на существенном повышении заинтересованности школьников в своем здоровье и физическом развитии [1, 2, 5].

Закономерности личностного развития, ведущие потребности и задачи каждого возрастного этапа позволяют определить основные

составляющие востребованного обществом социального поведения подростков. Социальное поведение старших подростков предполагает наличие у них жизненных целей; сформированной временной перспективы; развитого чувства ответственности за свое поведение; адекватной самооценки; настойчивости в достижении поставленных целей [3].

Особую роль в сложном и многофакторном процессе формирования индивидуальности человека призвано сыграть физическое воспитание [6]. Одним из приоритетных направлений эффективной социализации школьников становится формирование у них ведущей потребности в занятиях физической культурой и спортом. На занятиях физкультурой и спортом дети не только совершенствуют свои физические умения и навыки, но и развивают волевые и нравственные качества. Возникающие во время тренировок и соревнований ситуации закаляют характер участников, учат их правильному отношению к окружающему миру. Занятия физической культурой и спортом – это по-

Т а б л и ц а 1

Ответы испытуемых на вопрос: «Какое из перечисленных ниже суждений больше всего соответствует Вашему отношению к занятиям физкультурой в школе?», % выборки

К таким занятиям отношусь как к полезному и нужному делу	38,90
Хотелось бы добиться улучшения своих физических качеств	32,90
Занимаюсь физкультурой скорее по необходимости (для получения оценки, по настоянию родителей и т.п.)	18,70
Не хотелось бы тратить время на физкультуру	9,20

лимотивированная деятельность. Иерархия мотивов в ней определяется сочетанием и степенью выраженности разных потребностей школьника. Формирование положительно устойчивой мотивации к занятиям физической культурой и спортом в общем личностном развитии школьника выдвигается на приоритетные позиции.

Внедрение в физкультурно-оздоровительную практику образовательных организаций Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), утвержденного распоряжением правительства Российской Федерации от 30 июня 2014 г. № 1165-р, значительно увеличивает воспитательные возможности образовательных организаций по эффективному решению задач формирования здорового, физически и социально развитого поколения.

Целью настоящей работы является анализ общей для всех возрастных групп школьников и учащихся колледжей картины их отношения к занятиям физкультурой и спортом вообще и к комплексу ГТО в частности. Поскольку контингент респондентов имеет разные социальные установки в отношении самих себя и своего будущего, анализ предусматривал также выявление конкретного мнения по поставленным вопросам в социально контрастных группах школьников.

Отношение обучающихся к школьной физкультуре и комплексу ГТО

В апреле-мае 2015 г. было проведено комплексное изучение отношения школьников разных возрастов к физической культуре и спорту, к введению комплекса ГТО и различных аспектов, затрагивающих интерес школьников к занятиям физкультурой и к комплексу ГТО.

В исследовании приняло участие 3810 респондентов. Участники опроса были распределены на три подгруппы: учащиеся 5-6х классов – 1085 человек (31,9%); учащиеся 7–11-х классов – 1620 человек (47,7%); учащиеся колледжей – 692 человека (20,4%).

По итогам исследования отношения школьников разных возрастных групп к современному состоянию физкультурно-оздоровительной работы в школе, в частности посещения учащимися физкультурных занятий и других спортивно-массовых мероприятий в школе, а также спортивных секций были получены следующие результаты.

Учащиеся на вопрос: «Как вы относитесь к урокам физкультуры в своем образовательном учреждении?» ответили, следующим образом: не пропускаю – 44,8%, пропускаю иногда по состоянию здоровья – 31,3%, пропускаю по другим причинам – 18,9%. Следующий вопрос был направлен на исследование того, что именно хотят получить школьники в рамках физической подготовки в школе (табл. 1).

Обобщая эти результаты, можно утверждать, что школьники не видят в уроках физкультуры большого социального смысла для своего будущего. Вместе с тем большинство прошедших опрос (около 70%) считают, что занятия физкультурой в школе, в тех формах, как это сейчас происходит, предоставляют им некоторую возможность развивать себя физически.

Следующий вопрос выводил респондентов за пределы школьного учреждения и был направлен на выявление интереса школьников к спорту (спортивным разрядам и спортивно-му мастерству).

Рисунок 1 иллюстрирует тот факт, что более 50% респондентов занимаются тем или иным видом спорта (состоят в спортивной сек-

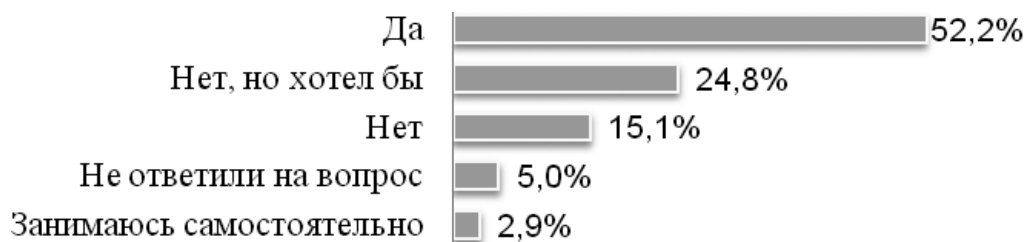


Рисунок 1. Ответы испытуемых на вопрос: «Состоите ли Вы в спортивной секции?», % выборки

ции) и только 15% сознательно отказываются от спортивных тренировок.

Полученные результаты в сравнении с предыдущими показывают, что школьники хорошо понимают значение специальной физической подготовки. Для молодых людей характерно получать удовольствие от активного движения, демонстрации ловкости и силы, постоянного соперничества.

Результаты исследования показывают, что центральной причиной для большинства школьников целенаправленно заниматься своим физическим развитием является понимание того, что без такой подготовки трудно будет достичь какого-либо успеха по всем аспектам социальной жизни, соответствующей их возрасту.

Собственно достижение высокого спортивного результата интересует только 8% школьников. Надо отметить, что это невысокий показатель, стремление к высокому результату – это результат серьезной работы над собой, а с учетом условий городской жизни это и определенный уклад семейной жизни, готовность родителей тратить на это много времени и денег. Отталкиваясь от полученных данных, можно отметить, что школа здесь существенным образом не дорабатывает до своих потенциальных возможностей, а школьники больше «философствуют» на эту тему, чем серьезно работают над собой.

В течение более одного года в образовательных организациях ведется подготовка к введению комплекса ГТО. Направленность комплекса на сдачу нормативов существенно меняет всю логику организации и проведения уроков физкультуры в школе. В данную работу включены также и школьники. В этой связи представляет интерес узнать мнение школьников относительно такой серьезной работы, проводимой государством.

Согласно исследованию подавляющее большинство (83,3%) респондентов относится к введению комплекса ГТО положительно, отрицательное отношение к комплексу ГТО высказали 11,2% респондентов. Отрицательное мнение респондентов предположительно связано с опасениями, что нормативы комплекса станут новым серьезным препятствием в достижении школьниками своих целей. Данный аспект требует специального исследования, однако он в большей степени связан с организационной стороной введения в школьную практику комплекса ГТО.

Интересные данные были получены при ответе на вопрос о том, что может стать мотивом для сдачи комплекса ГТО – 25% опрошенных выбрали мотивом улучшение своего здоровья, 24,9% – льготы при поступлении в вуз и 22,9% респондентов готовы сдавать комплекс ГТО для получения престижного значка ГТО. Комплекс ГТО для большинства респондентов рассматривается как весьма неплохой дополнительный «трамплин» в своем карьерном развитии.

Отношение к школьной физкультуре и комплексу ГТО учащихся с разными жизненными установками

Особенности социальной активности школьников могут рассматриваться как комплексный индикатор их высокой или низкой мотивации к своему жизненному успеху, стремлению добиваться максимальных результатов в своих делах. Не приходится сомневаться, что школьники не всегда понимают значения постоянных физических тренировок, направленных на развитие организма и укрепление здоровья. С позиций системно-психологического подхода деятельность человека наряду с продуктивны-

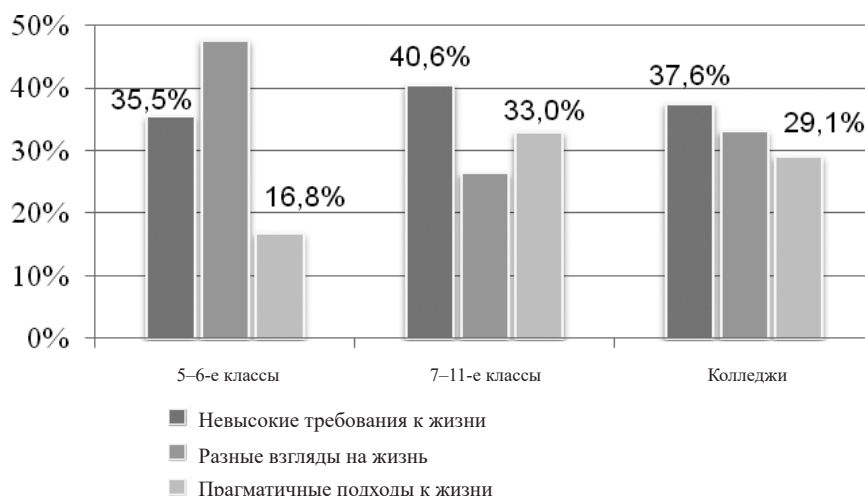


Рисунок 2. Распределение трех групп школьников по их отношению к жизни, % групповой выборки

ми характеристиками, составляющими ее внешний, или объективный, аспект, имеет столь же важный внутренний аспект, связанный с теми субъективными обстоятельствами, которые позволяют получить ответы на вопросы: «зачем», «каким способом» и «какой ценой» эта деятельность выполняется [4]. В контексте этих теоретических представлений целесообразно сравнить позиции школьников двух полярных групп в отношении организации физкультурной работы в школе и введения комплекса ГТО, используя внешние объективные показатели активности: школьники с прагматичным подходом к жизни и школьники с невысокими требованиями к жизни.

В рамках проведенного исследования школьникам предлагали выбрать вариант из нескольких утверждений:

1. Мечтатели обычно: а) раздражают вас, б) довольно симпатичны вам;

2. Что Вы цените в себе больше: а) развитое чувство реальности, б) пылкое воображение;

3. Вы в основном считаете себя: а) трезвым и практичным, б) сердечным и отзывчивым;

4. Вам интереснее: а) то, что происходит в действительности, б) те события, которые могут произойти.

Ответ а) оценивается в 1 балл, ответ б) – в 0 баллов. По совокупности возможных ответов школьников на вопросы выделены три группы школьников: группа, набирающая сум-

марный балл 3-4; группа с суммарным баллом 2 и группа с суммарным баллом 0-1.

По итогам проведенной работы определены искомые подгруппы школьников. Первая группа может быть охарактеризована как «Школьники с прагматичным подходом к жизни» (1039 человек); вторая – «Школьники с разными взглядами на жизнь» (1312 человек); третья – «Школьники с невысокими требованиями к жизни» (1459 человек).

Процентное распределение всех респондентов по этим подгруппам представлено на рис. 2. Для школьников 7–11-х классов группа с прагматичным подходом к жизни составляет 33%. Надо отметить, что это невысокий показатель, не лучшим образом характеризующий эффективность работы общеобразовательных организаций.

Данные сравнительного анализа для возрастной группы учащихся 7–11-х классов представлены в табл. 2. Полученные результаты показывают, что прагматичный подход к жизни и более внимательное отношение к использованию всех возможностей социальной жизни для формирования своего надежного будущего подсказывают школьникам необходимость серьезного и активного отношения к школьной физкультуре и заставляют их с воодушевлением относиться к ситуации, когда государство конкретизирует и дифференцирует результаты этой работы в виде социально значимых знаков отличия, объявив о введении нормативов комплекса

Таблица 2

Ответы на вопросы анкеты, % типовой выборки

Учащиеся 7–11-х классов		Школьники	
		с невысокими требованиями к жизни	с прагматичным подходом к жизни
Как Вы относитесь к урокам физкультуры в своем образовательном учреждении?	Не пропускаю	43,8	60,3
	Пропускаю иногда по состоянию здоровья	24,3	19,6
	Пропускаю по другим причинам	31,9	20,0
Состоите ли Вы в спортивной секции?	Нет	31,3	19,3
	Нет, но хотел бы	23,1	44,5
	Да	41,5	36,3
Готовы ли Вы сдавать нормы ГТО?	Да	75,8	67,1
	Нет	24,2	32,9
На Ваш взгляд, нормы ГТО...	Я сдам легко	37,6	41,5
	У меня будут затруднения	38,2	40,0
	Я не готов сдавать	24,2	18,5
Как Вы оцениваете свое здоровье?	У меня хорошее здоровье	52,4	84,9
	У меня небольшие отклонения в здоровье	47,6	15,1

ГТО. Надо отметить, что мероприятия «для галочки» такими школьниками не поддерживаются. Поскольку в группу «прагматиков» входят школьники с разным здоровьем и различной спортивной подготовкой, отношение к серьезным занятиям спортом в этой группе разное, что видно из полученных статистических данных по вопросу «Состоите ли Вы в спортивной секции?».

Вопросы относительно комплекса ГТО в силу отсроченности факта реального внедрения комплекса в школы позволили получить примерно равные результаты в сравниваемых группах. Можно отметить, что школьники с прагматичным подходом склонны давать уклончивые ответы (честно признаваясь, что пока их это не интересует), в отличие от ответов по вопросам физкультурной работы в школе.

Дополнительно необходимо отметить, что в группу с прагматичным подходом к жизни (не более 30% выборки) входят в основном лица, утверждающие, что у них хорошее здоровье (85%).

Особенности отношения к физкультуре, спорту и ГТО волевых и инертных школьников

Воля – это только обобщенное понятие, за которым скрывается много разных психологических феноменов. Это и сознательное управление своими действиями, и волевое усилие, и специфические его проявления (волевые качества). Надо развивать не абстрактную волю и даже не абстрактную «силу воли», а конкретные компоненты воли и конкретные проявления «силы воли» (волевые качества), причем специфичными для них методами.

Говоря о развитии «силы воли» и волевых качеств, следует учитывать их многокомпонентную структуру. Один из компонентов этой структуры – моральный компонент воли (по И. М. Сеченову), то есть идеалы, мировоззрение, нравственные установки, – формируется в процессе воспитания, другие (например, типологические особенности свойств нервной системы) как генетически predetermined не зависят от воспитательных воздействий

**Ключ к формированию двух противоположных по целеустремленности
и активности групп школьников: «волевых» и «инертных»**

Критерий	Варианты выбора	Балл
Отношение школьников к жизни	Школьники с невысокими требованиями к жизни	1
	Школьники с разными взглядами на жизнь	2
	Школьники с прагматичным подходом к жизни	3
Вопрос: «Обращаясь к другим, вы склонны...»	Соблюдать формальности, этикет	1
	Проявлять свои личные, индивидуальные качества	2
Суммарный балл	«Инертные школьники»	2 (20,3%)
	Неопределенный тип	3-4 (52,3%)
	«Волевые школьники»	5 (27,4%)

и у взрослых людей практически не изменяются. Отсюда развитие того или иного волевого качества в значительной степени зависит от того, в каком соотношении в структуре этого качества находятся указанные компоненты. Конечно, развитие силы воли состоит не только в формировании мотивов поведения и деятельности. Это и процесс адаптации к стрессовой ситуации, приводящий к снижению остроты возникающих отрицательных эмоциональных состояний, и овладение приемами самостимулирования, и формирование мотива достижения, и выработка установки на преодоление трудности.

В исследовании были выделены две полярные группы школьников, по-разному демонстрирующих комплекс качеств, которые можно отнести к волевому поведению: «волевые школьники» и «инертные школьники».

Разделение было осуществлено с учетом предыдущего распределения школьников и на основе вариантов ответов школьников на личностный вопрос анкеты (см. табл. 3).

В табл. 4 представлены данные сравнительного анализа выбранных полярных групп школьников для возрастной группы учащихся 7–11-х классов. Интересно, что «волевые школьники» не очень жалуют физкультуру в школе. Можно предположить, что их целенаправленное поведение во многих других областях школьной учебы и внешкольной деятельности не включает физкультуру (в том виде, в котором ее преподают в школе) как значимый фактор развития. В то же время они стараются не пропускать эти занятия без

уважительных причин. Данные относительно участия «волевых школьников» в спортивных секциях можно расценивать как то, что у этих школьников имеются другие, более яркие и значимые для них цели развития. Эти данные косвенно характеризуют общую значимость спорта в направленном социальном развитии школьников, заботящихся прежде всего о своем профессиональном будущем.

«Волевые школьники» хорошо видят в перспективе преимущества от введения комплекса ГТО, но на сегодняшний день они в большей мере, чем «инертные школьники», не готовы сдавать нормативы ГТО и менее осведомлены об этом комплексе. Эту особенность также можно рассматривать как индикатор расхождения между желаемым результатом и реальным состоянием дел, когда многих школьников надо целенаправленно подтягивать с помощью физических тренировок и общей педагогической и воспитательной работы в школе до требуемого уровня физического развития. «Волевые школьники» при всем сказанном выше более уверены, что легко сдадут нормативы, по сравнению с противоположной группой.

Одной из форм развития волевых качеств школьников является психологический тренинг или занятие с элементами тренинга. Именно тренинг позволяет реализовать необходимые психологические условия развития личностного самосознания. С помощью тренинга осуществляется эффективное решение таких задач, как формирование навыков самопознания и саморазвития; овладение основами самоконтроля; овладение навыками техноло-

Таблица 4

Ответы учащихся 7–11-х классов на вопросы анкеты, % типовой выборки

Вопрос		Школьники	
		«инертные»	«волевые»
Как Вы относитесь к урокам физкультуры в своем образовательном учреждении?	Не пропускаю	23,3	61,1
	Пропускаю иногда по состоянию здоровья	54,1	13,9
	Пропускаю по другим причинам	22,6	25,0
Состоите ли Вы в спортивной секции?	Нет	29,2	23,6
	Нет, но хотел бы	20,5	54,5
	Да	50,3	22,0
Как Вы относитесь к введению в школах комплекса ГТО?	Очень положительно	57,9	77,2
	Хорошо	5,4	0,0
	Удовлетворительно	20,0	0,0
	Другое	16,7	22,8
Готовы ли Вы сдавать нормы ГТО?	Да	70,8	59,7
	Нет	29,2	40,3
На Ваш взгляд, нормы ГТО...	Я сдам легко	29,2	41,2
	У меня будут затруднения	47,0	36,2
	Я не готов сдавать	23,8	22,7
Как Вы оцениваете свое здоровье?	У меня хорошее здоровье	29,2	81,5
	У меня небольшие отклонения в здоровье	70,8	18,5

гий принятия решений; освоение навыков личностной рефлексии.

Поскольку учащиеся старших классов в большей степени готовы к самооценке и осознанному отношению к состоянию своего здоровья, к адекватному принятию личностно-ориентированных программ психологического и физического развития, разработка программы формирования личной культуры здорового и безопасного образа жизни вполне актуальна и оправдана.

Развитие и формирование волевых качеств непосредственно зависит от умения учащихся брать на себя ответственность, справляться со стрессовыми ситуациями, владеть методами саморегуляции.

Заключение

Данные проведенного сравнительного исследования позволяют оценить отношение прагматично настроенных и целеустремленных подростков к физкультуре и комплексу ГТО на современном этапе организации этой работы в школе. Необходимость распределения своих интеллектуальных и физических возможностей по всему спектру стоящих перед ними задач в их профессиональном будущем заставляет их делать соответствующие выборы и в отношении затрат времени на физическую культуру, что получило свое отражение в представленных результатах.

Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
2. Дубровина И. В., Дандарова Ж. К., Игумнов С. А. и др. Психология подростка: Полное руководство для психологов, педагогов и родителей / Под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак; М: Олма-Пресс, 2003.
3. Романова Е. С., Абушкин Б. М. Психологическое здоровье как фактор системной социализации школьников // Системная психология и социология: научно-практический журнал. № 1 (13). М.: МГПУ, 2015. С.5–11

4. **Рыжов Б. Н.** Внутренняя структура деятельности с позиций системной психологии // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 5–8.
5. **Слободчиков В. И., Громыко Ю. В.** Российское образование: перспективы развития // Директор школы. 2000. № 2. С. 3–12.
6. **Чеченов Х. Д., Фетисов В. А.** О состоянии и перспективах развития системы физического воспитания и спорта в общеобразовательных учреждениях // Спорт в школе. 2013. № 11. С. 14-15.

References

1. **Bozhovich L. I.** Personality and its formation in childhood. SPb.: Peter, 2008.
2. **Dubrovina I. V., Dandarova J. K., Igumnov S. A.** The psychology of a teenager: the complete guide for psychologists, educators and parents / Ed. by A. A. Reina. SPb.: Prime-Evroznak; M.: OLMA-Press, 2003.
3. **Romanova E. S., Abashkin B. M.** Psychological health as a factor in the system of students' socialization // Systems psychology and sociology. 2015. № 1(13). P. 5–11.
4. **Ryzhov B. N.** The internal structure of the activity system from the psychological point of view // Systems psychology and sociology. 2013. № 8. P. 5–8.
5. **Slobodchikov V. I., Gromyko Y. V.** Education in Russia: prospects of development // School's Director. 2000. № 2. P. 3–12.
6. **Chechenov H. D., Fetisov V. A.** Status and prospects of development of system of physical re-power and sport in educational institutions // Sport at school. 2013. № 11. P. 14-15.

МАРКЕТИНГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Ананишнев В. М.
МГПУ, Москва,

Машкова Л. А.
МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва

Статья посвящена описанию маркетинговой деятельности в образовательных учреждениях. Рассмотрены теоретические проблемы маркетинговой деятельности в образовательной системе; исследуется маркетинг образовательных услуг.

Ключевые слова: образовательные услуги, образовательный продукт, потребитель, государственный заказ; маркетинг, принципы, функции, направления маркетинга.

MARKETING ACTIVITIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Ananishnev V. M.
MCTTU, Moscow,

Mashkova L. A.
Lomonosov Moscow State University, Moscow

The article is devoted to the description of marketing activity in educational establishments. The article considers theoretical problems of marketing activities in the educational system; examines marketing of educational services.

Keywords: educational services, educational product, customer, state order; marketing principles, functions, marketing direction.

Введение

Маркетинг образовательных услуг является составной частью управления в образовательных учреждениях. Государственным образовательным учреждениям необходимо заниматься платными образовательными услугами и предпринимательской деятельностью: это важно прежде всего для соответствия их деятельности общественным потребностям, ибо в этом случае у учреждения имеются предпосылки для общественного признания и стабильного финансирования.

Определения маркетинга могут быть объединены в две основные группы: классические (ограниченные) и современные (обобщенные). В классическом понимании маркетинг определяется как предпринимательская деятельность, которая управляет продвижением товаров и услуг от производителя к потребителю или пользователю, или социальный процесс, посредством которого прогнозируется, расширяется и удовлетворяется спрос на товары и услуги посредством их разработки, продвижения и реализации [16, с. 16].

Эти «традиционные» определения маркетинга предполагают, что главное в нем – физическое перемещение товаров и услуг, и в связи с этим они имеют ряд недостатков. В них преувеличивается роль товароснабжения и каналов сбыта, игнорируется то, что маркетинговой деятельностью часто занимаются государственные и коммерческие организации, упускается важность взаимодействия покупателей и продавцов, а также сильное воздействие на маркетинг различных социальных групп – таких, как служащие, профсоюзы, акционеры, объединения потребителей и государственные органы.

Маркетинг образовательных услуг

Для выявления сущности маркетинга в сфере образования и проявления маркетинга на рынке образовательных услуг последовательно рассмотрим комплекс его элементов и аспектов.

Прежде всего это субъекты маркетинговых отношений и их функции на рынке, сфера действия и объекты маркетинга образовательных

услуг, его целевая ориентация и проблемное содержание. Их рассмотрение позволяет сформулировать определение маркетинга в сфере образования, очертить его предмет как научно-прикладной дисциплины, охарактеризовать принципы и методы, возможности их реализации с учетом особенностей современной российской ситуации.

Определяя состав субъектов маркетинга, необходимо акцентировать внимание на том, что участниками рыночных, а следовательно, и маркетинговых, отношений должны быть признаны не только учебные заведения как производители образовательных услуг, но и потребители (отдельные личности, предприятия и организации), широкие круги посредников (включая службы занятости, биржи труда, органы регистрации, лицензирования и аккредитации образовательных учреждений и др.), а также общественные институты и структуры, причастные к продвижению образовательных услуг на рынке; следует подвергнуть анализу их роли, определить маркетинговые функции [1]. Важную роль среди субъектов маркетинга образовательных услуг играет личность учащегося, студента, слушателя. Личность как единственный конечный потребитель образовательных услуг отличается от коллективных потребителей тем, что использует образовательный потенциал не только для создания и получения благ, но и для удовлетворения таких своих потребностей, как познавательные [10]. Это одновременно и главное лицо в рыночном выборе, и наименее информированный субъект маркетинга образовательных услуг.

Коллективные потребители образовательных услуг – предприятия, учреждения и организации – в отличие от личности выступают промежуточными, а не конечными потребителями образовательных услуг, но именно они формируют более или менее организованный спрос на них и предъявляют его.

К функциям образовательных учреждений относится формирование предложения, производство (оказание) и продвижение образовательных и сопутствующих им услуг и продуктов на рынке. Это определяет их наиболее активный интерес к маркетингу образовательных услуг. Перечисленным проблемам в дискурсе психологии и социологии управления в последнее время уделяется большое внимание социологами и психологами [3, 4, 5, 6, 8].

Кроме того, посреднические структуры содействуют эффективному продвижению образовательных услуг на рынке и могут выполнять такие функции, как информирование, консультирование, участие в аккредитации, организации сбыта образовательных услуг и ресурсной поддержке образования.

Значительна роль государства и его органов управления (в том числе на местах), особенно в маркетинге образовательных услуг, в отличие от маркетинга других товаров и услуг. Это прежде всего ведение статистики и содействие проведению масштабных исследований, финансовая поддержка, укрепление позитивного общественного мнения в отношении образования, лицензирование и аттестация, гарантирование качества образовательных услуг и др.

Объектами маркетинга являются товары и услуги; несколько последних десятилетий к ним относятся также идеи, организации, ноу-хау. В наиболее широком смысле объектом маркетинга становится любой объект, который предлагается на рынке для обмена на определенных условиях и пользуется спросом.

Это и подразумевается под предлагаемым в данном исследовании собирательным термином «образовательные услуги и продукты»; вместе с тем авторы этой статьи в основном анализируют собственно образовательные услуги как важнейший и наиболее специфичный тип объектов маркетинга в образовании.

Особенности образовательных услуг

Отметим ряд специфических особенностей образовательных услуг: высокая стоимость; длительность их оказания; необходимость дальнейшего сопровождения услуг; зависимость приемлемости услуг от места их оказания и места проживания потенциальных потребителей и др. Все это предъявляет особые и весьма серьезные требования к маркетингу образовательных услуг.

С учетом того, что в задачи маркетинга входит не только продвижение имеющихся товаров и услуг, но и их проектирование в целях эффективного удовлетворения и развития спроса выявленных целевых групп потребителей, необходимо выделить ряд проблем образования и проанализировать варианты их разрешения. В числе этих проблем, решение которых прямо определяет свойства и пара-

метры образовательных услуг, в качестве важнейших отмечаются: необходимые характеристики будущего контингента обучающихся; цели обучения и адекватное им соотношение между общекультурными, фундаментальными и специальными, прикладными знаниями; длительность и режимы, ступени обучения; тип образовательного учреждения с учетом места его расположения; технологии обучения и контроля его результатов; характеристики персонала, оказывающего образовательные услуги; типы учебно-методических средств и направления их использования, в том числе средств индивидуализированного контроля, программированного обучения и т.д. [9].

Перечисленные вопросы прямо связаны с решением классических вопросов маркетинга в отношении ассортимента, ценовой, коммуникационной, сбытовой, кадровой политики. С учетом ролей и функций субъектов, а также специфики образовательных услуг определяются сущность и основные принципы маркетинга. Отметим, что маркетинг как философия участников рыночных отношений прежде всего есть система взглядов и ориентаций, элемент устройства сознания субъектов рынка, соотносимый со стилем жизни на рынке. Для производителей товаров и услуг, в том числе образовательных, степень приверженности маркетингу как философии рынка воплощается в степени перехода от так называемой производственной, или производственно-сбытовой, ориентации фирмы к рыночной, маркетинговой ориентации.

Для образовательного учреждения маркетинговая ориентация означает следующее:

- производятся только те образовательные услуги, которые пользуются и будут пользоваться спросом на рынке;
- ассортимент образовательных услуг достаточно широк и интенсивно обновляется с учетом требований общества. Соответственно процессы и технологии оказания образовательных услуг гибкие, легко перенастраиваемые;
- цены на образовательные услуги формируются под воздействием активности конкурентов, величины и динамики платежеспособного спроса. При этом стержневым компонентом ценовой политики учреждения выступает не сама по себе цена продажи образовательных услуг, а соотношение между величинами прогнозируемого

эффекта и необходимых дополнительных затрат потребителей на использование, потребление образовательных услуг, включая процессы их освоения;

- коммуникационная деятельность ведется активно, направлена на конкретные целевые группы потребителей образовательных услуг, на возможных посредников. Продвижение и продажи образовательных услуг децентрализованы;
- в руководстве образовательного учреждения стратегические решения готовятся и принимаются людьми, компетентными в конъюнктуре образовательных услуг, в вопросах рыночной экономики;
- научно-педагогическое исследование и прогнозы ведутся как по профилю учреждения, так и в сфере конъюнктуры рынка образовательных услуг, в том числе соответствующего профиля;
- в организационной структуре учреждения формируется подразделение (отдел, служба, группа) маркетинга, несущее ответственность за рыночные успехи и имидж учреждения и обладающее полномочиями контролировать и эффективно обеспечивать выполнение своих рекомендаций функциональными и другими подразделениями учреждения.

Сущность маркетинга раскрывается через его основополагающий принцип, который ставит во главу угла запросы конкретных групп потребителей.

Моделируется иерархия потребностей клиентов рынка образовательных услуг, базирующаяся на структуре, предложенной А. Маслоу и дополненной современной системной психологией:

- образование в первую очередь может быть необходимо для выживания, так как позволяет заработать средства для удовлетворения физиологических потребностей личности;
- следующая ступень – получение гарантий безопасности, индивидуальной защищенности и защищенности личностных интересов от возможных угроз в будущем, своеобразный образовательный «страховой полис»;
- безусловно, важна и потребность принадлежать, быть принятым в члены значимой для человека группы, значимого круга людей (например, по образовательному ста-

тусу, профессиональной принадлежности, а иногда и просто по месту учебы);

- вслед за этим стоит группа потребностей в развитии собственной компетентности и ее признании и уважении со стороны окружающих, в самоуважении;
- наконец, вершиной в иерархии можно считать группу потребностей в реализации своих возможностей и росте как личности, что связано с необходимостью понять и познать себя, выйти на возможности саморазвития, управления собой в соответствии с приоритетами развития общества [12].

Для удовлетворения этих потребностей образовательное учреждение может предоставить своим клиентам в результате оказания образовательных услуг: диплом или сертификат; сумму знаний определенного профиля и широты, глубины; конкретные инструменты познания и действия; возможности для общения и взаимодействия с определенным кругом лиц, профессионалов и др. Этим проблемам социологи и психологи уделяют большое внимание [11, 13, 14, 15].

Примерно так же выстраивается иерархия потребностей предприятий и организаций – заказчиков образовательных услуг. Их кадры должны быть способны выполнять конкретные приказы, распоряжения по заданному алгоритму; самостоятельно решать поставленные задачи; находить «узкие места» в деятельности предприятия и ликвидировать их, наращивая конкурентоспособность фирмы, организации; работать на перспективу, содействовать формированию позитивного имиджа фирмы; обеспечивать возможности для саморазвития коллектива предприятия, организации и др.

Главный принцип маркетинга конкретизируется и дополняется положениями, определяющими технологию маркетинговой деятельности и управления ею:

1. Сосредоточение ресурсов учреждения на оказание таких образовательных услуг, которые реально необходимы потребителям в избранных учреждением сегментах рынка.

2. Понимание качества образовательных услуг как меры удовлетворения потребности в них. Более того, любое качественное отличие данных образовательных услуг от других значимо не само по себе, а в зависимости от субъективного веса той потребности, на удовлетво-

рение которой нацелено измеряемое свойство, характеристика образовательных услуг.

3. Рассмотрение потребностей не в узком, а в широком смысле, в том числе за рамками традиционных, известных способов их удовлетворения.

4. Ориентация на сокращение совокупных затрат потребителя (прежде всего затрат по потреблению образовательных услуг), гибкая политика ценообразования.

5. Предпочтение методов не реактивного типа, а предугадывающего и активно формирующего спрос.

6. Ориентация на долгосрочную перспективу рынка.

7. Непрерывность сбора и обработки информации о конъюнктуре рынка и его реакциях.

8. Использование различных методов прогнозирования, оценки ситуации на рынке труда, принятие решений на многофакторной основе.

9. Комплексность, взаимная увязка конкретных проблем, а также способов и инструментария их решения.

10. Оптимальное сочетание централизованных и децентрализованных методов управления – центр управленческих решений переносится возможно ближе к потребителю.

11. Ситуационное управление – принятие решений не только в установленные сроки, но и по мере возникновения, обнаружения новых проблем, изменения ситуации.

Перечисленные принципы сгруппированы в три взаимопересекающиеся группы. В первой из них (п. 1–5) раскрывается технология реализации философии маркетинга в отношении к потребностям клиентов. Вторая группа (п. 5–9) характеризует подход к выбору и формированию рыночной, маркетинговой стратегии. В третьей группе (п. 8–11) показано, чем руководствоваться при реализации стратегии, т.е. выборе тактики действия.

Определенной особенностью маркетинга образовательных услуг является то, что он обслуживает системы, открытые для информационного и другого обмена, и исповедует соответствующие принципы:

- реальная база маркетинга образовательных услуг – это то общее, что есть в понимании акта обмена (договора, контракта, сделки) у всех его участников и что делает его выгодным для всех;

- каждый акт обмена, сделка, контракт, совершенный в русле открытого маркетинга, должен приносить прибыль или другие дополнительные блага не только участникам акта обмена, но и более широким слоям, группам общества;
- открытый маркетинг нацеливает стратегию образовательного учреждения на опережающую интериоризацию, активное использование этого внешнего эффекта самим образовательным учреждением – через развитие спроса на образовательные услуги и потенциала самого образовательного учреждения;
- в быстро меняющейся среде маркетинг должен быть динамичным сам и динамизировать развитие образовательного учреждения;
- для образовательных учреждений длительного цикла оказания образовательных услуг необходимо добиваться снижения уровня риска, для них конкуренция ограничена по своим возможностям и позитивному эффекту. Она неизбежно и существенно дополняется как сосуществованием (потенциальная конкуренция), так и сотрудничеством: при формировании учебных дисциплин и материалов, использовании кадров, технологий и оборудования.

С учетом проведенного анализа можно сформировать концепцию маркетинга образовательных услуг. В сокращенном виде она такова. Концепция маркетинга образовательных услуг разрабатывается как дисциплина, изучающая и формирующая философию, технологию поведения и взаимоотношений образовательных учреждений, организаций-потребителей, обучающихся, органов государственного и муниципального управления, посреднических структур.

Функциями маркетинга являются исследование и прогнозирование конъюнктуры рынка образовательных услуг, выявление перспективных образовательных услуг и необходимости обновления, определение объема, качества, ассортимента и сервиса образовательных услуг, ценообразование, коммуникационная деятельность, продвижение и продажа образовательных услуг, а также их сопровождение в процессе потребления.

Особенность маркетинга образовательных услуг частично проявляется в виде специфики услуг как таковых, частично – как специфика

научных, интеллектуальных услуг. Но есть и особенности, вытекающие из самой сущности образовательных услуг и исключительности «исходного материала» сферы образования – личности обучающегося, которая играет фактически определяющую роль в рыночном выборе образовательных услуг, в том числе технологий и условий их оказания, активно участвует в самом процессе оказания образовательных услуг.

Базовый принцип маркетинга, ставящий в центре внимания потребителя, понимается здесь как ориентация оказываемых услуг на приращение ценности человека. Этот принцип конкретизируется и обогащается другими принципами, раскрывающими отношение к клиентам как к активным участникам процесса оказания образовательных услуг, механизмы формирования и реализации маркетинговой стратегии, управления в русле маркетингового подхода и функционирования открытых систем. Он активно использует широкий арсенал методов современной науки, базируется на рыночных исследованиях и позволяет раскрыть и реализовать одно из главных преимуществ образования как сферы применения маркетинга – возможность формировать и наращивать спрос на образовательные услуги по мере их обретения с учетом иерархии потребностей различных категорий потребителей.

Создавая комплекс организационно-управленческих мер по становлению и развитию маркетинговой ориентации в образовательных учреждениях, необходимо анализировать возможные варианты включения в их организационную структуру образовательных учреждений. В условиях жесткого дефицита ресурсов у этих учреждений для них оптимальна «функционально-товарно-рыночная» структура маркетинговой службы. В ее работе целесообразно задействовать преподавательский состав кафедр экономических дисциплин, управления, социологии и психологии и всех «выпускающих» кафедр под руководством одного из заместителей руководителя образовательного учреждения.

Результаты социологического опроса о применении маркетинга в образовании

О признании необходимости такой работы администрацией, руководителями образова-

тельных учреждений свидетельствуют данные социологического опроса, проведенного специалистами в сфере образования.

Судя по материалам экспертного социологического опроса участников Международной научно-практической конференции «Профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы» (Москва) [2, с. 92] проблема применения маркетинга в области образования вызвала огромный интерес. Маркетинг и образование – одна из тем, где применение экспертного социологического исследования является наиболее результативным с точки зрения мониторинга реальных проблем, поиска конструктивных путей их решения.

В экспертном социологическом исследовании участвовало более 300 человек: руководители и педагоги образовательных учреждений Московского региона, а также других городов и регионов России: Смоленска, Вятки, Дагестана, Магнитогорска, Набережных Челнов, Самары, Тулы, Санкт-Петербурга и др. В конференции приняли участие представители дальнего зарубежья, Боннского университета, Пловдивского университета, Оденского университета и др. Участники опроса равномерно представляли весь возрастной диапазон от 23 до 60 лет. 60% экспертов имеют высшее педагогическое образование, 18% – высшее не педагогическое, 12% – среднее профессиональное; ученую степень кандидата наук имеют 12% экспертов.

Более 63% экспертов отмечают актуальность использования маркетинга в образовательной сфере, а 21% считают применение маркетинга очень актуальным. Таким образом, активную заинтересованность в маркетинговых исследованиях и подтверждение целесообразности применения маркетинга продемонстрировали 84% опрошенных экспертов.

Примечательно, что ни один эксперт не посчитал маркетинг в сфере образовательных услуг малоактуальным или совсем неактуальным. Данные цифры красноречиво свидетельствуют о востребованности маркетинговых исследований рынка образовательных услуг.

Однако около 16% респондентов затруднились ответить на вопрос о применимости маркетинга в образовательной сфере; многие из них заявили, что вообще испытывают

дефицит знаний о маркетинге в сфере услуг. Практически все эксперты подчеркнули, что ощущают насущную потребность в реальном применении маркетинга в режиме функционирования представляемых ими учреждений.

Наиболее целесообразными направлениями маркетинга, с их точки зрения, являются:

- ориентация образовательных услуг на перспективные потребности социально-экономического развития общества – 63%;
- научно обоснованная модернизация образовательных программ – 42%;
- всестороннее изучение конъюнктуры рынка образовательных услуг – 39%.

Указанная группа факторов наиболее популярна среди специалистов в области оказания образовательных услуг. С некоторым отрывом за ними следуют:

- прикладная направленность образовательных услуг – 27%;
- ориентация образовательных услуг на фундаментальные знания и приоритет удовлетворения заявленных образовательных потребностей учащихся – 21%.

По результатам данного опроса можно сделать следующие выводы:

- подавляющее большинство специалистов в области образования отмечают высокую степень актуальности применения маркетинга в своей деятельности и в целом для всей образовательной сферы;
- реально ощущаются дефицит знаний и нехватка публикаций, раскрывающих проблематику современных методов маркетинга образовательных услуг;
- направления и методы маркетинга в области образования целесообразно организовать на перспективные потребности развития общества;
- реальное применение маркетинга способно оказать благотворное влияние на модернизацию образовательных программ, применение прогрессивных форм обучения, повышение престижа образования и уважения к потребителям образовательных услуг – учащимся всех уровней.

Среди образовательных услуг, которые участники указанной конференции хотели бы получить от вуза, выделяются следующие:

- представление учебников, учебных пособий, программ, методических рекомендаций (15%);

- рекомендации и разработки на основе фундаментальных и прикладных исследований в области образования (45%);
- переподготовка специалистов и повышение квалификации педагогов (36%);
- подключение к научно-педагогической деятельности университета (27%);
- проведение социологических исследований (мониторинга) (27%);
- подключение к апробациям новых педагогических технологий (27%);
- экспертиза педагогических новаций, учебных планов и программ (21%).

Аналогичные результаты позитивного отношения к маркетингу были получены в ходе мониторингового исследования общественного мнения [2, с. 95] в 10 регионах страны (полностью или скорее поддерживают маркетинг образовательных услуг 44%, скорее не поддерживают 15%, полностью не поддерживают 7%). Такое отношение свидетельствует о востребованности маркетинговых образовательных услуг. В то же время около 16% экспертов и почти каждый третий респондент (30%) в ходе массового опроса затруднились ответить на вопрос об актуальности применения маркетинга в сфере образования.

Как отмечают в своих ответах эксперты, не следует слепо ориентироваться на конъюнктуру рынка и копировать западный маркетинг без учета российской специфики. Процесс коренного реформирования российского общества обусловил глубокие изменения в образовательной сфере.

Заключение

Социологический анализ последствий происходящих изменений в области образования предполагает осмысление большого круга вопросов, затрагивающих самые разнообразные аспекты развития сферы образовательных услуг как социального института. Сегодня происходит переструктурирование внутри сферы образования, меняется соотношение технического и гуманитарного сегментов высшей и средней школы, резко повышается престиж одних специальностей и одновременно падает – других. Изменяется соотношение карьеры и образования. Возникла и утверждается платная форма обучения.

Маркетинговая деятельность в области образования, ее внедрение, этапы становления, динамика развития обусловлены новыми потребностями реформируемого российского общества. Треть из 89 опрошенных проректоров вузов по научно-исследовательской работе высказалась за необходимость повышения своей квалификации, получения новых современных знаний по вопросам маркетинга для последующего применения в своей основной работе. Эта проблематика уверенно заняла второе место вслед за проблемой инновационной деятельности в масштабном общем списке основных направлений повышения квалификации администрации вузов, опередив вопросы менеджмента, финансирования науки и высшей школы [7, с. 8–10].

Литература

1. **Абрамов А.** Образование в политике и политика в образовании // Вести высшей школы. 1992. № 1.
2. **Ананишнев В. М.** Социология образования. М.: Инженер, 2008.
3. **Ананишнев В. М.** Технология социального управления в образовательной сфере // Под общей редакцией В. К. Криворученко. М., 1998.
4. **Ананишнев В. М., Денисова Т. Н., Сергейчик С. И.** Формирование рынка труда и самоопределение личности учащегося // Инновации в образовании. 2002. № 3. С. 46–62.
5. **Гостев А. Н., Демченко Т. С.** Гражданское общество: контроль над деятельностью государства. М.: СГА, 2011.
6. **Ермаков И. П.** Социологический анализ публикаций ООН – способ выявления стратегического контекста информационного управления: Дисс. ... канд. социол. наук. М., МГПУ, 2005.
7. **Ершов В. В.** Социологический портрет проректора по науке // Магистр. 1994. № 5.
8. **Завьялов А. Е.** Здоровый образ жизни и проблемы, мешающие его формированию в среде молодежи // Управление мегаполисом. 2013. № 2(32). С. 150–155.
9. **Романова Е. С., Абушкин Б. М., Ткаченко А. В.** Родительская общественность в решении образовательной политики // Системная психология и социология. 2014. № 2(10). С. 127–137.
10. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** «Комплекс Брута» у социальных сирот // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 70–74.

11. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н., Ксенофонтова К. М.** Стиль руководства и корпоративная культура: системный аспект // Системная психология и социология. 2014. № 4(12). С. 5–12.
12. **Рыжов, Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 6–43.
13. **Рябов В. В., Пищулин Н. П., Ананишнев В. М.** Модель государственных стандартов высшего педагогического образования. Отечественный опыт модернизации образования и болонский процесс. Сер. Библиотека стандартов педагогического образования. М., 2004.
14. **Сакович С. М.** Роль информационных и коммуникационных технологий в обеспечении качества и доступности высшего образования // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2010. № 3. С. 40–45.
15. **Татаринцев Е. А.** Стиль руководства в государственной общеобразовательной школе: Дисс. ... канд. социол. наук. М., МПГУ, 2005. 178 с.
16. **Щепанский Я.** Элементарные понятия социологии. М.: Прогресс, 1969.

References

1. **Abramov A.** Education policy and politics in education // To the high school. 1992. № 1.
2. **Ananichev V. M.** Sociology of education. M.: Mechanical engineering, 2008.
3. **Ananichev V. M.** Technology of social management in education // Under the General editorship of V. K. Krivoruchenko. M., 1998.
4. **Ananichev M. V., Denisova T. N., Sergeichik S. I.** Formation of the labor market and the determination of the student's personality // Innovations in education. 2002. № 3. P. 46–62.
5. **Gostev A. N., Demchenko T. S.** Civil society: control over the activities of the state. M.: SGA, 2011.
6. **Ermakov I. P.** Sociological analyses of the publications of UN – method of identifying the strategic context of information management. Dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of sociological Sciences. M., Moscow state pedagogical University, 2005.
7. **Ershov V. V.** Sociological portrait of the Vice-rector for science // Master. 1994. № 5.
8. **Zavyalov A. E.** Healthy way of life and problems hindering its formation in the youth environment // Management of the metropolis. 2013. № 2 (32). P. 150–155.
9. **Romanova E. S., Abashkin B. M., Tkachenko A. V.** Parents in the solution of educational policy // Systems psychology and sociology. 2014. № 2(10). P. 127–137.
10. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** “The Brutus's complex” of social orphans // Systems psychology and sociology. 2010. № 1. P. 70–74.
11. **Romanova E. S., Ryzhov B. N., Ksenofontova K. M.** Leadership Style and corporate culture: The systemic aspect // Systems psychology and sociology. 2014. № 4(12). P. 5–12.
12. **Ryzhov B. N.** System foundations of psychology // Systems psychology and sociology. 2010. № 1. P. 6–43.
13. **Ryabov V. V., Pishchulin N. P., Ananishnov V. M.** Model of state standards of higher pedagogical education. Domestic experience of modernization of education and the Bologna process // CEP. Library standards of pedagogical education. M., 2004.
14. **Sakovich S. M.** Role of information and communication technologies in ensuring the quality and accessibility of higher education // Bulletin of Moscow state regional University. Ser.: Pedagogy. 2010. № 3. P. 40–45.
15. **Tatarintsev E. A.** leadership Style in public secondary school: The Dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of sociological Sciences. M.: Moscow state pedagogical University, 2005. 178 p.
16. **Shepanski J.** Basic concepts of sociology. M.: Progress, 1969.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ЛЕВОРУКИХ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Рыжов Б. Н.
МГПУ, Москва,
Шарова С. С.
ГБПОУ КМБ № 4 СП Школа
«Центр на Павелецкой», Москва

Статья посвящена изложению результатов исследования познавательных процессов у праворуких и леворуких учащихся старших классов общеобразовательной школы, имевших нарушения слуха различной степени. Показаны различия развития показателей психической работоспособности у праворуких и леворуких учащихся с нарушениями слуха.

Ключевые слова: леворукий, праворукий, слабослышащий, неслышащий, нарушенный слух, познавательные процессы, логическое мышление, память, внимание, коэффициент темпа, коэффициент объема, коэффициент сложности деятельности.

SPECIFICS OF PSYCHIC PROCESSES OF LEFT-HANDERS OF DEAF AND HARD-OF-HEARING CHILDREN

Ryzhov B. N.
MSPU, Moscow,
Sharova S. S.
SBPE KLB № 4 OD School
«The center at Paveleckaya», Moscow

The current article presents the results of research of psychic processes of left-handed and right-handed deaf and hard-of-hearing children; correlation between memory, attention and logical thinking.

Key words: left-handed, right-handed, deaf, hard-of-hearing, normal hear, logical thinking, memory, attention, coefficient by temp, coefficient by capacity, coefficient by complexity.

Введение

Исследованию состояния когнитивных функций у лиц, имеющих различные нарушения здоровья, посвящено множество работ [2, 12]. В их числе значительная часть связана с особенностями развития познавательных процессов учащихся с различными степенями нарушения слуха [5, 6, 13]. Почти столь же велико число работ, посвященных изучению психического развития леворуких учащихся [3, 4, 11], особенно в связи с частым обнаружением у них нарушений чтения и письма [1, 2, 11], а также нарушений зрительно-моторной координации [7, 11].

Вместе с тем, несмотря на то что среди учащихся с нарушенным слухом число леворуких составляет приблизительно десятую часть общей выборки [14], работы по изучению познавательных процессов у учащихся при сочетании леворукости и нарушенного слуха в современной психологической литературе

практически отсутствуют. С учетом этого целью настоящего исследования стала оценка сочетанного действия леворукости и нарушенного слуха на показатели психической работоспособности учащихся, отражающие общие, системные особенности их когнитивного развития.

Методы и процедура исследования

Эмпирическое исследование особенностей познавательных процессов учащихся старших классов с нарушенным слухом и сочетанной леворукостью было проведено в 2010–2015 гг. на базе специальной коррекционной общеобразовательной школы № 1406 «Центр на Павелецкой» г. Москвы. Общая выборка учащихся с нарушенным слухом составила 70 человек, включая 37 неслышащих и 33 слабослышащих.

В ходе исследования с помощью модифицированного теста М. Аннет [14] все учащи-

еся были разделены на две группы – «леворукие» и «праворукие». При этом 81% общей выборки составили праворукие учащиеся, и 19% – леворукие.

Возраст обследованного контингента составил 15–21 год. Наличие в выборке учащихся старше обычного возраста окончания школы (17 лет) было обусловлено пролонгированным сроком обучения учащихся с нарушенным слухом в общеобразовательной школе, благодаря чему окончание школы у них как правило происходит не ранее 18–21 года.

Для исследования показателей психической работоспособности обследуемых использовался Р-тест [8, 9, 10], включавший три субтеста, предназначенных для оценки характеристик темпа психической деятельности, кратковременной памяти и логического мышления обследуемого:

- методика «Счет в автотемпе», по результатам которой определялся коэффициент темпа психической деятельности;
- методика «Запоминание геометрических фигур», по результатам которой определялся коэффициент объема психической деятельности;
- методика «Модифицированные матрицы Равена», по результатам которой определялся коэффициент сложности психической деятельности [8].

Перед зачетными испытаниями все обследуемые прошли этап тренировки, который выявил ряд существенных особенностей выполнения тестовых заданий, присущих учащимся с нарушениями слуха. Так, в ходе выполнения субтеста «Счет в автотемпе» больше половины учащихся с нарушенным слухом считали на пальцах. Только около трети обследуемых вели счет в уме, но при возникновении трудностей или при ошибке и они нередко возвращались к счету на пальцах. При этом также около трети обследованных вели себя эмоционально и действовали с нарушением инструкций: пытались досрочно закончить выполнение теста или вообще прекратить его выполнять. Несколько обследованных при неудаче обвиняли компьютер в неправильном подсчете и не признавали свои ошибки. Приблизительно каждый десятый, признавая неудачу при выполнении того или иного субтеста, явно испытывал состояние фрустрации.

Вместе с тем почти половина обследованных при возникновении ошибок, напротив, со-

бирались, начинали следить за экраном более внимательно, вели подсчет на пальцах. При этом у них нередко отмечались флуктуации внимания – своего рода «зависания», когда выполнение теста останавливалось и обследуемые спрашивали у психолога, какая цифра у них была на экране, поскольку они «забыли». Были отмечены отдельные случаи зеркальности выполнения субтеста – вместо операции сложения выполнялась операция вычитания, и наоборот.

Заметные проблемы были и при выполнении других субтестов. При выполнении субтеста «Запоминание геометрических фигур» больше половины обследуемых прочерчивали пальцами образы фигур в воздухе или чертили фигуры пальцем на столе для лучшего запоминания. Методику «Модифицированные матрицы Равена» около трети обследованных (главным образом неслышащие) выполняли путем случайного выбора требуемой фигуры, не анализируя ситуацию выбора. В то же время при ознакомлении с данными тестирования большинство обследуемых выражало удивление неудовлетворительными результатами, и лишь немногие изъявляли желание выполнить тест заново.

Результаты исследования

Все эти особенности в той или иной мере проявились и при выполнении зачетной серии исследований, что обусловило существенное снижение данных тестирования по сравнению с возрастной нормой [9, 10]. При этом, если по темповым характеристикам психической деятельности (методика «Счет в автотемпе») обследованный контингент демонстрировал снижение относительно возрастной нормы всего на 5–10%, то по остальным показателям (методики «Запоминание геометрических фигур» и «Модифицированные матрицы Равена») это снижение составляло уже 20–40%.

Вместе с тем обнаружилось и существенные внутригрупповые различия, вызванные степенью нарушения слуха и ведущей рукой обследуемого. Как видно из рис. 1, усредненный по группе коэффициент темпа психической деятельности у праворуких учащихся с нарушенным слухом незначительно превышал результаты их леворуких сверстников. Также лучшие результаты праворукие уча-

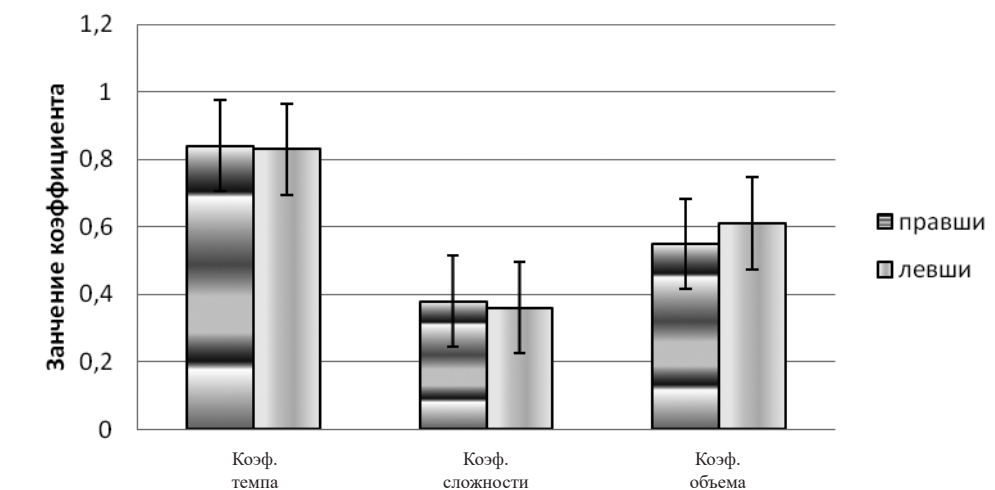


Рисунок 1. Показатели психической работоспособности у учащихся с нарушенным слухом

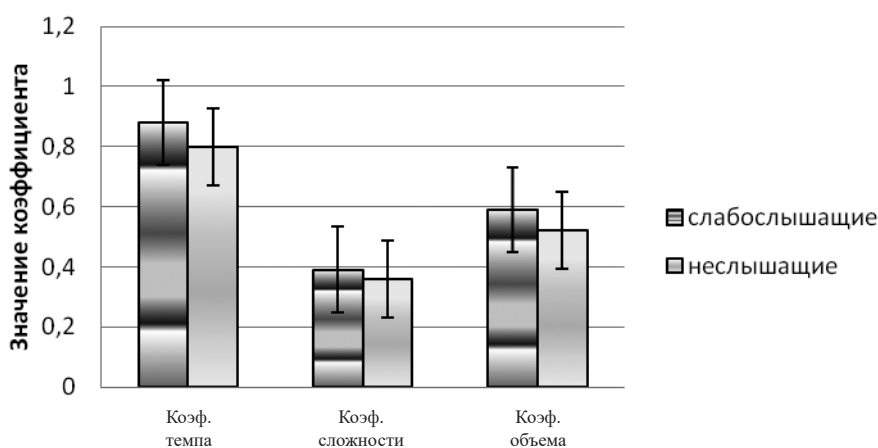


Рисунок 2. Показатели психической работоспособности у праворуких учащихся с различной степенью нарушения слуха

щиеся показали по коэффициенту сложности психической деятельности. В то же время коэффициент объема психической деятельности леворуких учащихся с нарушенным слухом статистически значимо превышал данные праворуких сверстников. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о наличии слабовыраженной тенденции к лучшему развитию логического мышления и темповых характеристик деятельности у праворуких учащихся с нарушенным слухом при одновременно лучшем развитии кратковременной памяти у леворуких.

Роль фактора степени нарушения слуха оказалась различной у лево- и праворуких обследуемых. Из рис. 2 видно, что праворукие слабослышащие учащиеся демонстри-

ровали лучшие результаты, чем праворукие неслышащие обследуемые, по всем изучаемым показателям.

При этом по показателям кратковременной памяти и темпа психической деятельности полученные различия были статистически достоверны.

В отличие от этого у леворуких обследуемых фактор степени нарушения слуха приводил к совершенно иным результатам. Как видно из рис. 3, в этой выборке лучшие показатели темпа психической деятельности и логического мышления показали именно неслышащие обследуемые.

При этом различия по показателям темпа психической деятельности оказались статистически достоверны. В то же время, характери-

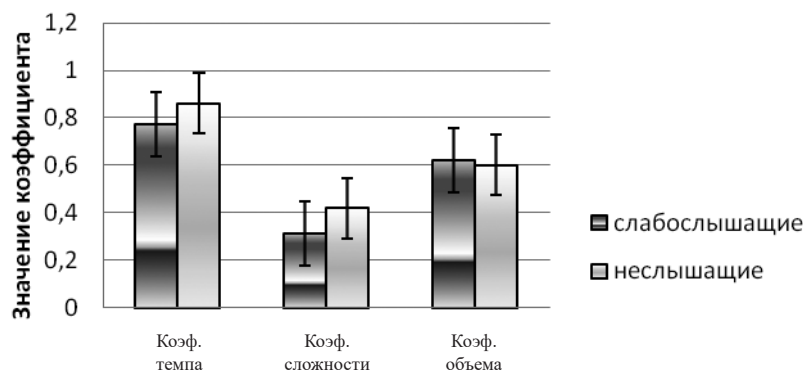


Рисунок 3. Показатели психической работоспособности у леворуких учащихся с различной степенью нарушения слуха

стики кратковременной памяти в подгруппах слабослышащих и неслышащих различались незначительно.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить ряд особенностей развития познавательных процессов у старшеклассников с различными нарушениями слуха. В их числе прежде всего следует отметить общую тенденцию к снижению относительно возрастной нормы показателей оперативной памяти и, особенно, показателей логического мышления у обследованного контингента.

Вместе с тем исследование дало возможность установить ряд частных особенностей развития познавательных процессов у учащихся с нарушенным слухом и различной ведущей рукой. В их числе лучшее развитие кратковременной памяти у леворуких учащихся, а также две тенденции, характерные для особых случаев сочетанного действия факторов нарушения слуха и ведущей руки обследуемого. При этом первая тенденция связана с лучшим развитием при праворукости показателей кратковременной памяти и темпа психической деятельности у слабослышащих, и лучшим развитием при леворукости показателей темпа психической деятельности у неслышащих учащихся.

Литература

1. Безруких М. М. Леворукий ребенок в школе и дома. М.: Вентана-Графф, 2007.
2. Безруких М. М., Ефимова С. П., Круглов Б. Почему учиться трудно? М., 1995. С. 160–209.
3. Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни. М.; СПб.: Сова, 2007.
4. Бехтерева Н. П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека. Л., 1971.
5. Богданова Т. Г., Голенева Е. В. Особенности словесно-логического мышления глухих и слабослышащих старшеклассников // Вопросы теории и практики сурдопедагогики: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 2 / Отв. ред. Г. Н. Батов. М.: РИД «Альфа» МГОПУ, 2001. С. 8–13.
6. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. С. 3–203.
7. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. М.: Политиздат, 1989.
8. Рыжов Б. Н. Системные основания психологии (продолжение, начало в № 1) // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 5–24.
9. Рыжов Б. Н., Грабовский А. И. Системная диагностика работоспособности школьников // Мир образования – образование в мире. 2006. № 2. С. 191–199.
10. Рыжов Б. Н., Чибискова О. В. Возможности развития когнитивных способностей старшеклассников при профильном обучении // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 59–65.
11. Семенович А. В. Эти невероятные левши. М.: Генезис, 2008.
12. Холодова Н. Б., Рыжов Б. Н., Жаворонкова Л. А. Состояние высших психических функций у участников ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2005. Т. 105. № 10. С. 57–58.

13. **Хомская Е. Д.** Нейропсихология. – 4-е издание. СПб.: Питер, 2005.
14. **Шарова С. С.** Влияние леворукости на интеллектуальное развитие обучающихся с нарушенным слухом. // Казанская наука. 2012. № 4. С. 370–373.

References

1. **Bezrukikh M. M.** Left-handed child at school and at home. M.: Ventana-Graff, 2007.
2. **Bezrukikh M. M., Efimov S. P., Kruglov B.** Why is it so hard to study? M., 1995. P. 160–209.
3. **Bekhtereva N. P.** Magic brain and labyrinths of life. M.; SPb.: Owl, 2007.
4. **Bekhtereva N. P.** Neurophysiological aspects of human mental activity. L., 1971.
5. **Bogdanova T. G., Goleneva E. V.** Features of verbal-logical thinking of the deaf and hard of hearing high school students // The theory and practice of sign. Interuniversity collection of scientific works. Vol.2 / Resp. edited by G. N. Baht. M.: REED “Alfa” University, 2001. P. 8–13.
6. **Bogdanova T. G.** Surdopedagogy: Proc. a manual for students. the high. PED. proc. institutions. M.: Academy, 2002. P. 3–203.
7. **Grimak L. P.** Reserves of the human psyche: Introduction to the psychology of activity. M.: Politizdat, 1989.
8. **Ryzhov B. N.** System foundations of psychology (continued, beginning in № 1) // System psychology and sociology. 2010. № 2. P. 5–24.
9. **Ryzhov B. N., Grabowski A. I.** System diagnostics of schoolchildren // World of education – education in the world. 2006. № 2. P. 191–199.
10. **Ryzhov B. N., Chibisova O. V.** Possibilities of the development of cognitive abilities of pupils in profile education // Systems psychology and sociology. 2012. № 6. P. 59–65.
11. **Semenovich A. V.** These incredible left-hander. M.: Genesis, 2008.
12. **Kholodova N. B., Ryzhov, B. N., Zhavoronkova L. A.** The state of higher mental functions in liquidators of consequences of accident on Chernobyl Atomic Power Station // Journal of neurology and psychiatry by S. S. Korsakov. 2005. Vol. 105. № 10. P. 57-58.
13. **Chomsky E. D.** Neuropsychology. – 4th edition. SPb.: Peter, 2005.
14. **Sharov S. S.** The impact of left-handedness on intellectual development of students with hearing impairment // Kazan science. 2012. № 4. P. 370–373.

ИНТЕГРАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НОВЫЕ ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГОВ

Лубовский В. И.,
Валявко С. М.
МГПУ, Москва

В статье рассмотрены новые задачи психологов детских садов и школ общего назначения, связанные с развитием интеграции детей с недостатками развития. Наиболее сложной задачей является дифференциальная диагностика. На основании ее данных решается вопрос о возможностях инклюзивного обучения ребенка. Отсутствие рациональных и обоснованных подходов к дифференциальной диагностике не только в общей психодиагностике, но и в специальной (зарубежной и отечественной) литературе и практикуемый интуитивно-эмпирический подход, овладение которым требует длительной практики, обусловили разработку особых элементов системного подхода в решении вопроса о специфике и уровне особых образовательных потребностей ребенка. Рассматривается также игнорируемая в психодиагностике проблема словесной инструкции.

Ключевые слова: интеграция, инклюзия, дети с недостатками развития, дети с ограниченными возможностями, общая психодиагностика, дифференциальная психодиагностика, специфические закономерности психического развития, системный подход, стандартизированные тесты, словесная инструкция.

INTEGRATION IN EDUCATION AND NEW CHALLENGES PSYCHOLOGISTS

Lubovsky V. I.,
Valyavko S. M.
MCTTU, Moscow

The article deals with the new challenges of psychologists of kindergartens and schools of general purpose related to the development of integration of children with developmental disabilities. The most difficult task is the differential diagnosis. Based on its data the issue of inclusive education opportunities for children is solved. Lack of rational and reasonable approach to the differential diagnosis is not only typical to a general psycho-diagnostics, but also to a special (foreign and domestic) literature and replaced by intuitively-empirical approach, the mastery of it requires long practice, forcing to develop some elements of the system approach, allowing to decide what are real specifics and the level of the special educational needs of the child. Article is also considerate about verbal instructions – the issue that is being ignored in psychodiagnostics.

Keywords: integration, inclusion, children with developmental disabilities, children with disabilities, psychodiagnostics, differential psychodiagnostics, specific patterns of psychological development, system approach, standardized tests, verbal instruction.

Введение

Серьезные изменения, происходящие в системе дошкольных образовательных учреждений и школ общего назначения, ставят перед работающими психологами совершенно новые и весьма сложные задачи. В первую очередь это относится к распространяющемуся процессу интеграции в форме инклюзии детей с недостатками развития (детей с ограниченными возможностями), то есть помещения их в обычные классы среди нормально развиваю-

щихся детей. Данный процесс требует новых теоретических и экспериментальных обоснований, а также нуждается в организационном, кадровом и материальном обеспечении.

Проблема дифференциальной диагностики детей с разным типом психического недоразвития

Одной из первоочередных задач дифференциальной психодиагностики является установление типа нарушенного психического разви-

тия, к которому относится ребенок. Диагностика недостатков развития качественно отличается от диагностики нормального развития, которой занимаются психологи в образовательных учреждениях общего назначения. Это определяется теми специфическими закономерностями психической деятельности, которые вместе с общими закономерностями психического развития формируют особенности психической деятельности детей с недостатками развития [15]. Применительно к проблемам дифференциальной диагностики наибольшее значение имеют замедленные прием и переработка информации, ограниченный в сравнении с нормально развивающимися детьми объем ее сохранения и недостатки словесного опосредствования (понимания и использования речи) [6, 15].

Это своеобразие психического развития и трудности диагностики, связанные с ним, видимо, привели к тому, что даже крупные специалисты в области общей психодиагностики в своих руководствах либо совсем не касаются диагностики недостатков развития, например Л. Cronbach [25], либо рассматривают только некоторые вопросы (обычно только адаптацию стандартизированных тестов для применения к исследованию лиц с нарушениями зрения и слуха), например А. Анастаси [1]. А. Анастаси, впрочем, отмечает, что в этой области есть много нерешенных вопросов. Только в последнем (7-м) издании «Психологического тестирования» [2] уделено несколько страниц психологической диагностике лиц с ограниченными возможностями. Наибольшее место отведено тестированию при недостатках умственного развития. Отмечается, что кроме тестов интеллекта в этих случаях используются шкалы адаптивного поведения. Однако слишком общий характер изложения и терминологическая путаница, связанная с некомпетентностью в этой области переводчика и редактора русского перевода, делает этот раздел практически бесполезным. Изложение особенностей тестирования лиц с недостатками слуха, зрения и моторики представляет собой краткую характеристику (скорее перечень) адаптированных и специально разработанных для лиц этих категорий методик оценки уровня интеллекта. По существу, проблема дифференциальной диагностики не рассматривается. Важно отметить невозможность применения каких бы то ни было стандартизированных временных характеристик. Аналогичная ситуация

складывается и в отечественных руководствах по психодиагностике, где данные проблемы также не затрагиваются [3, 4, 10]. Таким образом, пособия по общей психодиагностике вряд ли помогут решать новые задачи. Единственным исключением является работа «Основы психодиагностики» под редакцией А. Г. Шмелева [21], где данной тематике посвящен целый раздел. Так что только последняя книга может быть полезной для решения части вопросов.

К сожалению, и книги по психодиагностике нарушений развития не рассматривают целый ряд проблем, которые являются основой научного и рационального подхода к построению дифференциальной диагностики в этой области. Как правило, описывается применение стандартизированных методик и демонстрируются индивидуальные примеры их применения [24]. В отечественной специальной литературе также наблюдается отсутствие четкого понимания различия задач психодиагностики на разных ее этапах [12, 20]. Описываются различные методики, причем разные авторы предлагают разные наборы, не указывая, какие задачи с их помощью решаются, то есть сохраняется интуитивно-эмпирический подход, сложившийся в отечественной диагностике нарушений развития после запрета тестов и педологии. Некоторые авторы определяют данный подход как клинико-психологический [20], что не означает бесполезность пособия: в нем содержатся детальные характеристики детей с ограниченными возможностями, относящихся к разным типам нарушенного психического развития, описание особенностей выполнения детьми с разными нарушениями развития диагностических заданий [18]. В этих пособиях рассматривается и неприменимость стандартизированных интеллектуальных тестов в специальной психодиагностике [20]. Психологи могут использовать также ряд описанных в этих пособиях методик. Но главным образом данные пособия можно использовать при решении второй задачи – при изучении индивидуальных особенностей.

Дифференциальная психодиагностика – необходимая процедура прежде всего потому, что среди детей с ограниченными возможностями, попадающими в обычный детский сад или обычную школу, могут оказаться не проходившие медико-психолого-педагогическую комиссию или обследование в МПС-центре, то есть не имеющие ни медицинско-

го, ни психолого-педагогического диагноза. В таких случаях психологу образовательного учреждения необходимо добиться всестороннего медицинского обследования ребенка или получения данных из детской поликлиники по месту жительства: выяснение его физического здоровья, состояния органов чувств и опорно-двигательного аппарата – это дело врачей, а обследование речи должно быть проведено логопедом. Задачами психолога после ознакомления с этими данными становится изучение особенностей умственного развития ребенка и выявление причин недостатков этого развития, установление их природы – прежде всего первичного или вторичного характера [8]. Эти задачи должны быть решены как при наличии дефектов анализаторов, так и при отсутствии таковых.

Подробнее о подходе к решению этих задач можно узнать в публикации [16]. Следует отметить, что суть этого исследования – в установлении уровней развития наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, особенностей развития речи, а также обучаемости ребенка. Именно эти данные представляют собой основные составляющие системного строения познавательной деятельности, разные при разных типах нарушенного развития, и могут служить основой дифференциальной психодиагностики. Именно эти особенности имеют решающее значение для окончательного определения возможности инклюзивного обучения ребенка. Только в том случае, если он успевает усвоить и запомнить инструкции и объяснение учителя и адекватно их понимает, он может обучаться в обычном классе, поскольку в этом случае скорость приема и переработки информации у него близка к норме, как и языковые средства, которыми он владеет. В противном случае ученик с ограниченными возможностями не сможет полностью (или хотя бы в основном) усваивать даваемую учителем информацию и нуждается в отдельных занятиях – индивидуальных и дополнительных, что несовместимо с инклюзивным подходом. Такой ребенок нуждается в обучении в специальном образовательном учреждении.

Все применяемые задания диагностических методик вводятся с помощью инструкции, которая, по существу, является полноценным элементом диагностического задания [16]. Во всех пособиях по общей психодиагностике об

инструкциях говорится, что при условии ее усвоения задание может быть выполнено, либо вообще ничего не говорится, либо рассматривается лишь ее лексическая сторона (в частности при адаптации иностранных тестов). Очевидно, и в психодиагностике господствует «бытовой» взгляд на словесные высказывания, в том числе и инструкции, как на надежные и полноценные средства передачи информации, как на прозрачное стекло, через которое мы видим все, что за ним находится, не видя его самого.

Конкретизация понятия «тестовая инструкция»

Нет никаких соображений по поводу того, что не только содержание задания, сообщаемое в инструкции, ее семантика, лексика и грамматика, но также темп ее введения и объем играют роль. А для детей с ограниченными возможностями все эти аспекты имеют существенное значение. В результате отставания в речевом развитии и наличия дефектов словесного опосредствования может быть непонятно содержание задания [7, 9], а вследствие замедленности приема и переработки информации ребенок может не усвоить даже простую по содержанию инструкцию, сообщаемую ему в слишком быстром темпе или превышающую объем его восприятия в единицу времени, который всегда меньше, чем у нормально развивающихся сверстников.

К сожалению, в справочной литературе отсутствует четкое определение понятия «тестовая инструкция». В «Понятийно-терминологическом словаре логопеда» дано аморфное и широкое определение, относящееся больше к учебной инструкции и не относящееся в полной мере к инструкции теста: «Инструкция [лат. *instructio* – наставление] – руководящие указания, *подробное* (курсив наш. – Авт.) наставление; свод правил для выполнения чего-либо» [17].

В психологической литературе обнаруживается формулировка понятия «инструкция» только у В. Н. Дружинина. Содержание понятия он формулирует более четко, хотя и несколько избыточно: «Инструкция – описание задачи, которое предъявляет экспериментатор испытуемому перед экспериментом. Включает в себя (по необходимости) объяснение сущности исследования, цели и действий испытуемого во время выполнения заданий, условий задачи,

Примеры формулирования инструкций для дошкольников с нарушениями речевого развития

Инструкция к тесту	Адаптация инструкции предлагаемая нами
1	
«Слушай внимательно. Я буду называть тебе по пять слов, из которых четыре объединены общим родовым понятием, а одно к такому понятию не относится или относится в меньшей мере. Назови мне это слово»	«Слушай внимательно. Я назову слова. Одно слово не подходит ко всем остальным. Скажи его!»
2	
«Сейчас мы с тобой поиграем в такую игру: я покажу тебе картинку, на которой нарисовано много разных знакомых тебе предметов. Когда я скажу слово «начинай», ты по строчкам этого рисунка начнешь искать и зачеркивать те предметы, которые я назову. Искать и зачеркивать названные предметы необходимо будет до тех пор, пока я не скажу слово “стоп”. В это время ты должен будешь остановиться и показать мне то изображение предмета, которое ты увидел последним. После этого ты продолжишь делать то же самое, то есть искать и вычеркивать из рисунка заданные предметы. Так будет несколько раз, пока я не скажу слово “конец”. На этом выполнение задания завершится»	«Давай поиграем. Я покажу тебе картинки с разными предметами. Ищи и зачеркивай предметы, которые я буду называть. Когда услышишь “стоп”, покажи последний предмет. Потом я снова назову предметы. А ты ищи и зачеркивай их. Когда услышишь “конец”, прекрати работу»

принципов оценки результата, примеры решения заданий и т.д.» [11]. Оценивая работу с инструкцией как один из важнейших моментов в деятельности экспериментатора, В. Н. Дружинин также считал, что инструкция должна включать в себя и мотивационные компоненты. В Википедии инструкция определяется как документ, содержащий правила, указания или руководства, устанавливающие порядок и способ выполнения или осуществления чего-то.

Самое удачное и лаконичное определение инструкции встречаем у А. Ребера, который трактует тестовую инструкцию как «набор указаний для субъекта в эксперименте» [19].

Из зарубежных пособий лишь в одном уделяется внимание пониманию ребенком инструкции и подчеркивается необходимость выяснения причин ее непонимания и невыполнения «Четкая инструкция поможет сосредоточить ребенка на задании [27]. Только такие инструкции следует применять перед заданиями, непосредственно следующими за ними. Если у ребенка наблюдаются колебания или признаки дискомфорта, исследователь должен уделить время, чтобы установить, понял ли ребенок тестовую задачу. Робкие дети часто говорят, что они поняли, но на самом деле это не так, и у них вызовет замешательство предложение непосредственно перейти к выполнению. Иногда выяснение проявлений дискомфорта обнаружи-

вает, что ребенку просто нужно в туалет. Лучше выяснить и снять все эти проблемы, чтобы ребенок чувствовал себя удовлетворенным и мог приступить к выполнению инструкции» [6, 7].

Совершенно очевидно, что такой подход (безусловно, правильный) никак не сочетается с требованиями к применению стандартизованных диагностических методик, использование которых описывается далее в том же руководстве.

Резюмируя сказанное выше, следует отметить следующее. Инструкция к тесту должна быть лаконичной, передавать смысл тестового задания точно, но без лишних подробностей. Психологи не должны в силу ограниченных возможностей детей, проявляющихся прежде всего в особенностях приема информации и словесного опосредования, а также меньшей работоспособности, давать им избыточную стимуляцию, в том числе и словесную. Кроме того, важно помнить, что инструкция должна быть *не только понята, но и принята*. Необходимо перед началом тестирования вызывать заинтересованность ребенка в контакте, готовность к сотрудничеству со взрослым, без чего невозможно обеспечить взаимопонимание участников диагностического взаимодействия [12] (см. таблицу).

Серьезное обсуждение специфики проблем специальной психодиагностики – необхо-

димое условие развития этой области и основа адекватной интеграции детей с ограниченными возможностями в систему общего образования. Призываем принять в нем участие специалистов, работающих с детьми, которые имеют нарушения развития.

Заключение

Изложенное выше дает основы для понимания того, что стандартизированные методики не могут быть использованы для дифференциаль-

ной диагностики нарушений развития. И прежде всего не столько из-за содержания заданий (оно-то как раз должно быть одинаковым: если не стандартным, то хотя бы унифицированным), сколько из-за того, что темп введения инструкции и ее объем должны соответствовать возможностям приема вербальной информации ребенка с нарушенным развитием. В этой связи целесообразно продолжить исследование основ дифференциальной диагностики, используя примеры сравнительного изучения детей с разным типом нарушенного развития.

Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982.
2. Анастаси А, Урбина С. Психологическое тестирование. – 7-е изд. СПб.: Питер, 2007.
3. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2000.
4. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: Учеб. для вузов. – 2-е изд. СПб.: Питер, 2010.
5. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. – 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2008.
6. Валявко С. М. Некоторые теоретико-методологические вопросы диагностики в логопсихологии на современном этапе // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: Материалы V Международного теоретико-методологического семинара, 8-9 апреля 2013 г. М.: Логомаг, 2013.
7. Валявко С. М., Шулекина Ю. А. Особенности смыслового понимания слова детьми с нарушениями речевого развития // Специальное образование. 2013. № 3(31). С. 13–30.
8. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5.
9. Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. 1995. № 6. С. 7–16.
10. Гуревич К. М. Психологическая диагностика. М., 1981.
11. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. – 2-е изд., доп. СПб.: Питер, 2001.
12. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи: Пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов. СПб.: Каро, 2004.
13. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. М.: Академия, 2007.
14. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989.
15. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии). – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Буки Веди, 2013.
16. Лубовский В. И. Развитие системы специального обучения и интеграция // Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование: Сб. научных статей. М, 2014. С. 5–15.
17. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. М.: Владос, 1997.
18. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие / Под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. М.: Академия, 2003.
19. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Т.1 (А–О): Пер. с англ. М.: АСТ – Вече, 2001.
20. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Метод. пособие. М.: Аркти, 2005.
21. Специальная психология: Учеб. для студ. учеб. Заведений / Под ред. В. И. Лубовского. – 6-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2009.
22. Специальная психология: Учеб. для бакалавриата и магистратуры: В 2 т. / Под ред. В. И. Лубовского. – 7-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2014.
23. Шмелев А. Г. Общая психодиагностика. Ростов-на-Дону, 1996.

24. **Berdine William H., Meyer Stacie A.** Assessment in special education. Boston; Toronto: Little, Brown and Company, 1987.
25. **Cronbach L. I.** Essentials of Psychological Testing. – 4nd ed. N.Y.: Harpers & Row, 1984.
26. **Gallaher James J.** The Application of Child Development Research to Exceptional Children, 1975.
27. **Goldman J., L'Engle Stein C., Guerry S.** Psychological Methods of Child Assesment. N.Y.: Brunner / Mazel Publishers, 1983. P. 8.

References

1. **Anastasi A.** Psychological testing. M.: Pedagogy, 1982.
2. **Anastasi A., Urbina S.** Psychological testing. – 7th ed. SPb., 2007.
3. **Bodalev A. A., Stolin V. V.** Total psihodiagnostika. SPb.: Speech, 2000.
4. **Burlachuk L. F.** Psychodiagnosics. Textbook for high schools. 2nd ed. SPb.: Peter, 2010.
5. **Burlachuk L. F.** Dictionary of psychodiagnosics. – 3rd ed., rev. and add. SPb.: Peter, 2008.
6. **Valyavko S. M.** Some theoretical and methodological issues in the diagnosis logopsihologii at the present stage // Special pedagogy and special psychology: contemporary problems of the theory, history, methodology: Proceedings of the V International theoretical and methodological seminar, April 8-9, 2013. M.: Logomag, 2013.
7. **Valyavko S. M., Shulekina Y. A.** Features of semantic understanding of the word of children with impaired speech development // Special Education. 2013. № 3(31). P. 13–30.
8. **Vygotsky L. S.** *Sobr. soch.*: 6 vols. M.: Pedagogy, 1983. Vol. 5.
9. **Gribova O. E.** On the problem of the analysis of communication in children with speech pathology // Defectology. 1995. № 6. P. 7–16.
10. **Gurevich K. M.** Psychological diagnostics. M., 1981.
11. **Druzhinin V. N.** Experimental Psychology. – 2nd ed., ext. SPb., 2001.
12. **Kalyagin V. A., Ovchinnikova T. S.** Encyclopedia methods of psycho-pedagogical diagnosis of people with speech disorders: A guide for students, teachers, speech therapists and psychologists. SPb.: Caro, 2004.
13. **Kalyagin V. A., Ovchinnikova T. S.** Logopsihologiya: Proc. benefits for students. Executive. Proc. institutions. – 2nd ed., rev. M.: Academy, 2007.
14. **Lubovsky V. I.** Psychological problems of diagnosis of abnormal development of children. M.: Pedagogy, 1989.
15. **Lubovsky V. I.** Development of verbal regulation of action for children (under normal and developmental disabilities). – 2nd ed., rev. M.: Buki Vedi, 2013.
16. **Lubovsky V. I.** Development of special education and integration // Child with disabilities in uniform educational space: a special and inclusive education. Collection of scientific articles. M., 2014, P. 5–15.
17. Conceptually-terminological dictionary speech therapist / Ed. V. I. Seliverstova. M.: Vlado, 1997.
18. Psycho-pedagogical diagnostics. Proc. allowance / Ed. I. Yu. Levchenko, S. D. Zabramnoy. M.: Academy, 2003.
19. **Reber A.** Big explanatory psychological dictionary. Vol. 1 (A–O). M.: AST – Veche, 2001.
20. **Semago M. M., Semago N. Y.** The organization and content of special education psychologist: Method. posob. M.: Arcty, 2005.
21. Special psychology. Textbook for students. Proc. institutions / Ed. V. I. Lubovsky. – 6th ed., rev. M.: Academy, 2009.
22. Special psychology. The textbook for undergraduate and graduate programs: 2 vols / Ed. V. I. Lubovsky. – 7th ed., rev. M.: Yurayt, 2014.
23. **Shmelev A. G.** Total psihodiagnostika. Rostov n/D, 1996.
24. **Berdine William H., Meyer Stacie A.** Assessment in special education. Boston; Toronto: Little, Brown and Company, 1987.
25. **Cronbach L. I.** Essentials of Psychological Testing. – 4nd ed. N.Y.: Harpers & Row, 1984.
26. **Gallaher James J.** The Application of Child Development Research to Exceptional Children, 1975.
27. **Goldman J., L'Engle Stein C., Guerry S.** Psychological Methods of Child Assesment. N.Y.: Brunner / Mazel Publishers, 1983. P. 8.

ИННОВАЦИОННО-МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Бершедова Л. И.

МГПУ, Москва,

Шитикова Е. В.

*Национальный исследовательский
университет «БелГУ»*

Статья посвящена изучению инновационно-мыслительной деятельности как психологическому условию развития научного потенциала личности в юности. Понятие «научный потенциал личности» рассмотрено в качестве интегративного личностного образования. Представлены специфические особенности инновационно-мыслительной деятельности студентов вуза, проявляющиеся в преобладании различных типов мышления, научном стиле мышления, абстрактности или конкретности мышления. Определены уровни научного потенциала студентов.

Ключевые слова: научный потенциал личности, научная деятельность, инновационно-мыслительная деятельность, типы мышления, научный стиль мышления.

INNOVATIVE AND COGNITIVE ACTIVITY AS PSYCHOLOGICAL CONDITION OF THE SCIENTIFIC POTENTIAL DEVELOPMENT IN YOUTH

Bershedova L. I.,

MCTTU, Moscow,

Shitikova E. V.

*Belgorod National
Research University, Belgorod*

The article is devoted to a research of the innovative and cognitive activity as psychological condition of the scientific potential development in youth. The concept of «person's scientific potential» as an integrative personal formation is considered. The innovative and cogitative activity is regarded in terms of various types of thinking, scientific style of the thinking, abstraction or to concretization of mind.

Key words: scientific potential of personality, scientific activity, innovative-cognitive activity, types of thinking, scientific style of thinking.

Введение

Масштабное реформирование, затрагивающее все сферы жизнедеятельности, является отличительной чертой современного развития России. Ориентация этих процессов на инновационное преобразование действительности остро ставит вопрос подготовки высококвалифицированных научных кадров, критерием профессиональной зрелости которых выступает их устойчивая готовность к научно-исследовательской деятельности, творческой реализации индивидуальных, профессиональных и общественных целей. В научном измерении речь идет о проблеме развития и формирования научного потенциала будущих специалистов в системе высшего образования.

В психологических исследованиях научный потенциал рассматривается, с одной стороны, как интегративное личностное образование, совокупность возможностей и средств достижения успеха в научно-исследовательской деятельности [6], с другой стороны, – как динамичный ресурс, включающий в себя единство развитых природных задатков, ценностно-смыслового отношения к результатам исследования, умений использовать научные методы познания [3]. В содержательном плане научный потенциал личности отражает потребности и мотивы познания, интеллектуальные способности, эмоционально-волевую сферу, познавательную позицию субъекта познания и его познавательные ресурсы [1, 4, 7], обеспечивая тем самым творческие продук-

тивность, самоопределение и саморазвитие личности. Существенными характеристиками научного потенциала являются имплицитно содержащийся в его основе ресурс (запас, возможность) для успешной реализации научной деятельности и неотъемлемое от данного ресурса состояние готовности к его реализации [2]. Как психологический феномен научный потенциал имеет целостную структуру, включающую в себя мотивацию исследования, научно-творческую активность, научный стиль мышления, технологическую готовность к исследованию, проявляется и развивается в процессе научно-исследовательской деятельности. Психологическими условиями продуктивной научной деятельности личности выступают высокоразвитая мыслительная деятельность и ее креативная направленность, ориентированная на инновационность [5]. Именно инновация, отвечая требованиям новизны, эффективности и общественной полезности, становится результатом научной деятельности, осуществляемой посредством актуализации научного потенциала.

Цель данного исследования – изучение инновационно-мыслительной деятельности студентов как психологического условия развития научного потенциала личности в юности.

Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование проходило в два этапа. Цель первого этапа – изучение особенностей научного потенциала личности с помощью диагностического комплекса (М. А. Сурушкин, Е. В. Швачко, Г. В. Макотрова), состоящего из пяти анкет. Первые четыре анкеты соответствуют критериям структуры научного потенциала личности, пятая анкета позволяет определить ориентацию личности на реализацию исследовательской деятельности в профессии. Представленный диагностический инструментариум дает возможность по результатам диагностики выявить уровни развития научного потенциала: адаптивный, репродуктивный, эвристический, креативный.

Второй этап исследования предполагал изучение особенностей инновационно-мыслительной деятельности студентов с помощью следующих методик:

- методика «Тип мышления» (Г. В. Резапкина) – позволяет выделить доминирование

и уровень развития предметно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического, абстрактно-символического и креативного мышления;

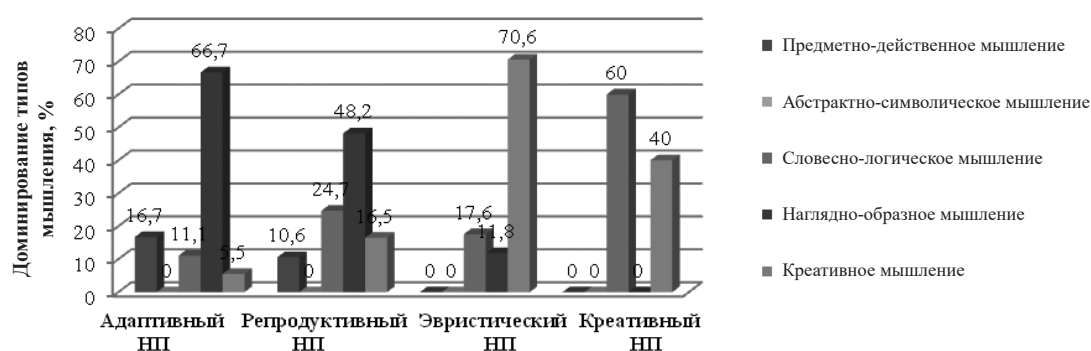
- фактор «В» методики «16 Личностных факторов» (Р. Кеттелл), – позволяет учесть конкретность или абстрактность мышления.

В исследовании приняли участие 112 человек – студенты 3–5-х курсов юридического, экономического, биолого-химического, педагогического факультетов, факультета психологии и факультета романо-германской филологии в возрасте 18–22 лет. Из общего числа респондентов 43% – юноши, 57% – девушки.

Результаты исследования и их обсуждение

Диагностика научного потенциала студентов позволила выявить общий уровень его развития, на основе которого исследуемая выборка разделена на четыре группы: в первую группу вошли студенты с адаптивным уровнем научного потенциала (14,4%); вторую группу составили респонденты с репродуктивным уровнем (68%); третью – студенты с эвристическим уровнем (13,6%); четвертую – с креативным уровнем научного потенциала (4%). Таким образом, респондентов первых двух групп характеризует относительно низкий научный потенциал, двух других – относительно высокий.

1. Изучение особенностей научного потенциала у респондентов с адаптивным уровнем его развития показало, что выраженность данного показателя в среднем по группе низкая (ср. знач. = 1,8 при макс. знач. = 4). У всех представителей этой группы уровень развития научного потенциала ниже среднего значения по выборке (ср. знач. по выборке = 2,39). Обнаружены слабо выраженные мотивация исследования (ср. знач. = 1,86 при макс. знач. = 4), технологическая готовность к исследованию (ср. знач. = 1,62 при макс. знач. = 4) и практически полное отсутствие научного стиля мышления (ср. знач. = 1,8 при макс. знач. = 4). Интересно, что научно-творческая активность респондентов с адаптивным научным потенциалом имеет большую выраженность по сравнению с предыдущими критериями научного потенциала, однако по общему уровню развития остается относительно низ-



Распределение респондентов с различным уровнем развития научного потенциала (НП) в зависимости от доминирующего типа мышления, %

кой (ср. знач. = 2,1 при макс. знач. = 4). Принимая во внимание тот факт, что у большинства студентов с адаптивным уровнем развития научного потенциала наблюдается практически полное отсутствие ориентации на исследование в будущей профессии (ср. знач. = 1,6 при макс. знач. = 4), можно предположить сложности овладения будущей профессией, трудности включения в профессиональную деятельность, адаптации к ней и т.п.

Анализ особенностей инновационно-мыслительной деятельности студентов с адаптивным научным потенциалом показал, что у большинства респондентов доминирует наглядно-образное мышление (66,7%), при этом у 77,8% респондентов данный тип мышления имеет относительно высокий уровень развития (ср. знач. = 6,05 при макс. знач. = 8). У 16,7% студентов преобладает предметно-действенное мышление, у 11,1% – словесно-логическое и лишь у 5,5% – креативное. Лица с доминированием абстрактно-символического мышления в данной группе не обнаружено, а выраженность данного показателя относительно низкая (сред. знач. = 1,78 при макс. знач. = 8). Распределение респондентов с разными уровнями развития научного потенциала в зависимости от доминирующего типа мышления представлено на рисунке.

У преобладающего большинства студентов с адаптивным научным потенциалом слабо развито словесно-логическое мышление (73,2%), уровень креативного мышления также невысок (ср. знач. = 3,44 при макс. знач. = 8), что указывает на шаблонное решение исследовательской задачи, которое неприемлемо в научной деятельности.

Анализ особенностей научного потенциала респондентов с адаптивным уровнем указывает на необходимость принятия мер, направленных на развитие их научного потенциала посредством повышения мотивации к исследованию; улучшение технологической готовности к осуществлению сначала учебно-исследовательской, а далее, возможно, научной деятельности; на развитие научного стиля мышления. Особенности инновационно-мыслительной деятельности студентов с адаптивным научным потенциалом не позволяют актуализировать научный потенциал и указывают на необходимость развития в первую очередь словесно-логического и креативного мышления. Отсутствие реакции на слабо выраженный научный потенциал, сочетающийся с низким уровнем развития мыслительной деятельности, может привести к неудаче в учебной, а затем профессиональной деятельности, что неизбежно повлечет за собой негативные предпосылки для личностного развития.

2. Анализ результатов диагностики научного потенциала у студентов с репродуктивным уровнем показал средний уровень развития данного показателя (ср. знач. = 2,37 при макс. знач. = 4). В целом, для студентов с репродуктивным уровнем характерны неустойчивая мотивация (ср. знач. = 2,49 при макс. знач. = 4), слабая технологическая готовность к исследованию (ср. знач. = 2,28 при макс. знач. = 4), несколько повышенные значения (по сравнению с другими критериями) показателя научного стиля мышления (ср. знач. = 2,56 при макс. знач. = 4) и научно-творческой активности (ср. знач. = 2,31 при макс. знач. = 4). Таким образом, особенности раз-

вития научного потенциала таких студентов не позволяют им успешно осуществлять научно-исследовательскую деятельность, однако в ходе исследования выяснено, что они более успешно решают учебно-исследовательские задачи, используя предоставленный алгоритм действий, при этом зачастую наблюдается переход от репродуктивных методов поиска к собственным находкам. Другими словами, для респондентов с репродуктивным научным потенциалом характерна обширная зона ближайшего развития, дающая важный ресурс для развития научного потенциала личности путем создания диалогичности в познании, включения механизма самопознания личностных потенциальных возможностей, постоянного и постепенного усложнения деятельности с переводом ее на более высокие уровни развития от исполнительства к культуротворчеству.

Изучение особенностей инновационно-мыслительной деятельности студентов с репродуктивным научным потенциалом показало, что почти у половины (48,2%) доминирует наглядно-образный тип мышления, у 24,7% преобладает словесно-логическое мышление, у 16,5% – креативное, а у 10,6% – предметно-действенное. Абстрактно-символическое мышление в качестве ведущего типа не представлено, однако у 14% респондентов оно имеет средний или относительно высокий уровень развития. Полученные факты говорят о склонности студентов с репродуктивным научным потенциалом к преобразованию ситуации во внутреннем плане с опорой на представления и образы; к использованию реального, физического преобразования ситуации с помощью практических преобразований. Стоит отметить, что наглядно-образное и предметно-действенное мышление являются важными, хотя и опосредованными предпосылками развития научного потенциала личности, поскольку выступают опорой для развития словесно-логического и абстрактно-символического мышления, которые первостепенны для успешной реализации научного потенциала в исследовательской деятельности. Более чем у трети респондентов с репродуктивным научным потенциалом обнаружены средний и относительно высокий уровни развития словесно-логического мышления (ср. знач. = 5,15 при макс. знач. = 8), что позволяет таким студентам оперировать понятиями и анализировать предмет, явление, ситуацию,

опираясь на свою точку зрения. Однако большинству респондентов с репродуктивным научным потенциалом сложно установить логическую цепочку, ведущую к успешному решению задачи. Этому, как правило, препятствуют низкие исследовательская мотивация и творческая активность.

Важно отметить, что практически у трети респондентов с репродуктивным научным потенциалом наблюдается относительно высокий уровень развития креативного мышления, а у 63,5% – средний уровень развития. Такие студенты способны выдвигать оригинальные гипотезы, демонстрируя подвижность и пластичность мыслительных процессов. Однако из-за трудности восприятия научной информации, а также сложности ее понимания и интерпретации они теряют перечисленные выше качества ума, поскольку их мыслительные операции, особенно связанные с анализом, обобщением, развиты недостаточно хорошо. Креативное мышление, будучи достаточно значимой предпосылкой развития научного потенциала личности, не обеспечивает в данном случае успешную реализацию инновационно-мыслительной деятельности. Несмотря на некоторые проявления этими студентами креативности и даже инновационности, в целом, для большинства из них характерно шаблонное мышление, однако заранее заданный образец не только ограничивает самостоятельность, но и притупляет творческую активность. Вследствие этого возникает необходимость организации условий, обеспечивающих выход за пределы шаблонности, переход к самостоятельности и творческому проектированию. Это позволит личности целостно раскрыться в будущей профессии и в собственной жизни, наполненной ситуациями неопределенности.

3. Изучение развитости научного потенциала у респондентов с эвристическим уровнем показало, что выраженность данного показателя достаточно высока (ср. знач. = 2,85 при макс. знач. = 4). Для таких студентов характерна относительно сильная устойчивая мотивация к исследовательской деятельности (ср. знач. = 3,1 при макс. знач. = 4); свойственны устойчивые познавательные мотивы, внутренняя заинтересованность в получении результатов исследования. Они отличаются самостоятельностью в преобразовании идей и связей между ними, увлеченностью исследованием,

целенаправленностью, осознанностью путей и способов решения научно-исследовательской задачи. Наряду с этим технологическая готовность к исследованию имеет среднюю выраженность (сред. знач. = 2,9 при макс. знач. = 4). Это означает, что такие студенты владеют умением составления научного аппарата исследования, умением формулирования научной проблемы исследования, однако у них могут возникать трудности выбора и использования методов научного познания и соблюдения правил научной организации труда при проведении научного исследования. При этом важно отметить, что эти же студенты редко испытывают затруднения в формулировании понятий, что объясняется умением работать с терминами, устанавливать связи и отношения между понятиями.

Показательны результаты изучения выраженности научного стиля мышления, которые свидетельствуют, что у всех респондентов с эвристическим научным потенциалом научный стиль мышления достаточно развит (ср. знач. = 3,1 при макс. знач. = 4). Это означает, что такие студенты способны осмысливать структурные звенья элементов собственных исследовательских действий, следовать нормам и требованиям научного стиля мышления, но зачастую нуждаются в помощи или корректировке со стороны научных кураторов, наставников и других более опытных и компетентных в научном плане личностей.

Научно-творческая активность как важный элемент эффективности научной деятельности имеет высокую степень развития у студентов с эвристическим научным потенциалом (ср. знач. = 2,8 при макс. знач. = 4), проявляясь в способности выдвигать неординарные, но адекватные исследовательской задаче гипотезы. Они склонны к более детальной и глубокой проработке каждого предположения.

Согласно результатам диагностики, в целом, респонденты с эвристическим научным потенциалом ориентируются на проведение исследований в профессиональной деятельности для более глубокого и всестороннего освоения последней. Ориентация на исследовательскую деятельность в профессии и возможность грамотно и компетентно ее осуществлять способствуют тому, что обладатели высокого уровня развития научного потенциала становятся конкурентоспособными специалистами на рынке труда, и в более широком

смысле это позволяет им занять достойное место в обществе.

Итак, анализ эмпирических данных показал, что студенты с эвристическим научным потенциалом обладают научно-исследовательской культурой, которая, в свою очередь, способствует их саморазвитию, в том числе становлению их как исследователей. Таким образом, у студентов с эвристическим уровнем развития научного потенциала есть все шансы добиться успеха в научной деятельности. Однако следует помнить, что научный потенциал – характеристика динамическая, а не статическая, именно поэтому необходимо систематически его развивать и совершенствовать.

Результаты исследования инновационно-мыслительной деятельности респондентов с эвристическим научным потенциалом свидетельствуют, что у преобладающего большинства (70,6%) доминирует креативный тип мышления, у 17,6% респондентов преобладает словесно-логическое мышление, а у 11,8% – наглядно-образное. Самые высокие показатели наблюдаются по шкалам «наглядно-образное мышление» и «креативное мышление» (ср. знач. = 6,35 и сред. знач. = 6,41 соответственно при макс. знач. = 8). У преобладающего большинства респондентов данной группы доминирует креативный тип мышления. Такие студенты склонны к придумыванию, активному поиску решения нестандартной ситуации путем выдвижения разнообразных предположений; к разностороннему восприятию и изучению проблемы; к целостному восприятию связей и зависимостей, завуалированных в изучаемом предмете и недоступных при логическом анализе. Они способны ориентироваться в многообразии известного материала и осуществлять его комбинирование и дополнение исходя из специфики конкретной задачи; их мышление достаточно пластично.

Словесно-логическое мышление доминирует у 17,6% респондентов с эвристическим научным потенциалом, при этом у 41% студентов наблюдается относительно высокая выраженность данного показателя (сред. знач. = 5,4 при макс. знач. = 8). Для таких студентов характерен высокий уровень развития логических операций: синтеза, анализа, сравнения, обобщения, классификации и др. Словесно-логическое мышление позволяет им оперировать понятиями, что необходимо при осуществлении научной деятельности.

Анализ эмпирических данных показал, что лишь у 23,5% респондентов с эвристическим научным потенциалом наблюдается относительно высокий уровень развития абстрактно-символического мышления, при этом ни у одного респондента данный тип не выступает в качестве доминирующего. В этой связи стоит отметить, что 75% студентов имеют относительно высокий уровень развития предметно-действенного мышления. Они с легкостью справляются с заданиями, требующими преобразования ситуации путем изменения физических характеристик, стремятся апробировать свойства изучаемой реальности. Данные аспекты, а также тот факт, что у трети (29,4%) респондентов этой группы преобладает тенденция к абстрагированию, а у остальных респондентов не выявлено значимого преобладания какой-либо тенденции, приводят к следующему выводу: респонденты с эвристическим научным потенциалом способны понимать абстракции, однако в то же время ценность для них представляют конкретные детали изучаемого предмета. Только в совокупности абстрактного и конкретного может родиться истина.

Таким образом, респонденты с эвристическим уровнем развития научного потенциала отличаются активным творческим подходом к решению исследовательских задач, достаточно высоким уровнем интеллектуального развития. Однако таким студентам следует обратить внимание на дальнейшее развитие словесно-логического и абстрактно-символического мышления, позволяющих более глубоко постичь сущность исследуемого предмета и явления.

4. Результаты диагностики показали, что лишь 4% выборки имеют креативный уровень развития научного потенциала (ср. знач. = 3,32 при макс. знач. = 4). Высокая выраженность мотивации исследования (ср. знач. = 3,36 при макс. знач. = 4) обуславливает внутренний интерес, желание самим разобраться в сути научной проблемы, личную увлеченность исследованием и глубокое осознание его роли и ценности, а также ответственность за его результаты.

Средний уровень технологической готовности к исследованию (ср. знач. = 3,16 при макс. знач. = 4) предполагает достаточное для проведения научного исследования владение понятийным аппаратом исследуемой проблемы, умение и навыки использования методов

научного познания, при этом выбор и применение методов научного познания иногда вызывают трудности.

Научный стиль мышления имеет самый высокий уровень выраженности (ср. знач. = 3,52 при макс. знач. = 4). С учетом высокого уровня развития научного стиля мышления у всех респондентов с относительно высоким (эвристическим и креативным) научным потенциалом, можно предположить, что мыслительная деятельность способна выступать психологическим условием развития научного потенциала личности.

Творческая активность таких респондентов достаточно хорошо выражена (ср. знач. = 3,36 при макс. знач. = 4). Это вкупе с сильной и устойчивой мотивацией свидетельствует о творческом подходе к реализации не только научного, но и учебного исследования, о желании и способности ставить и разрешать актуальные современные научные проблемы.

Высокие показатели по критерию «ориентация на исследование в профессии» (ср. знач. = 3,2 при макс. знач. = 4) способствуют более глубокому овладению будущей профессией, постоянному профессиональному и личностному саморазвитию. Таким образом, у студентов с креативным научным потенциалом наблюдается самая благоприятная ситуация развития для успешного выполнения научной деятельности на сегодняшний момент и в будущем – в рамках самоактуализации в профессии. Наличие и проявление данных критериев указывает на сформированность исследовательской культуры.

Исследование инновационно-мыслительной деятельности респондентов с креативным научным потенциалом показало, что в данной группе встречаются респонденты с доминированием либо словесно-логического мышления (60%), либо креативного мышления (40%). Выраженность абстрактно-символического типа мышления у респондентов с креативным научным потенциалом значительно выше, чем у респондентов предыдущих групп (ср. знач. = 5,2 при макс. знач. = 8); более того, в данной группе не встречаются студенты с низким уровнем развития какого-либо типа мышления.

Высокий показатель развития словесно-логического мышления (ср. знач. = 6,8 при макс. знач. = 8) указывает на то, что такие студенты показывают достаточно высокий

уровень развития логических операций, проникая в суть исследовательской задачи. Достаточно высокий уровень интеллектуального развития позволяет определить и сформулировать собственную точку зрения, при этом они открыты для новых фактов, аргументов и другого мнения. Эти студенты способны давать сложные определения понятиям, а также оперировать сложными понятиями. Их мышление характеризуется гибкостью, пластичностью, но при этом глубиной и основательностью. Они с легкостью при решении задачи переходят от одного аспекта к другому, учитывая общую логику решения исследовательской задачи. Таких респондентов отличает разносторонность восприятия и исследования научной проблемы.

Достаточно высокий уровень развития креативного мышления позволяет респондентам с креативным научным потенциалом выдвигать нестандартные идеи, оригинальные предположения, творчески решать любые возникающие задачи. При этом важно указать, что их креативность обязательно подчинена логике исследования, а конечное решение носит конструктивный характер. Этим объясняется нацеленность научного исследования на результат, другими словами, креативность в данном случае направлена на достижение конечной цели исследования – получение нового, ранее не известного знания. Выдвигая гипотезы, такие респонденты опираются не только на свой творческий потенциал, но и на имеющиеся знания, установление связей изучаемой проблемы с многообразием имеющегося материала. Еще важно отметить их самостоятельность в выдвижении предположений, в выборе адекватных проблеме исследования научных методов, в сборе, анализе и интерпретации полученных фактов.

Предметно-действенное мышление студентов с креативным научным потенциалом, имея среднюю выраженность (ср. знач. = 4,2 при макс. знач. = 8), в основном используется на этапе практической реализации исследования, а именно в ходе сбора и первичного анализа эмпирических данных.

Обращаясь к анализу абстрактности или конкретности мышления респондентов с креативным научным потенциалом, отметим, что абстрагирование – достаточно сложная деятельность, и не всегда студенты даже с высоко развитым мышлением способны с легкостью

с ней справиться. Однако, имея в качестве интеллектуального ресурса относительно высокий уровень развития словесно-логического, креативного мышления, студенты анализируемой группы способны совершать над собой усилия, прежде всего умственные, направленные не только на постижение научной истины, но и на саморазвитие, в том числе интеллектуальное. Полученные данные подтверждаются результатами исследования доминирования в мышлении тенденции к абстрагированию или тенденции к конкретизации, которые указывают на то, что в целом по группе доминирует тенденция к абстрагированию (80%).

Итак, мы выяснили, что мышление респондентов с креативным научным потенциалом нешаблонно, имеет творческий характер, отличается самостоятельностью, глубиной и пластичностью, высоким уровнем развития логических операций и склонностью к абстрагированию.

С помощью непараметрического критерия корреляции Пирсона мы изучили статистические связи между общим показателем научного потенциала и количественными показателями выделенных ранее типов мышления. Анализ полученных корреляций (на основе эмпирических данных респондентов с относительно высоким научным потенциалом) позволяет констатировать, что инновационно-мыслительная деятельность, проявляющаяся в особенностях словесно-логического, абстрактно-символического и креативного мышления, может выступать в качестве психологического условия развития научного потенциала личности.

Стремление изучить взаимосвязи между выделенными в исследовании переменными, а также выявить возможные скрытые факторы, отвечающих за наличие данных корреляций, привело к использованию факторного анализа. В ходе факторного анализа получена корреляционная матрица, согласно которой в исследуемой выборке обнаружено 23 значимых коэффициента, что соответствует 51% выборки.

В процессе факторизации десяти исследуемых переменных получены собственные значения факторов (см. табл. 1). В соответствии с критерием Кайзера выделяем факторы с собственными значениями, большими единицы. Из табл. 2 следует, что факторный анализ привел к выбору двух факторов: фактора 1 (собств. знач. = 4,874, дисперс. = 48,74%) и фактора 2 (собств. знач. = 2,06, дисперс. = 20,6%). Фак-

Таблица 1

Собственные значения и процент объясняемой дисперсии факторов

Фактор	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Собств. знач.	4,874	2,06	0,882	0,6942	0,6693	0,4802	0,4436	0,2902	0,2848
Дисперс., %	48,74	20,6	8,82	6,942	6,693	4,802	4,436	2,902	2,848
Накоплен., %	38,74	59,34	70,16	77,1	83,79	88,6	93,03	95,93	98,7

Таблица 2

Факторные нагрузки

Фактор	1	2	3	4	5	6	7	8	9
x1	0,1815	-0,534	-0,766	0,164	-0,134	-0,21	-0,02227	0,2912	0,2214
x2	0,65061	-0,3946	0,2115	-0,3924	0,1357	0,147	-0,2528	-0,4406	-0,290
x3	0,7572	-0,243	-0,4663	-0,204	-0,2535	-0,4152	0,01286	-0,130	0,4478
x4	0,1421	-0,432	-0,621	0,3993	-0,1405	0,2083	0,001646	0,02364	-0,217
x5	0,7538	-0,201	0,2138	0,15	0,2731	-0,0608	0,1805	0,3178	0,04961
x6	0,3553	0,6992	0,2791	0,07191	-0,111	0,4835	-0,05169	-0,2666	0,234
x7	0,3647	0,7177	0,26	0,4021	-0,4763	-0,316	0,01084	-0,306	-0,3993
x8	0,717	0,2094	-0,0335	-0,4433	-0,296	0,1732	0,5386	0,3988	-0,209
x9	0,358	0,7046	-0,166	-0,034	0,02522	-0,0233	-0,3481	0,4201	-0,1192
x10	0,3659	0,7201	-0,2823	0,1848	0,1233	-0,154	0,2243	-0,319	-0,1022

торные нагрузки, необходимы для интерпретации фактора, распределились следующим образом. В **фактор 1** вошли переменные x2 (0,65061) – «Абстрактно-символический тип мышления», x3 (0,7572) – «Словесно-логический тип мышления», x5 (0,7538) – «Креативность», x8 (0,717) – «Научный стиль мышления». В **фактор 2** составляют: x6 (0,6992) – «мотивация исследования», x7 (0,7177) – «Технологическая готовность к исследованию», x9 (0,7046) – «Научно-творческая активность», x10 (0,7201) – «Ориентация на исследование в профессии». Факторные нагрузки представлены в табл. 2.

Таким образом, исследуемые переменные объединились в два основных фактора. В первый из них попали все выделенные ранее специфические особенности мыслительной деятельности, определяющие высокий научный потенциал. Входящие в состав данного фактора словесно-логическое, абстрактно-символическое, креативное мышление в купе с присутствующим научным стилем мышления представляют **инновационное мышление**, которое выступает системообразующим фактором в развитии

и актуализации научного потенциала личности в юности. Второй фактор, включающий в себя определенную направленность – мотивационную, научно-творческую, исследовательскую, сочетаясь с технологической возможностью осуществления исследования, в свою очередь, обуславливает успешную реализацию научной деятельности и предстает в качестве **исследовательской активности**.

Заключение

В целом, результаты исследования позволили установить, что научный потенциал студентов как сложноструктурированное образование может характеризоваться разной полнотой отражения и степенью интегрированности его составляющих. С мерой выраженности показателей научного потенциала связано определение уровня его сформированности. Адаптивный уровень развития научного потенциала характеризуется низкой мотивацией, слабыми технологической готовностью к исследованию и научно-творческой активностью; отсутствием научного

стиля мышления. Для репродуктивного уровня свойственны неустойчивая мотивация, слабая технологическая готовность к исследованию, элементы научного стиля мышления и слабые проявления научно-творческой активности при опоре на предоставленный алгоритм. Эвристический уровень развития научного потенциала характеризуют относительно сильная устойчивая мотивация к исследовательской деятельности, устойчивые познавательные мотивы; самостоятельность в преобразовании идей, целенаправленность; научный стиль мышления, умение составлять научный аппарат и формулировать научную проблему исследования; однако данный уровень научного потенциала не исключает возникновения трудностей выбора и использования методов научного познания и соблюдения правил научной организации труда. Креативный уровень развития научного потенциала проявляется в высокой и устойчивой мотивации исследования, в глубоком осознании ценности исследования и ответственности за его результаты; предполагает владение понятийным аппаратом исследуемой проблемы, умения и навыки использования методов на-

учного познания, развитый научный стиль мышления; характеризуется высокой научно-творческой активностью, которая вкупе с сильной и устойчивой мотивацией свидетельствует о творческом подходе к реализации научного и учебного исследования, о желании и способности ставить и разрешать актуальные современные научные проблемы.

В исследовании обнаружены значимые различия в особенностях развития научного потенциала и инновационно-мыслительной деятельности среди респондентов, имеющих относительно низкий и относительно высокий научный потенциал. Корреляционный анализ позволил обнаружить статистически значимые связи между общим показателем научного потенциала и количественными показателями словесно-логического, абстрактно-символического, креативного типов мышления. Это позволяет констатировать, что инновационно-мыслительная деятельность, отражающая особенности словесно-логического, абстрактно-символического и креативного мышления, может выступать в качестве психологического условия развития научного потенциала личности.

Литература

1. Бершедова Л. И. К вопросу о личностных новообразованиях критических периодов детства // Вестник Тамбовского университета. Сер.: гуманитарные науки. 2012. № 1(105). С. 133–137.
2. Богданова Е. В., Болотова Е. А., Исаев И. Ф., Исаева Н. И. Опыт исследования психологических условий развития научного потенциала личности в контексте культуротворческого подхода // Научные ведомости БелГУ. 2011. № 12(107). Вып. 10. С. 242–246.
3. Макотрова Г. В. Методологические подходы к разработке культуротворческой модели развития научного потенциала личности: Мат. Всерос. науч.-практ. конф. (Белгород, 11-12 мая 2010 г.). Белгород: БелГУ, 2010. 13–27 с.
4. Рыжов Б. Н. Внутренняя структура деятельности с позиции системной психологии // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 5–8.
5. Шитикова Е. В. Особенности мыслительной деятельности студентов с разным уровнем развития научного потенциала // Научные ведомости БелГУ. 2012. № 6(125). Вып. 13. С. 249–253.
6. Научный потенциал личности: концептуальные основания и технологический контекст: Мат. Междунар. науч.-практ. конф. Белгород: БелГУ, ООО «ГиК», 2011. 332 с.
7. Развитие научного потенциала личности: теория, диагностика, технология / Отв. ред. И. Ф. Исаев, Н. И. Исаева, Г. В. Макотрова. Белгород: БелГУ, 2011. 361 с.

References

1. Bershedova L. I. On personal neoplasms of critical periods of childhood // Tambov University Reports. Ser.: Humanities. 2012. № 1 (105). С. 133–137.
2. Bogdanova E. V., Bolotova E. A., Isaev I. F., Isaeva N. I. Development of scientific potential of personality: psychological conditions // Belgorod State University Scientific bulletin Humanities. 2011. № 12(107). Issue 10. P. 242–246.
3. Makotrova G. V. Methodological approach to working up culture-creative development model of scientific potential of personality: Materials all-Russian scient-pract. conference (Belgorod, 11-12 of may 2010). Belgorod, 2010. P. 13–27.

4. **Ryzhov B. N., Romanova E. S.** Inner structure of the activity in the theory of systems psychology // Systems Psychology and Sociology. 2013. № 8. P. 5–8.
5. **Shitikova E. V.** Features of cognitive activity of students with different levels of development of scientific potential // Belgorod State University Scientific bulletin Humanities. 2012. № 6(125). Issue 13. P. 249–253.
6. Scientific potential of personality: conceptual basis and technological context: Materials scient.-pract. conference: Belgorod: BSU, 2011. 332 p.
7. Development of scientific potential of personality: theory, diagnostics, technology: collective monograph / Ed. I. F. Isaev, N. I. Isaeva, G. V. Makotrova. Belgorod: BSU, 2011. 361 p.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Львова С. В.
МГПУ, Москва

В статье представлена модель успешности педагогической деятельности. Рассматривается зависимость профессиональной мотивации педагога от стажа работы и качеств его личности. Выявляются базовые личностные качества, способствующие успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная мотивация педагога, профессиональная деятельность, модель успешности педагогической деятельности.

THE PROFESSIONAL MOTIVATION OF TEACHERS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Lvova S. V.
MCTTU, Moscow

The article presents the model of the progress of the pedagogical activity. Discusses the dependence of the teacher's professional motivation from the work experience and personal qualities of a teacher. Identifies basic personal qualities that assist the realizing of successful professional activity.

Keywords: professional motivation of the teacher, professional activity, the model of the progress of the pedagogical activity

Введение

В современном российском обществе значительно возросли требования к педагогу, его профессиональным умениям и личностным качествам. Однако при этом уровень профессиональной компетентности воспитателей, учителей, уровень сформированности у них таких качеств, как способность к эмпатии, педагогический такт, креативность, коммуникативные навыки, не в полной мере удовлетворяют запросы потребителей образовательных услуг. Проблема в том, что процесс профессиональной подготовки будущего специалиста требует доработки, так как не обеспечивает достаточной готовности (мотивационно-потребностной, когнитивной, эмоционально-волевой) будущих специалистов к успешной профессиональной деятельности в современных условиях. Также следует отметить, что профессия педагога связана с постоянной работой над собой, самосовершенствованием и развитием как педагога как человека и профессионала, поэтому необходимо учиться, повышать свое педагогическое мастерство и компетентность на протяжении всей профессиональной деятельности, то есть осуществлять непрерывное образование. Од-

нако не все педагоги понимают это и уделяют внимание повышению своего профессионализма и личностному развитию.

В последние годы особенности труда педагога рассматривались при изучении профессионализации личности учителя. Так, в работах А. К. Марковой, Л. М. Митиной, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, Е. С. Романовой, А. И. Щербакова проведен анализ структуры педагогической деятельности [4, 6]. Интерес представляют работы М. М. Поташника, В. С. Лазарева, Б. Н. Рыжова, О. В. Кожинной, О. Г. Хомерики и др., отражающие особенности деятельности учителя в развивающей и развивающейся школе [2, 5, 7, 8]. В современном обществе в условиях социальной напряженности, роста психотравмирующих факторов, высокой экстремальности образа жизни становится актуальным исследование явления толерантности. Воспитание в духе толерантности приобретает особую значимость, когда речь идет о детях и об учителях. Среди профессионально значимых качеств личности учителя – терпимость по отношению к другим людям, или, в более широком значении, толерантность, занимает особое место.

Особую значимость также приобретает проблема мотивационной готовности, явля-

ющейся одной из центральных в подготовке учителя, так как только адекватная целям профессиональной педагогической деятельности мотивация обеспечит гармоничное осуществление этой деятельности и самораскрытие педагога. Взаимодействие мотивации и деятельности изучал Х. Хекхаузен, классификацию мотивов давали Л. И. Божович, Дж. Олпорт и др. Изучению профессиональных мотивов учителя посвящены работы Л. С. Подымовой, В. А. Слостенина, Т. А. Шиловой и др. [3, 9].

Модель успешности педагогической деятельности

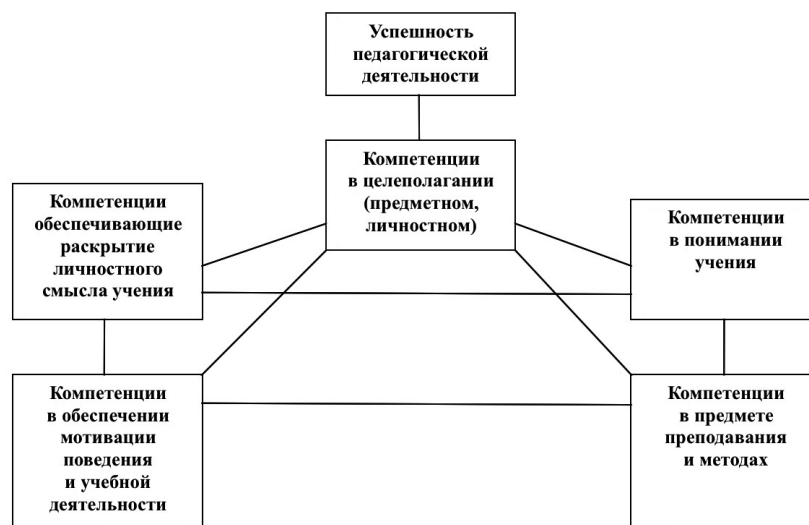
На становление педагога как профессионала влияет много факторов. Обозначим некоторые из них: возраст, педагогический стаж, личностные качества и профессиональная мотивация. Первые пять лет работы в школе – это время адаптации выпускника вуза к условиям работы в ней. Молодой специалист на старте педагогической деятельности много знает, но мало умеет. У педагогов с таким стажем еще не сформированы профессионально значимые качества. Учителя с небольшим стажем работы зачастую используют дисциплинарные методы воздействия, что в основном дает обратный эффект. На уроке у них преобладают приказы, они предпочитают негативно окрашенные высказывания по отношению к ученикам, жалуются классному руководителю. Чаще других пишут замечания в дневник. Психолог, работая с начинающим учителем, обращает внимание на то, чтобы процесс адаптации педагога не сопровождался разочарованиями и конфликтами. Среди методов, используемых психологом, наиболее эффективны: обсуждение затруднений, встречающихся в профессиональной деятельности; видеотренинги профессионально-педагогического общения; посещение уроков психологом с последующим их обсуждением [1, 8].

В следующие 6–10 лет работы педагога происходит стабилизация профессиональной деятельности, формирование профессиональной позиции. Педагог совершенствует арсенал методов и приемов обучения. Уменьшается количество конфликтов, связанных с потребностью педагога самоутвердиться в глазах коллег и учащихся. На этом этапе психологу важно помочь педагогу в осмыслении ресурсов, наметить методы совершенствования

профессионального мастерства. Учителя со стажем работы 11–15 лет зачастую начинают переживать так называемый педагогический кризис, который связан с осознанием того, что существует противоречие между желанием что-то изменить (метод работы, стиль общения с детьми и т.п.) и возможностями педагога. Учителя этой группы проявляют большой интерес к ученикам, умеют налаживать конструктивные взаимоотношения с ними. Они реже, чем молодые учителя, используют требования, угрозы, наказания. С педагогами можно проводить рефлексивные тренинги, формирующие способность к восприятию нового, организовать мастерские и привлекать педагога к работе в творческих проектных группах. Работа в школе на протяжении 16–20 лет характеризуется вступлением в так называемый кризис середины жизни. Это возраст предварительных жизненных итогов. Часто возникает несоответствие между Я-реальным (каким я себя представляю) и Я-идеальным (каким бы я хотел быть). Может снизиться профессионализм, формируются защитные механизмы. Вместе с тем это время, когда педагог увлечен работой с детьми, предан своему делу.

Наиболее высоких результатов труда достигают учителя со стажем работы 21–25 лет, они имеют наиболее высокую оценку уровня сформированности профессионально значимых качеств. В психологическом смысле при своем возрасте 43–45 лет они могут целиком посвятить себя профессии, имея в своей семье уже самостоятельных детей, достигнув определенной стабильности в социально-экономическом плане. Однако учитель-мастер не всегда готов к контакту с психологом. К работе с таким учителем надо подготовиться особенно тщательно: ознакомиться с его достижениями, знать его личный опыт.

Учитель со стажем более 25 лет болезненно воспринимает желание специалиста прийти к нему на урок, сделать предметом обсуждения его опыт, порой видя в этом желание ущемить его, обнаружить профессиональные ошибки. В таком возрасте возможно возникновение психологической болезни, которая называется синдромом сгорания. Различают три стороны этого явления: биологическое старение, профессиональное старение (характеризуется невосприимчивостью к новому, нарушением отношений партнерства с учащимися) и пси-



Модель профессионального стандарта педагогической деятельности

хоэмоциональное перенапряжение. Психологу следует обратить внимание педагога на уникальные моменты его профессиональной биографии, значимость его мнения для коллег, его авторитет и заслуги.

В последнее время ухудшилось соматическое здоровье учащихся, что во многом определяется невротизацией среды обитания, создаваемой помимо прочего и учителями. Ни для кого не секрет, что профессия педагога относится к разряду стрессогенных, требующих больших резервов самообладания и саморегуляции. Не удивительно, что педагоги как профессиональная группа отличаются крайне низкими показателями физического и психического здоровья, которые снижаются по мере увеличения стажа работы в школе. У трети учителей (более 30%) показатель степени социальной адаптации равен или даже ниже подобного показателя больных неврозами. Причин такого положения вещей много, одна из них заключается в нарушении механизмов саморегуляции, деформации внутреннего мира личности.

1. Передавая ученикам образцы готового опыта, возведенного в ранг непреложной истины, педагоги становятся со временем невосприимчивыми к новому опыту, не приспособленными к творческому, нестандартному решению проблемной ситуации.

2. На деформацию внутреннего мира личности оказывает влияние и тот факт, что учителя-женщины усвоили и пропагандируют мужскую (исторически сложившуюся) си-

стему образования, которая связана исключительно с вербальными формами воздействия на учащихся и мужскими формами поведения (агрессивностью, властностью, жестокостью). Использование мужского языка и мужских моделей поведения приводит к тому, что учителя-женщины утрачивают женскую идентичность, что отрицательно влияет как на самих учителей-женщин, так и на половую идентификацию детей.

Психологическая половая принадлежность учителя-женщины вступает в острый внутриличностный конфликт со способами поведения и общения, характерными для мужчин, что приводит к невротизации личности и поведенческим срывам.

3. Ряд исследователей утверждают, что высокий уровень конфликтов у педагогов связан также с необходимостью соответствовать высокому уровню социальных ожиданий окружающих. Установлено, что с увеличением стажа работы и возраста педагога, возрастанием учебной нагрузки неизбежно происходят накопление усталости, нарастание тревожных переживаний, снижение настроения, вегетососудистые расстройства и поведенческие срывы. Эти клинико-психологические проявления лежат в основе феномена «выгорания» в виде эмоциональной и интеллектуальной истощенности.

Л. М. Митина в своих исследованиях установила, что эмоциональная устойчивость связана с подвижностью нервных процессов и экстраверсией. Она сделала вывод, что из-

Таблица 1

**Средние результаты по направленности личности,
полученные с использованием методики В. Смекала и М. Кучера**

Направленность	Группы по стажу работы, лет		
	1-я группа	2-я группа	3-я группа
На себя	12	29	33
На задачу	27	18	15
На взаимодействие	51	43	42

учать индивидуальные особенности учителей необходимо прежде всего для того, чтобы помочь им в определении наиболее адекватных способов работы над собой, логики своего индивидуального стиля.

4. На деформацию личности педагога большое влияние оказывает преобладание предметной направленности над направленностью на личность ребенка, что, в свою очередь, приводит к возникновению авторитарного синдрома.

На основании изученной литературы была разработана модель профессионального стандарта педагогической деятельности с позиций системно-деятельностного подхода. Она включает совокупность компетенций, обеспечивающих решение основных функциональных задач педагогической деятельности (см. рисунок).

Результаты исследования

Для данного исследования в качестве экспериментальной группы были выбраны педагоги ГБОУ СОШ г. Москвы в количестве 58 человек. Возраст педагогов 23–65 лет. В качестве исследования личностных особенностей педагогов были использованы следующие методики: «Изучение направленности личности» (методика В. Смекала и М. Кучера), «Личностный опросник FPI» (форма «В») и «Оценка профессиональной направленности личности учителя» Е. И. Рогова.

Результаты, полученные по методике «Изучение направленности личности» (методика В. Смекала и М. Кучера), представлены в табл. 1. Данные распределены по трем группам испытуемых:

- 1-я группа – стаж работы от 0 до 15 лет;
- 2-я группа – стаж работы от 15 до 30 лет;
- 3-я группа – стаж работы 30 лет и более.

На разных стадиях профессионального становления компоненты направленности имеют различное содержание, обусловленное уровнем профессионального развития личности. Составляющими профессионально-педагогической направленности личности преподавателей являются социально-профессиональные ориентации, профессионально-педагогические интересы, мотивы профессиональной деятельности и самосовершенствование профессиональной позиции педагога, педагогический долг и ответственность, педагогическая справедливость, педагогическое призвание. В них отражаются отношение к профессионально-педагогической деятельности, интересы и склонности, желание совершенствовать свою подготовку.

Данные, полученные в результате обработки методики «Изучение направленности личности», показывают, что личностная направленность на себя преобладает в 3-й группе, это связано с преобладанием мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Такие люди чаще всего бывают заняты собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагируют на потребности окружающих. В работе они видят прежде всего возможность удовлетворить свои притязания.

Направленность на задачу характерна для группы 1, что говорит о преобладании мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечением процессом деятельности, бескорыстным стремлением к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Обычно такие люди стремятся сотрудничать с коллективом и добиваются наибольшей продуктивности группы, а поэтому стараются доказать точку зрения, которую считают полезной для выполнения поставленной задачи.

Уровень выраженности направленности личности по каждому критерию в зависи-

Результаты стандартной оценки по шкалам опросника FPI

Группа	Шкалы											
	Невротичность	Спонтанная агрессивность	Депрессивность	Раздражительность	Общительность	Уравновешенность	Реактивная агрессивность	Застенчивость	Открытость	Экстраверсия – интроверсия	Эмоциональная лабильность	Маскулинизм – феминизм
1-я группа (0–15 лет)	4	5	4	5	5	6	5	6	8	6	4	5
2-я группа (15–30 лет)	5	4	4	6	4	5	4	6	5	4	5	5
3-я группа (30 лет и более)	7	4	6	5	5	5	4	6	6	6	5	5

мости от стажа педагогов образовательного учреждения меняется. Личностная направленность возрастает с увеличением стажа работы, а направленность на взаимные действия и направленность на задачу убывает с увеличением стажа работы педагога. Наиболее позитивные и высокие результаты получены по уровню выраженности «направленности на взаимодействие», что говорит о потребности в общении, сотрудничестве и продуктивности работы. Для этой выраженности характерны увлеченность в овладении новыми навыками и умениями, самим процессом деятельности, стремление к познанию.

Результаты по методике «Личностный опросник FPI» (форма «В») представлены в табл. 2.

Результаты тестирования выражаются в стандартных оценках по 9-балльной шкале. К низким относятся оценки в диапазоне 1–3 балла, к средним – 4–6 баллов, к высоким – 7–9 баллов.

По шкале «Невротичность» можно увидеть, что в 3-й группе (стаж 30 лет и более) «невротичность» находится в высоком диапазоне, что характеризует высокую тревожность, возбудимость в сочетании с быстрой истощаемостью, вследствие этого несущественные раздражители вызывают у педагога вспышки раздражения и возбуждения, он легко может потерять душевное равновесие.

По шкалам «Спонтанная агрессивность», «Депрессивность», «Раздражительность» испытуемые всех групп набрали средний балл, из чего можно сделать вывод, что у педагогов всех трех групп присутствует пониженный фон настроения, они иногда бывают мрачными, отстраненными, погруженными в собственные переживания или в работу. Однако за внешним фасадом отчужденности и мрачности скрываются чуткость, душевная отзывчивость, постоянная готовность к самопожертвованию. В тесном кругу близких друзей, коллег они теряют скованность и отстраненность, оживают, становятся веселыми, разговорчивыми.

В делах все педагоги проявляют старательность, добросовестность, обязательность в сочетании с нерешительностью, неспособностью принять решение без колебаний и неуверенности. По шкале «Застенчивость» и «Маскулинизм – феминизм» мы видим одинаковое количество баллов. Педагоги со средними показателями «застенчивости» в общении спокойны, в меру застенчивы, скованны и стеснительны. Они чувствуют себя комфортно в общении с окружающими их людьми, коллегами. Решения принимают спокойно, в коллективе держатся свободно, не позволяют себе нетактичного поведения. В группах нет низких результатов ни по одной из шкал, что

Таблица 3

Сравнение данных трех групп по оценке профессиональной направленности личности учителя

Группа	Шкалы				
	Организованность	Направленность на предмет	Коммуникатор	Мотивация одобрения	Интеллигентность
1-я группа (0–15 лет)	6	4	6	7	6
2-я группа (15–30 лет)	5	4	4	6	5
3-я группа (30 лет и более)	4	4	6	6	6

Таблица 4

Средние результаты мотивации профессиональной деятельности педагогов

Показатель	Стаж работы		
	1-я группа (от 0 до 15 лет)	2-я группа (от 15 до 30 лет)	3-я группа (от 30 лет и более)
ВМ (внутренняя мотивация)	4,4	4,4	3,5
ВПМ (внешняя положительная мотивация)	3,5	3,1	3,1
ВОМ (внешняя отрицательная мотивация)	3,5	3,1	2,5

говорит о норме процесса социальной адаптации и регуляции поведения личности педагога.

Данные, полученные в результате обработки методики «Оценка профессиональной направленности личности учителя» Е. И. Рогова мы можем увидеть в табл. 3.

Каждое из направлений профессиональной направленности педагога считается недостаточно развитым, если по данной шкале получено менее 3 баллов, и ярко выраженным, если количество баллов более 7. Зона нормы находится в пределах 3–7 баллов. Наиболее ярко выраженную «мотивацию одобрения» мы можем увидеть у группы 1 с педагогическим стажем от 0 до 15 лет (см. табл. 3), что говорит

о хорошо развитой оценке профессиональной мотивации именно по этой шкале.

В категориях «коммуникатор» и «интеллигентность» баллы 1-й и 3-й групп с разным педагогическим стажем совпадают и являются ярко выраженными, что говорит об общительности, доброте, внешней привлекательности и высокой нравственности педагогов данных групп.

В качестве исследования мотивации педагогов мы использовали методику «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана). Результаты, полученные по этой методике, представлены в табл. 4.

Таблица 5

**Результаты сравнения выборок по степени проявления признаков,
использована методика «Мотивация профессиональной деятельности»
(К. Замфир в модификации А. А. Реана)**

1. Денежный заработок	2. Стремление к продвижению по службе	3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег	4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы	7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности
Уровень статистической значимости p						
0,744	0,34	0,048	0,375	0,861	0,039	0,048
Принимаемая гипотеза						
H_0	H_1	H_1	H_0	H_0	H_1	H_1

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Он представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

На основе полученных данных рассчитывались мотивационные комплексы: оптимальный баланс мотивов $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$, в котором внутренняя мотивация (ВМ) высокая; внешняя положительная мотивация (ВПМ) равна внутренней мотивации или ниже ее, но относительно высокая; внешняя отрицательная мотивация (ВОМ) очень низкая и близкая к единице. Чем ближе к оптимальному мотивационный комплекс (баланс мотивов), тем больше активность педагогов мотивирована самим содержанием профессиональной деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов.

Мы видим, что в 3-й группе мотивационный комплекс группы значительно ниже, чем в 1-й и 2- групп. В 3-й группе по сравнению с наихудшим типами соотношений большинство педагогов выбрали оптимальный комплекс, представленный сочетаниями:

- 1-я группа (от 0 до 15 лет) – $ВМ > ВПМ = ВОМ$;

- 2-я группа (от 15 до 30 лет) – $ВМ > ВПМ = ВОМ$;
- 3-я группа (30 лет и более) – $ВМ > ВПМ > ВОМ$.

В группах 2 и 1 показатели внутренней положительной мотивации повышенные, что говорит о стремлении этих педагогов избегать критики со стороны руководителя или коллег, а также возможных наказаний или неприятностей.

Педагоги из 1-й и 2-й групп имеют одинаковые внешние положительные и отрицательные мотивы, что говорит об ориентации на внешние оценки своей работы, но при этом для них в большей степени актуальны потребности в гарантиях и безопасности со стороны руководства, поскольку учителя этой категории стремятся избежать дисциплинарных взысканий и критики.

Таким образом, результаты, полученные по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана), свидетельствуют о том, что у трех экспериментальных групп имеются как схожие черты, так и различия.

Для сравнения трех независимых выборок, позволяющего установить степень их различия по уровню выраженности порядковой

переменной, был применен *H*-критерий Краскала – Уоллеса. По всем показателям были проведены расчеты, и их результаты представлены в сводной табл. 5.

Из табл. 5 видно, что для показателей 2, 3, 6 и 7 подтвердилась гипотеза H_1 , то есть выборки педагогов, разделенные по стажу, по уровню проявления этих признаков различны. Для показателей 1, 4 и 5 подтвердилась гипотеза H_0 , то есть выборки педагогов, различающихся стажем работы, по уровню проявления этих признаков одинаковы.

Таким образом, на случайных выборках педагогов для показателей 2, 3, 6 и 7 подтвердилась исследовательская гипотеза о том, что существуют различия в профессиональной мотивации при исследуемых качествах личности педагогов, имеющих различный стаж работы. Для показателей 1, 4 и 5 для данных выборок такого подтверждения не обнаружено.

Выводы

1. Создана модель успешности педагогической деятельности. Основными взаимосвязанными факторами, влияющими на деятельность учителя, являются педагогический стаж, личностные особенности педагогов и их профессиональная мотивация.

2. В направленности личности у всех респондентов преобладает направленность на взаимодействие, особенно высокий уровень данной мотивации показывают представители группы со стажем работы до 15 лет. Для нее характерны интерес к совместной деятельности, потребность в общении, стремление поддерживать хорошие отношения с коллегами и учащимися в образовательном учреждении. На втором месте – направленность на задачу. Для данной мотивации характерны увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. На третьем месте – личностная направленность на себя,

она преобладает в группе учителей со стажем работы более 30 лет, для них характерны мотивы собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу.

3. Преобладающим качеством личности в группе со стажем до 15 лет является «открытость», что свидетельствует о стремлении к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми. Во второй группе (стаж от 15 до 30 лет) нет выраженных результатов ни по одной из шкал, что говорит о нормальных процессах социальной адаптации и регуляции поведения личности педагога. В третьей группе (стаж более 30 лет) преобладает «невротичность», что характеризует уровень невротизации личности. Высокие оценки соответствуют выраженному невротическому синдрому астенического типа с психосоматическими нарушениями.

4. У педагогов 1-й и 2-й групп (стаж от 0 до 30 лет) в профессиональной мотивации доминирует внутренняя, для нее характерны стремление к творческому росту, активность в инновационной деятельности, желание иметь интересную работу. В 3-й группе респондентов (стаж свыше 30 лет) показатель внутренней мотивации ниже, чем в первых двух группах, но тоже доминирует среди трех показателей мотивации. Преобладание внутренней мотивации говорит об удовлетворенности выбранной профессией.

5. Для независимых выборок характерно значимое различие для показателей:

- стремление к продвижению по службе;
- стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег;
- удовлетворение от самого процесса и результата работы;

возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности, что свидетельствует о том, что существует зависимость между стажем педагогической работы, личностными особенностями и профессиональной мотивацией учителя.

Литература

1. Губина Е. В. Личностное развитие студентов в ходе их профессиональной подготовки // Вестник практической психологии образования. 2010. № 1. С. 70–75.
2. Кожина О. В., Грабовский А. И., Чибискова О. В. Экспериментальное исследование профессиональной направленности учащихся с различной психической работоспособностью // Системная психология и социология. 2014. № 1(9). С. 57–67.

3. **Львова С. В.** Психолого-педагогические аспекты взаимодействия учителя с группой учеников // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. 2008. № 3. С. 36–45.
4. **Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А.** Профессиональная деятельность и здоровье педагога. М.: Академия, 2005. 368 с.
5. **Поташник М. М.** Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. М.: Центр педагогического образования, 2009. 448 с.
6. **Романова Е. С., Абушкин Б. М., Ткаченко А. В.** Родительская общественность в решении вопросов образовательной политики (продолжение, начало в № 2(10) за 2014 г.) // Системная психология и социология. 2014. № 2(10). С. 127–137; № 3(11). С. 133–141.
7. **Романова, Е. С., Рыжов, Б. Н., Ксенофонтова, К. М.** Стиль руководства и корпоративная культура: системный аспект // Системная психология и социология. 2014. № 4(12). С. 5–12.
8. **Романова Е. С., Рябова И. В., Макшанцева Л. В.** О создании интегративной модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в современной школе // Системная психология и социология. 2013. № 2(8). С. 9–16.
9. **Шилова Т. А., Пономарева Е. А., Григорьева А. А.** К исследованию взаимосвязи этапов экзистенциальной мотивации с показателями профессиональной самореализации педагогов // Системная психология и социология. 2012. № 6(II). С. 126–129.

References

1. **Gubina E. V.** Students' personality development during their professional training // Vestnik of practical psychology of education. 2010. № 1. P. 70–75.
2. **Kozhinova O. V., Grabowski A. I., Chibisova O. V.** The experimental research of professional orientation of students with various mental health // Systems psychology and sociology. 2014. № 1(9). P. 57–67.
3. **Lvova S. V.** Psychological and pedagogical aspects of the interaction of the teacher with group of students // Bulletin of the Moscow City Teacher Training University. Ser.: Pedagogy and psychology. 2008. № 3. P. 36–45.
4. **Mitina L. M., Mitin G. V., Anisimov O. A.** Professional and health of the educator. M.: Academia, 2005. 368 p.
5. **Potashnik M. M.** Management of professional progress of the teacher in the modern school. M.: Publishing Center of teacher education, 2009. 448 p.
6. **Romanova E. S., Abushkin B. M., Tkachenko A. V.** Parents in solving issues of educational policy (continuation, the beginning in № 2 (10), 2014) // Systems psychology and sociology. 2014. № 2(10). P. 127–137; № 3(11). P. 133–141.
7. **Romanova E. S., Ryzhov B. N., Ksenofontova K. M.** Leadership style and corporate culture: sistem aspects // Systems psychology and sociology. 2014. № 4(14). P. 5–12.
8. **Romanova E. S., Ryabova I. V., Makshantseva L. V.** About introducing of the integrative model of psychological and pedagogical support of the educational process in modern school // Systems psychology and sociology. 2013. № 2(8). P. 9–16.
9. **Shilova T. A., Ponomareva E. A., Grigoriev A. A.** For the research of the relationship of existential stages of motivation with performance of professional teacher // Systems psychology and sociology. 2012. № 6(II). P. 126–129.

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ ЧЛЕНОВ МОЛОДЕЖНЫХ НАЦИОНАЛИСТИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ*

Бонкало С. В.,
Бонкало Т. И.

*ФГБОУ ВПО «Российский государственный
социальный университет»*

Статья посвящена проблеме формирования жизненной позиции членов националистических организаций и группировок. Авторы выявляют сущность и содержание жизненной позиции как социально-психологического феномена, раскрывают типы жизненной позиции и определяют способы их диагностики.

Ключевые слова: жизненная позиция, члены молодежных националистических организаций, фаталистическая позиция, позиция зависимости и изоляции.

FEATURES BELIEFS MEMBERS OF YOUTH NATIONALIST ORGANIZATIONS*

Bonkalo S. V.,
Bonkalo T. I.,

Russian State Social University

The article is devoted to shape attitudes of members of nationalist organizations and groups. The authors reveal the essence and content of a vital position as a socio-psychological phenomenon, reveals the types of life position and determine methods of their diagnosis

Key words: beliefs, members of youth nationalist organizations, fatalistic position, position of dependence and isolation.

Введение

В настоящее время в психологии отсутствуют системные научные знания о механизмах искажения и деформации чувства национального самосохранения, поэтому такие исследования так или иначе связаны с проблемами национального самосознания, этнической идентичности, выявления их видов, типов, форм и факторов и их взаимосвязи с интегральными характеристиками личности молодых людей, разделяющих националистические взгляды и убеждения.

Проведенное исследование является начальным этапом изучения психологических механизмов трансформации патриотических настроений в националистические, тех психологических и социально-психологических факторов, которые детерминируют зарожде-

ние и развитие неонацизма как формы массового сознания.

Понятие о жизненной позиции в психологии

Проблема формирования жизненной позиции молодежи в настоящее время весьма актуальна и значима, так как любое проявление активности молодого человека и его поведение так или иначе отражают определенную его жизненную позицию. Проблема формирования жизненной позиции подростков имеет многолетнюю историю и носит междисциплинарный характер.

Термин «позиция» (лат. *position*) определяется как положение, расположение, точка зрения, отношение к какому-либо делу, вопросу [3]. Обращаясь к генезису понятия «позиция»,

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-06-10966.

необходимо обозначить его трансформацию от широкого, философско-мировоззренческого, к более узкому, психологическому [4].

В психологическую науку термин «позиция» впервые ввел А. Адлер. Рассматривая психологическое развитие личности, он указывал на ее стремление занять позицию относительно абсолютной логики человеческой жизни в обществе. Позиция выступала как доминирующее отношение человека к существующей для него проблеме, вопросу, явлению [1].

Многие исследователи отмечают, что на определенном этапе развития социальной психологии сложилась традиция, в соответствии с которой в психологической науке термин «позиция» чаще всего использовался для обозначения именно «социальной позиции человека» [7]. Так, Т. Шибутани определяет позицию как положение, которое личность занимает по отношению к другим в некой социальной группе [10]. И. С. Кон также определяет «позицию» через социальное положение индивида – его место в определенной, конкретной социальной структуре (статус), при этом индивид занимает множество позиций (учитель – профессиональная позиция, отец – семейная и т.д.) [5]. Э. Берн, активно разрабатывая проблему коммуникаций, поднимает вопрос о позициях в общении [2]. Позиция, по Э. Берну, – это жизненная установка, находящая свое отражение в выборе личностью определенных типов жизненных ролей и принятии соответствующих им вариантов игр. Позиция, по мнению А. Н. Леонтьева, – обязательная характеристика человека. Он отмечает ее как качество, способствующее формированию личности как субъекта общественных отношений, как принадлежность сферы мировоззрения и жизненных отношений [6].

Обобщая и систематизируя теоретические знания о феномене жизненной позиции, можно прийти к заключению, что жизненная позиция подростков представляет собой интегральную характеристику их личности, раскрывающуюся в системе отношений к себе, другим людям и окружающему миру в целом и составляющую ориентировочную основу для их личностного саморазвития и самоизменения. Направленность жизненной позиции определяется доминирующими в ее основе интересами и проявляется в действиях, выражающих отношение к миру и социуму.

В результате теоретического анализа работ отечественных и зарубежных авторов была выявлена структура жизненной позиции, раскрывающая ее содержательно-статические характеристики.

Жизненная позиция (ЖП) – это взаимосвязь и взаимообусловленность когнитивного (целостное представление о мире), аксиологического (система ценностных ориентаций, мотивов и потребностей), эмоционального (система отношений к себе и другим), экзистенциального (представление о смысле своего бытия), поведенческого (направленность поступков и деятельности) и акмеологического (жизненные цели, профессиональное самоопределение) компонентов и соответствующих им актуализирующего, мотивирующего, ориентирующего, направляющего и стимулирующего функциональных элементов.

Жизненная позиция может быть классифицирована по следующим критериям:

- по степени осознания – осознанная (осознанный выбор определенного действия) и неосознанная (действия, мотивированные психологическими механизмами защиты);
- по степени сформированности – устойчивая (проявляющаяся во всех сферах жизнедеятельности) и ситуативная (выбор жизненной позиции в зависимости от ситуации; расхождение между нравственным сознанием и нравственными поступками);
- по направленности деятельности – про-социальная (направленная на стремление стать полноправным гражданином общества), анти-социальная (противопоставление себя и своей жизнедеятельности нормам общественного поведения, идентификация себя с изолированными от общества индивидами), личностно-центрированная (направленная на свое личное благополучие и достижение личностных интересов любыми способами и средствами);
- по мотивационной направленности – гедонистическая (стремление к получению удовольствий), профессионально-ориентированная (направленная на саморазвитие и профессиональное самоопределение, самосовершенствование), семейно-ориентированная (направленная на создание семьи и сохранение семейных ценностей), фаталистическая (пассивная направленность деятельности, обусловленная неверием в собственные силы) [8, 9].

- по эмоциональному регулированию – нарциссическая (выработанная согласно модели «Я хороший – мир плохой»), изолированная («Я плохой – мир хороший»), позитивная («Я хороший – мир хороший»), депрессивная («Я плохой – мир плохой»).

Сочетание разных типов жизненной позиции определяет ее в целом конструктивный или деструктивный характер.

Конструктивная жизненная позиция молодого человека представляет собой такую интегральную характеристику его личности, содержательной основой которой являются социально-ценностные потребности личности как обобщенного адекватного понимания ею сущности мира, социального смысла и цели своего бытия, общей линии отношения к себе, другим людям и к миру в целом.

Методика и методы исследования

На этапе эмпирического исследования был разработан комплекс психодиагностических методик, позволяющий детально изучить состояние каждого компонента внутренней структуры жизненной позиции (табл. 1).

С учетом теоретически разработанной классификации жизненной позиции и с помощью кластерного анализа (метод Уорда) данных эмпирического исследования, ориентированного на выявление актуального состояния элементов всех структурных компонентов жизненной позиции, а также последующего факторного анализа (метод главных компонент, критерий Кайзера), были выделены факторные структуры каждого из выделенных типов жизненной позиции (табл. 2).

Факторные структуры гедонистической жизненной позиции включают в себя фактор гедонистических ценностей и потребностей, направленность жизнедеятельности на получение удовольствия. Эгоцентризм, негативизм, агрессивность и прагматизм являются той основой, которая детерминирует занимаемую позицию во всех сферах жизнедеятельности личности.

Фаталистическая жизненная позиция основана на неверии в благосклонность окружающего мира, в его справедливость. Ориентация на эгоизм в сочетании с высоким уровнем развития конформизма, подозрительность и тревожность, заниженная самооценка – все это характерно для личности, придерживающейся

в своей жизнедеятельности фаталистической жизненной позиции.

Факторные структуры типов жизненной позиции по эмоциональному регулированию свидетельствуют о том, что нарциссическая жизненная позиция характеризуется прежде всего демонстративными и гедонистическими эмоциями, неприятием окружающего мира, самоуверенностью, эгоцентричностью и стремлением к разрушительной деятельности, тогда как изолирующая – напротив, заниженной самооценкой, романтическими настроениями в сочетании с чувством обиды и враждебности (табл. 3).

Содержание факторов (веса каждой из составляющих его шкал) послужило основанием для разработки авторских методик определения типов жизненной позиции. Были разработаны и апробированы две авторские методики: «Методика определения типа ЖП по эмоциональному регулированию» и «Методика определения типа ЖП по мотивационной направленности».

Методика определения типа ЖП по эмоциональному регулированию представляет собой опросник, состоящий из 32 утверждений, каждое из которых раскрывает содержание одного из типов ЖП: позитивная, основанная на модели «Я хороший – мир хороший», нарциссическая – «Я хороший – мир плохой», изолирующая – «Я плохой – мир хороший» и депрессивная – «Я плохой – мир плохой».

Методика прошла процедуры стандартизации и валидации. Апробация проводилась в несколько этапов. Общая численность обследованной выборки составила 125 человек. В процессе работы было показано, что психометрические характеристики методики продемонстрировали достаточно высокие показатели. Дискриминативные возможности (дельта Фергюсона) для пунктов опросника располагаются в пределах 0,632–0,812, что свидетельствует также и об удовлетворительной эмпирической валидности.

Надежность методики в целом также достаточно высока: значения коэффициента α -Кронбаха, характеризующие внутреннюю согласованность пунктов субшкал методики, находятся в пределах 0,628–0,791.

Ретестовая надежность оценивалась посредством коэффициентов корреляции Спирмена. Их значения между двумя замерами с интервалом в три недели колеблются в пределах

**Комплекс психодиагностических методик для выявления особенностей
жизненной позиции членов молодежных националистических группировок**

Структурные компоненты и их содержание	Методы и методики изучения состояния каждого компонента ЖП
Когнитивный компонент (целостное представление молодежи об окружающем мире)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман (в адаптации М. А. Падун, А. В. Котельниковой) ✓ Тест «Образ мира» (разработанный и апробированный Психологическим институтом им. Л. Г. Щукиной (ПИ РАО)) ✓ Специально разработанный тест «Знания о природном мире» (разработан педагогами для определения уровня общей осведомленности подростков о физических законах природы) ✓ Специально разработанный тест «Знания о социальном мире» (разработан педагогами для определения уровня общей осведомленности подростков определенного возраста о сфере социальных отношений)
Аксиологический компонент (система жизненных ценностей и приоритетов)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Методика выявления жизненных ценностей М. Рокича предназначена для выявления терминальных и индустриальных ценностей подростка, их ценностей-целей и ценностей – средств достижения цели ✓ Методика исследования системы жизненных смыслов (В. Ю. Котляков)
Экзистенциальный компонент (представления молодежи о смысле своей жизни, временных границах своей жизни, уровень осмысленности жизни)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО, в адаптации Д. А. Леонтьева) предназначен для диагностики осмысленности жизни, включающей такие показатели, как удовлетворенность жизнью и результатом самореализации в прошлом, наличие ясных целей в жизни и готовность к их реализации ✓ Проективные методики: сочинение-конструкт; рисунок своего жизненного пути ✓ Опросник отчуждения Мадди (в адаптации Е. Н. Осина) направлен на измерение переживания индивидом отчуждения с опорой на концепцию экзистенциального невроза С. Мадди. Мадди выделяет четыре формы отчуждения (экзистенциального невроза): <ol style="list-style-type: none"> 1) вегетативность – неспособность поверить в истину, важность или ценность любой реально осуществляемой или воображаемой деятельности (наиболее тяжелая форма); 2) бессилие – утрата человеком веры в свою способность влиять на жизненные ситуации при сохранении ощущения их важности; 3) нигилизм – убеждение в отсутствии смысла, утверждаемое путем занятия деструктивной позиции; 4) авантюризм («крусадерство») – компульсивный поиск жизненности в опасных, экстремальных видах деятельности в силу переживания бессмысленности повседневной жизни
Эмоциональный компонент (система отношений к самому себе, другим людям и окружающему миру в целом)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко, позволяющая выявить уровень развития негативной коммуникативной установки, признаками которой являются: завуалированная жестокость в отношении к людям; открытая жестокость в суждениях о них; обоснованный и осознанный негативизм в отношениях с другими; брюзжание, то есть склонность делать обобщенные выводы о негативных факторах окружающей действительности, и личный негативный опыт взаимодействия с окружающими ✓ Методика выявления эмоциональной направленности личности

(Продолжение)

Структурные компоненты и их содержание	Методы и методики изучения состояния каждого компонента ЖП
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко позволяет изучать основные компоненты психологического благополучия личности: позитивные отношения (способность быть открытым для общения), автономия (независимость и ориентация на собственные предпочтения), управление средой (способность добиваться желаемого, способность преодолевать трудности на пути реализации собственных целей), личностный рост (стремление к саморазвитию), цель в жизни (чувство осмысленности существования) и самопринятие (признание и принятие собственных ресурсов и ограничений)
Акмеологический компонент (представление о будущем и возможностях своего жизненного пути, профессиональное самоопределение)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Опросник самоактуализации Шострома позволяет выявить степень актуализации личности подростка ✓ Тест «Мотивы выбора профессии» позволяет выявить внешние и внутренние мотивы выбора профессии
Поведенческий компонент (поведенческие реакции в социальных ситуациях взаимодействия)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Методика Q-сортировка В. Стефансона позволяет определить шесть основных тенденций поведения подростка в реальной группе: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие борьбы, избегание борьбы ✓ СОП (Методика определения склонности подростков к отклоняющемуся поведению А. Н. Орла) позволяет выявить склонность подростка к социально-желательным ответам, к преодолению норм и правил, к аддиктивному поведению, к саморазрушающему поведению, к агрессии и насилию, к волевому контролю эмоциональных реакций и склонность к делинквентному поведению

от 0,717 до 0,908 ($p \leq 0,001$), то есть ретестовая надежность опросника также может быть оценена как высокая. Изучение чувствительности субшкал теста к социально-демографическим показателям с применением параметрических критериев анализа выявило, что характеристики каждого из типов ЖП не соотносятся с полом и возрастом испытуемых.

В конечном варианте второго опросника «Определение типа жизненной позиции по мотивационной направленности» 36 пунктов, и на каждую шкалу приходится по девять утверждений, которые респондентам необходимо оценить по шкале от -1 до $+1$ по степени верности в отношении себя.

Опросник затем прошел окончательную психометрическую проверку на надежность.

Анализ внутренней согласованности пунктов опросника дал следующие результаты:

- по шкале «гедонистическая ЖП» $\alpha = 0,817$;
- по шкале «фаталистическая ЖП» $\alpha = 0,822$;

- по шкале «семейно-ориентированная» $\alpha = 0,824$;
- по шкале «профессионально-ориентированная» $\alpha = 0,829$.

Полученные данные входят в диапазон значений α , который считается достаточным, чтобы признать методику согласованной, а значит, можно говорить о согласованности пунктов в блоках опросника.

Вторым этапом проверки надежности опросника стала оценка стабильности результатов, для чего был проведен повторный опрос участников исследования. В этой процедуре мы использовали корреляционный анализ результатов первого и второго опросов по критерию t_b Кэндалла и получили следующие результаты:

- по шкале «гедонистическая ЖП» $t_b = 0,765$, $p < 0,01$
- по шкале «фаталистическая ЖП» $t_b = 0,702$, $p < 0,01$;

ТАБЛИЦА 2

Факторные структуры типов ЖП по мотивационной направленности

№	Гедонистическая		Профессионально-ориентированная		Семейно-ориентированная		Фаталистическая	
	Название	Доля объясненной дисперсии, %	Название	Доля объясненной дисперсии, %	Название	Доля объясненной дисперсии, %	Название	Доля объясненной дисперсии, %
1	Гедонистические ценности	28,1	Профессиональное самоопределение	31,4	Ценности семьи	29,1	Неверие в себя	27,9
2	Эгоцентризм	19,2	Внутренняя мотивация	22,7	Альтруизм	18,5	Негативный образ мира	22,6
3	Негативизм	12,3	Самоактуализация	14,5	Коммуникабельность	14,8	Эгоизм	14,7
4	Агрессивность	11,8	Уверенность	12,8	Цели	13,6	Подозрительность	10,6
5	Прагматизм	9,8	Временная перспектива	8,6	Профессиональное самоопределение	10,2	Конформизм	10,2

ТАБЛИЦА 3

Факторные структуры типов ЖП по эмоциональному регулированию

№	Нарцисстическая		Изолирующая		Позитивная		Депрессивная	
	Название	Доля объясненной дисперсии, %	Название	Доля объясненной дисперсии, %	Название	Доля объясненной дисперсии, %	Название	Доля объясненной дисперсии, %
1	Демонстрационные эмоции	25,5	Заниженная самооценка	29,4	Адекватная самооценка	23,8	Неприятие окружающего мира	26,9
2	Неприятие окружающего мира	21,2	Романтизм	24,6	Принятие себя	21,5	Заниженная самооценка	24,6
3	Гедонистические эмоции	15,6	Обида	16,5	Реалистическое восприятие	15,2	Фаталистические эмоции	16,5
4	Эгоцентризм	13,4	Конформизм	11,8	Сотрудничество	11,7	Уход	9,6
5	Самоуверенность	5,4	Отсутствие смысла	8,6	Эвристические эмоции	9,2	Апатия	8,2

- по шкале «семейно-ориентированная ЖП» $t_b = 0,768, p < 0,01$;
- по шкале «профессионально-ориентированная ЖП» $t_b = 0,772, p < 0,01$.

Полученные значения показывают, что разработанный опросник дает стабильные показатели, что говорит о надежности инструментария.

Таким образом, разработанные нами опросники соответствуют всем психометрическим нормам, являются надежным инструментом определения типа жизненной позиции подростков по мотивационной направленности.

Результаты и их обсуждение

Для организации эмпирического исследования были сформированы две исследовательские группы: первую – экспериментальную – группу составили молодые люди, которые являются членами одного из националистических объединений («Национальная социалистическая инициатива» (НСИ), «Реструкт», «Русское национальное единство», «Гвардия Христа», «Национальный союз», «Национал-социалистическая партия Руси» (НСПР) и «Движение против нелегальной иммиграции»). В экспериментальную группу вошли 124 человека (28 девушек и 96 юношей) от 18 лет до 21 года. Контрольная группа состояла из студентов, не принадлежащих к националистическим партиям и объединениям. Выборки уравнивались по количеству, полу и возрасту испытуемых.

По результатам проведенного исследования можно говорить о том, что 66,13% ($n = 124$) членов националистических организаций занимают гедонистическую жизненную позицию в межличностном и социальном взаимодействии и 19,35% ($n = 124$) были отнесены нами к личностям, придерживающимся фаталистической жизненной позиции. Неверие в себя, в собственные силы, в возможность построить жизнь в соответствии со своими ценностями и приоритетами и вместе с тем завышенная самооценка, эгоизм, отсутствие осознанной цели и конформизм, подозрительность и мнительность – все это характерно для большинства членов националистических организаций.

Сравнительный анализ процентного распределения испытуемых двух исследователь-

ских групп по типам их жизненной позиции свидетельствует о наличии в нем достоверно значимых различий ($\chi^2 = 344,49; p < 0,001$). В частности, было выявлено, что среди испытуемых экспериментальной группы только около 14% молодых людей характеризуются профессионально-ориентированной жизненной позицией, семейно-ориентированной – 0,81%.

В контрольной группе, несмотря на достаточно большое количество молодых людей, придерживающихся гедонистической жизненной позиции, все-таки около 30% характеризуются соответственно профессионально-или семейно-ориентированной жизненной позицией. Более того, среди социально адаптивных студентов профессионально-ориентированная жизненная позиция, напротив, занимает одно из первых мест. В процессе исследования были обнаружены корреляционные связи между показателями склонности к отклоняющемуся поведению и жизненной позиции по мотивационной направленности (см. табл. 4). Выявленная корреляционная связь свидетельствует о том, что склонность личности к девиантному поведению во многом обусловлена ее гедонистической или фаталистической жизненной позицией. Помимо этого фаталистическая жизненная позиция, зафиксированная у многих представителей националистического движения, согласно выявленным корреляционным плеядам, детерминирует склонность личности к аддиктивному поведению, к формированию зависимостей, что имеет немаловажное значение при разработке соответствующих профилактических и реабилитационно-коррекционных программ.

Достоверно существующие взаимосвязи были обнаружены и между показателями жизненной позиции молодых людей и уровня развития у них межэтнической интолерантности, определенной с помощью соответствующего опросника, разработанного Т. И. Бонкало и Л. В. Варавиной. Было выявлено, что, чем выше показатели развития гедонистической жизненной позиции, тем выше показатели развития межэтнической интолерантности ($r^p = 0,358, p < 0,05$).

Здесь необходимо отметить, что сравнительный анализ эмпирических данных подтвердил, что процентные распределения респондентов двух исследовательских групп по уровню развития межэтнической интолерант-

**Корреляционные связи между показателями склонности
к девиантному поведению и жизненной позицией испытуемых**

Показатели	СОО	ПН	Адд.	СР	САН	ВКЭ	Дел.
Гедонистическая	0,366*	0,383**	0,401*	-0,122	0,614**	0,122	0,762**
Профессионально-ориентированная	0,132	-0,171	-0,344*	-0,412*	0,001	0,176	-0,501*
Семейно-ориентированная	0,052	-0,105	-0,127	-0,055	0,089	0,202	-0,323
Фаталистическая	-0,166	0,181	0,801**	0,464*	0,128	0,196	0,651**

Условные обозначения: СОО – склонность к социально одобряемым ответам; ПН – склонность к преодолению норм и правил; Адд. – склонность к аддиктивному поведению; СР – склонность к саморазрушающему поведению; САН – склонность к агрессии и насилию; ВКЭ – волевой контроль эмоций; Дел. – склонность к делинквентному поведению; * корреляционная связь на уровне значимости <0,05; ** корреляционная связь на уровне значимости <0,01.

ности отличаются друг от друга на достоверном уровне различий ($\chi^2 = 518,28$; $p < 0,001$).

Вместе с тем обращает на себя внимание и тот факт, что 62,10% студенческой молодежи, не принадлежащей к националистическим объединениям, характеризуются начальным уровнем развития межэтнической интолерантности, предполагающим их готовность к проявлению интолерантного поведения в отношении представителей других этнических групп. Более того, у 11,29% молодых людей контрольной группы был зафиксирован критический уровень развития межэтнической интолерантности и у 23,39% – реальный.

Анализ эмпирических данных позволяет говорить о существовании в российской молодежной среде латентного интолерантного отношения к представителям другой этнической группы.

Следующим этапом исследования стало выявление типа жизненной позиции испытуемых по эмоциональному регулированию.

Нарциссическая жизненная позиция, предполагающая построение жизни на основе модели «Я хороший – мир плохой», обусловлена прежде всего демонстративными эмоциями, отсутствием альтруистических и коммуникативных эмоций, негативным восприятием окружающего мира, завышенной самооценкой, приводящей к эгоцентрическим тенденциям, потребностям и чувствам.

Нарциссическая жизненная позиция характерна для 62,90% молодых людей – членов молодежных националистических организаций и 22,58% социально адаптивных студентов – их сверстников.

В экспериментальной группы 16,93% испытуемых – члены националистических организаций – были отнесены к личностям с изолирующей жизненной позиции. Изолирующая позиция, построенная на модели «Я плохой – мир хороший», обусловлена эмоциями обиды на свой прошлый жизненный опыт, неверием в себя и вместе с тем романтическими настроениями и амбивалентными чувствами, приводящими к исковерканной идентификации себя как «недостойного» и к сознательному уходу от реального мира. Подобная жизненная позиция не дает возможности для самореализации и самоидентификации молодых людей, препятствует их выходу за пределы собственной жизни, сиюминутных устремлений и желаний. Такая жизненная позиция положительно коррелирует с уровнем внушаемости личности, что свидетельствует о возможности трансформации у них социально ценностных ориентаций в псевдоценности.

Еще один тип негативно окрашенной жизненной позиции членов националистических организаций – это депрессивная жизненная позиция, обусловленная присутствием фаталистических эмоций, апатией, раздражительностью, невротоподобными состояниями, истеричностью и неверием в возможность изменить себя и окружающий мир. Такая жизненная позиция характерна для 14,52% общего числа испытуемых экспериментальной группы и 8,87% – контрольной.

Позитивная же жизненная позиция, основанная на модели «Я хороший – мир хороший», была зафиксирована лишь

ТАБЛИЦА 5

**Корреляционные связи между показателями склонности
к девиантному поведению и жизненной позицией испытуемых**

Показатели	СОО	ПН	Адд.	СР	САН	ВКЭ	Дел.
Нарцисстическая	0,803**	0,101	0,196	-0,112	0,431*	0,176	0,486**
Изолирующая	0,028	-0,134	0,709**	-0,367*	0,143	0,109	0,532*
Депрессивная	0,000	-0,009	0,776**	-0,072	0,091	0,043	0,332
Позитивная	-0,032	0,037	-0,811**	-0,505*	-0,604**	0,398	-0,712**

Условные обозначения: СОО – склонность к социально одобряемым ответам; ПН – склонность к преодолению норм и правил; Адд. – склонность к аддиктивному поведению; СР – склонность к саморазрушающему поведению; САН – склонность к агрессии и насилию; ВКЭ – волевой контроль эмоций; Дел. – склонность к делинквентному поведению; * корреляционная связь на уровне значимости <0,05; ** корреляционная связь на уровне значимости <0,01.

у 5,64% молодых людей, разделяющих националистические ценности и приоритеты, и у 41,93% их социально адаптивных сверстников. Выявленные корреляционные связи (табл. 5) свидетельствуют об объективно существующей зависимости отклоняющегося поведения от занимаемой личностью жизненной позиции.

Делинквентное поведение молодых людей, согласно выявленным корреляционным плеядам, взаимосвязано с нарциссической, изолирующей и депрессивной позициями, тогда как позитивное отношение к себе, другим и окружающему миру в целом, напротив, обуславливает снижение склонности личности к отклоняющему поведению.

Результаты эмпирического исследования подтверждают выводы, сделанные авторами в процессе исследования особенностей жизненной позиции делинквентных подростков [4].

Таким образом, для профилактики развития националистических идей и настроений у современной молодежи, прежде чем привлекать их к разного рода воспитательным мероприятиям, нацеленным на развитие чувства патриотизма, целесообразно в первую очередь формировать позитивный и адекватный их взгляд на мир, развивать позитивную, осно-

ванную на принятии себя и других, жизненную позицию.

Заключение

Жизненная позиция членов молодежных националистических организаций в целом имеет деструктивный характер. Она характеризуется неустойчивостью, неосознанностью выбора, ценностной пустотой, неопределенностью жизненных целей, их суженными границами и гедонистической или фаталистической направленностью, личностно-центрированной ориентацией и нарциссическим, изолирующим или депрессивным отношением к себе и к миру в целом.

Существует значимая корреляционная связь между склонностью личности к девиантному поведению и гедонистической и фаталистической направленностью ее жизненной позиции. Девиантное поведение молодых людей, согласно выявленным корреляционным плеядам, взаимосвязано с нарциссической, изолирующей и депрессивной позициями, тогда как позитивное отношение к себе, другим и окружающему миру в целом, напротив, обуславливает снижение склонности личности к отклоняющемуся поведению.

Литература

1. Адлер А. Понять природу человека. СПб.: Академический проект, 2007. 387 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди, люди, которые играют в игры: Пер с англ. СПб.: Университетская книга; М.: АСТ, 1997. 248 с.
3. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1997. 1456 с.
4. Бонкало С. В., Бонкало Т. И., Горохова И. В. Коррекция жизненной позиции делинквентных подростков в условиях специальных образовательных учреждений закрытого типа. Коломна, 2012. 199 с.

5. **Кон И. С.** В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
6. **Леонтьев А. Н.** Потребности, мотивы, эмоции // Психология эмоций / Под ред. В. К. Виллонаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: МГУ, 1993. С. 17–180.
7. **Майерс Д. Г.** Социальная психология. СПб.: Питер, 2011. 794 с.
8. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1(1). С. 38–54.
9. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** «Комплекс Брута» у социальных сирот // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 71–75.
10. **Шибутани Т.** Социальная психология: Пер. с англ. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 544 с.

References

1. **Adler A.** Understand the nature of man. SPb.: Academic Project, 2007. 387 p.
2. **Bern E.** Games People Play, people who play games: Transl. from English. SPb.: University Book; M.: АСТ, 1997. 248 p.
3. Great Encyclopedic Dictionary. – 2 ed. M.: Great Russian Encyclopedia, 1997. 1456 p.
4. **Bonkalo S. V., Bonkalo T.I., Gorokhova I.V.** Correction vital position delinquent adolescents in special educational institutions closed type. Kolomna, 2012. 199 p.
5. **Cohn I. S.** In search of self: personality and its identity. M.: Politizdat, 1984. 335 p.
6. **Leontiev A. N.** Needs, motives, emotions // Psychology of emotions / Ed. V. K. Vilyunas, Y. B. Gippenreiter. M.: MSU, 1993. P. 171–180.
7. **Myers D. G.** Social Psychology. SPb.: Peter, 2011. 794 p.
8. **Ryzhov B. N.** The basic of systemic psychology // Systems psychology and sociology. 2010. № 1(1). P. 38–54.
9. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** «Brutus's complex» of social orphan // Systems psychology and sociology. 2010. № 1. P. 71–75.
10. **Shibutani T.** Social Psychology: Transl. from English. Rostov-on-Don: Phoenix, 1999. 544 p.

ПСИХИЧЕСКАЯ РАБОТОСОСОбНОСТЬ ИНВАЛИДОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ДЦП¹

Рыжов Б. Н.
МГПУ, Москва,
Михайлова О. В.

МНПЦ реабилитационных технологий, Москва

Статья посвящена исследованию системных характеристик психической работоспособности инвалидов вследствие детского церебрального паралича, с различными формами заболевания, а также результатам тренинга системных характеристик психической работоспособности инвалидов вследствие детского церебрального паралича.

Ключевые слова: психическая работоспособность, детский церебральный паралич, системная психология.

PSYCHIC WORK CAPACITY IN PEOPLE WITH VARIOUS FORMS OF CEREBRAL PALSY

Ryzhov B. N.
MCTTU, Moscow,
Mikhaylova O. V.

*Moscow Research and Practical Center
For Rehabilitation Technologies, Moscow*

The article is devoted to the study of the system characteristics of psychic work capacity in persons with disabilities due to the cerebral palsy and various forms of the disease. Also the results of the training system characteristics of the psychic work capacity in persons with disabilities due to cerebral palsy are shown.

Key words: psychic work capacity, cerebral palsy, systems psychology, versatile type of mind, ingenerative type of mind.

Введение

Цикл исследований системных характеристик психической работоспособности инвалидов ДЦП, позволяющих контролировать сохранность основных психических функций (внимания, памяти и мышления) и развитие важнейших стилевых особенностей деятельности (версативность-ингенитивность), которые играют немаловажную роль при социальной и профессиональной адаптации, позволил установить основные категории ограничений психической работоспособности инвалидов и выделить ряд связанных с ними особых характеристик, включая большую выраженность у инвалидов версативного радикала психической работоспособности [1, 2].

Целями настоящей работы были уточнение нормативов ограничений психической работоспособности у инвалидов с различными формами ДЦП и определение эффективности средств оптимизации их психической работоспособности методом системного тренинга темповых и мнестических компонентов деятельности.

Методическая база исследования

В работе использовался R-TEST – тест «Психическая работоспособность», позволяющий определить интегральный показатель психической работоспособности, его составляющие: показатели объема, сложности и темпа образования системы, а также стилевые особенности деятельности, выраженные в индексе версативности-ингенитивности [3].

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. «Разработка технологии и нормативной базы психологической поддержки и профессионального сопровождения инвалидов ДЦП», проект № 14-16-77007.

Возрастные нормы выполнения субтестов теста R-TEST

Возраст, лет	Число правильных ответов по методикам (нижние и верхние границы результатов и среднее значение)		
	«Счет в автотемпе»	«Запоминание геометрических фигур»	«Модифицированный тест Равена»
10–11	45–53	14–18	4–7
12–13	54–64	16–19	5–8
14–15	65–75	18–20	6–9
16–17	76–86	18–21	7–10
18–29	75–85	18–20	7–9
30–40	65–75	16–18	6–9

Тест был представлен электронной версией, включающей три последовательно задаваемых субтеста. В основе первого субтеста лежит методика «Счет в автотемпе», предназначенная для оценки качества выполнения обследуемым простой счетно-логической деятельности при ограниченном перечне используемых в задании элементов и высоком темпе предъявляемой информации. В основе второго субтеста лежит методика «Запоминание геометрических фигур», предназначенная для оценки качества выполнения обследуемым мнестической деятельности с большим числом подлежащих запоминанию элементов при ограниченном времени выполнения задания. Третий субтест использует модификацию известной методики «Прогрессивные матрицы Равена» для оценки качества выполнения обследуемым сложной логической деятельности.

Статистическая обработка результатов проводилась с применением программ Microsoft Excel. При расчете показателей темпа, объема и сложности деятельности (коэффициенты K_t , K_n , K_c соответственно) применялись возрастные нормы, приведенные в таб. 1.

Всего в исследовании приняло участие 83 инвалида ДЦП. При этом специальному анализу были подвергнуты группы инвалидов с различными формами ДЦП, в том числе:

- со спастической диплегией, численностью 30 обследованных,
- левосторонним и правосторонним гемипарезом, численностью 23 обследованных,
- различными дискинетическими формами, численностью 18 обследованных,
- тетрапарезом, 12 обследованных.

Поскольку основной задачей исследования была оценка психической работоспособности инвалида, в случае связанных с основным заболеванием затруднений выполнения тестов из-за дефекта манипулятивной функции, психолог в ряде случаев оказывал техническую помощь испытуемому, дублируя выполнение его ответов с помощью «мыши» или клавиатуры компьютера.

Результаты исследования психической работоспособности инвалидов с различными формами ДЦП

На рис. 1, 2 приведены данные исследования показателей психической работоспособности в группах инвалидов со спастической гемиплегией и гемипарезом. Как видно из приведенных графиков, весь контингент обследуемых разделяется на две контрастные группы. Из них первая группа, названная «группа А», имеет незначительное отклонение от нормы по показателям психической работоспособности. Среднее значение показателя K_p для этой группы при гемипарезе составляет 0,8 при стандартном отклонении 0,19. Учитывая, что границы нормы находятся в пределах 0,75–1,25, эти данные в основном попадают в границы нормы.

В отличие от этого для группы В при гемипарезе среднее значение показателя K_p составляет 0,3 при стандартном отклонении 0,07, что явно ниже нормы.

Среднее значение показателя K_p для группы А при спастической гемиплегии составляет 0,82 при стандартном отклонении 0,1.

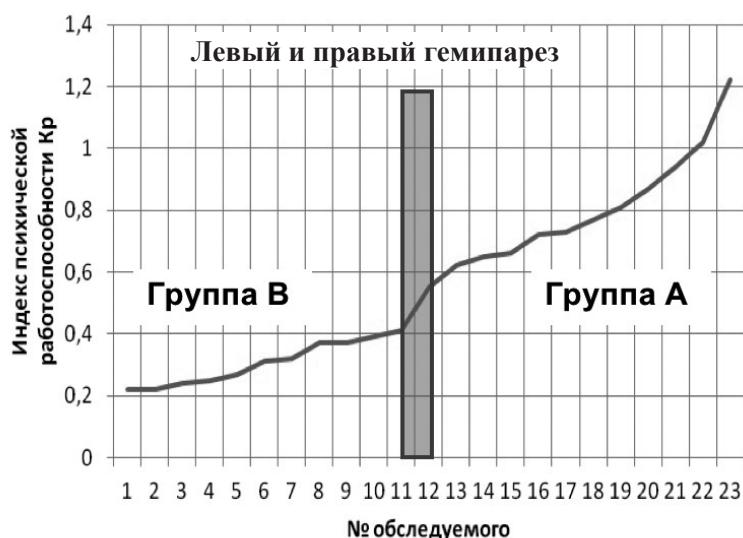


Рисунок 1. Показатели психической работоспособности при гемипарезе



Рисунок 2. Показатели психической работоспособности при спастической гемиплегии

Эти данные также в основном находятся в пределах нормы. Для группы В при этой форме заболевания среднее значение показателя Кр составляет 0,33 при стандартном отклонении 0,12, что так же, как и при гемипарезе, значительно ниже нормы.

Статистический анализ распределений показателей психической работоспособности при названных формах ДЦП показывает, что различие между группами А и В является статистически значимым при $P < 0,01$.

С учетом приведенных в табл. 2 границ качественной интерпретации показателей психической работоспособности на рис. 3, 4 предложена визуальная интерпретация полученных распределений, соотношенная с грани-

цами зон высокой, нормальной и сниженной психической работоспособности.

На рис. 5, 6, 7 на круговых диаграммах приведено количественное соотношение числа обследованных, отнесенных к группам А и В, при гемипарезе и спастической гемиплегии, а также соотношение числа обследованных с различным уровнем психической работоспособности в группах А и В при гемипарезе и спастической гемиплегии.

При тетрапарезе количество полученных данных недостаточно для статистически обоснованных выводов. Однако имеющиеся материалы (среднее Кр для этой группы равно 0,33 при стандартном отклонении 0,2) дают общий результат для группы В при других формах ДЦП.

Качественная интерпретация показателей психической работоспособности

Индекс Кр	Уровень и характеристика психической работоспособности
1,51 и выше	А – экстраординарная
1,26–1,5	В – высокая
1,25–0,75	Н – нормальная
0,74–0,50	Х – сниженная
0,49–0,25	У – низкая
0,24–0,0	Z – отсутствует

Примечание: темно-серым цветом указана область реального распределения показателей Кр, пунктиром указана линия аппроксимации реальных данных нормальным распределением

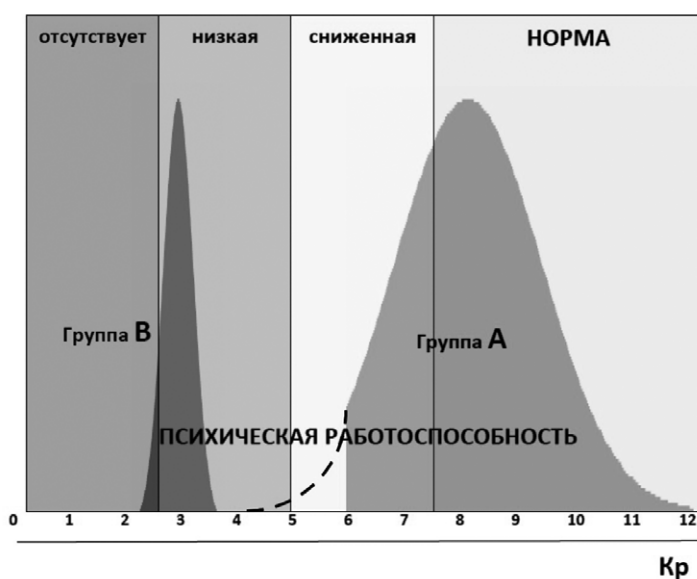


Рисунок 3. Распределение показателей психической работоспособности при гемипарезе

Примечание: темно-серым цветом указана область реального распределения показателей Кр, пунктиром указана линия аппроксимации реальных данных нормальным распределением

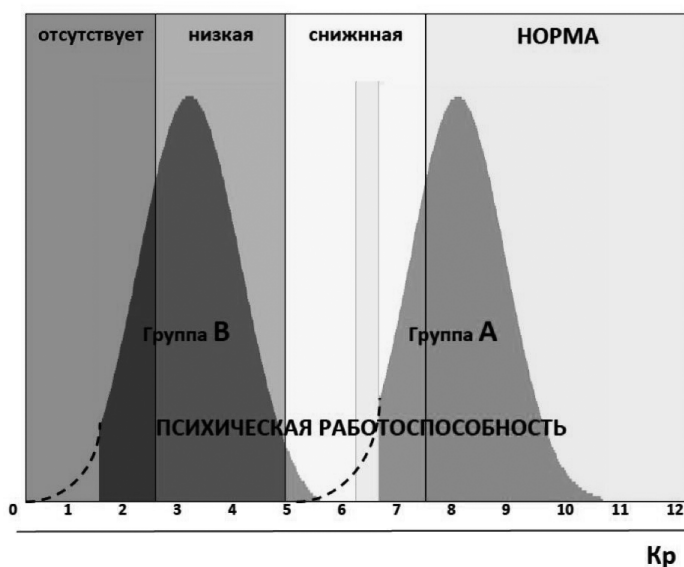


Рисунок 4. Распределение показателей психической работоспособности при спастической гемиплегии

Гемипарез.
Соотношение числа обследуемых
в группах А и В



Спастическая диплегия.
Соотношение числа обследуемых
в группах А и В

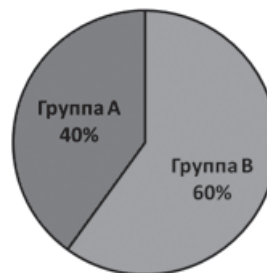


Рисунок 5. Соотношение числа обследованных, отнесенных к группам А и В, при гемипарезе и спастической гемиплегии

**Психическая работоспособность
при гемипарезе (группа А)**



**Психическая работоспособность
при гемипарезе (группа В)**



Рисунок 6. Соотношение числа обследованных с различным уровнем психической работоспособности в группах А и В при гемипарезе

**Психическая работоспособность
при спастической диплегии (группа А)**



**Психическая работоспособность
при спастической диплегии (группа В)**



Рисунок 7. Соотношение числа обследованных с различным уровнем психической работоспособности в группах А и В при спастической гемиплегии

Для различных дискинетических форм ДЦП (спастико-гиперкинетическая форма, спастико-дискинетическая форма) полученные данные, так же как и при гемипарезе и спастической гемиплегии, позволяют выделить группы квазинормальной и сниженной работоспособности. Среднее значение показателя психической работоспособности в первой из них (группа А) составило 0,82 при стандартном отклонении менее 0,07.

В группе В для этой формы ДЦП среднее значение Кр было равно 0,51 при стандартном отклонении 0,09. Несмотря на то что эти данные несколько выше результатов, характерных для групп В при гемипарезе и спастической гемиплегии, в целом результаты анализа психической работоспособности при дискинетических формах ДЦП достаточно хорошо корреспондируют с ранее полученными результатами.

Таким образом, полученные показатели позволяют установить основные категории ограничений психической работоспособности инвалидов. В их числе выделяются:

- Группа А – категория без ограничений психической работоспособности или умеренного снижения психической работоспособности, имеющая показатели Кр не ниже 0,6. Лица, отнесенные к этой группе, могут адаптироваться в достаточно широком круге профессий, в которых главным ограничивающим их адаптацию фактором будет являться недостаток физических возможностей движения.
- Группа В – имеющая показатели Кр ниже 0,6. Представители этой группы не подлежат профессиональному трудоустройству обычного типа. Для представителей этой категории возможна работа лишь в специально созданных условиях для лиц с ограничениями физического и психического развития.

Дополнительным ограничением психической работоспособности можно считать тенденцию к большей выраженности версативного типа психической работоспособности инвалидов ДЦП.

Тренинг психической работоспособности инвалидов ДЦП

Тренинг когнитивных функций инвалида ДЦП предусматривал выполнение инвалидом курса компьютерных нагрузочных заданий, требующих мобилизации высших психических функций, таких как: внимание,

мышление, память, переработка информации и принятие решения в условиях ограниченного времени, сенсомоторной координации. Тренинг был направлен на повышение темповых характеристик деятельности, процессов памяти и восприятия информации, зрительно-моторной координации.

Тренинг темпа

При тренинге темповых характеристик простой логической деятельности инвалиду на экране монитора компьютера предъявляются цифры двух цветов в навязанном темпе. Учитывая цвет каждого вновь предъявляемого числа, инвалид должен его складывать с предыдущим результатом или вычитать из него. При этом каждый полученный результат является исходным числом для следующей операции. Все вычисления проводятся в уме и вводятся с помощью клавиатуры компьютера.

Если поступает правильный ответ, то темп предъявления следующего числа увеличивается. В случае ошибочного ответа или запаздывания темп предъявления следующей цифры снижается.

Таким образом, методика тренинга воспроизводит наиболее существенные характеристики деятельности многих операторских профессий: высокий темп и непрерывность. Выполняя задание, инвалид должен непрерывно переходить от одного раздражителя к другому, учитывая их специфику (цвет – появление зеленой цифры означает сложение с предшествующим результатом, а красной – вычитание из этого результата, значение и даже расположение на экране). Удерживая в памяти результат предыдущей операции, он должен изменять его с предъявлением нового раздражителя.

Методика использовалась как тренажер для повышения темповых характеристик психической работоспособности инвалида.

Тренинг памяти

При тренинге мнестических характеристик психической работоспособности использовалась усовершенствованная методика «тетрагу» из числа входящих в R-TEST. Особенностью методики была возможность прогрессивного увеличения числа предлагаемых для запоминания объектов, начиная от одного до 16. При этом в случае успеха при воспроизведении пре-



Рисунок 8. Групповая динамика показателя Kt в ходе тренинга темпа

Примечание: прямая линия – исходный уровень коэффициента темпа

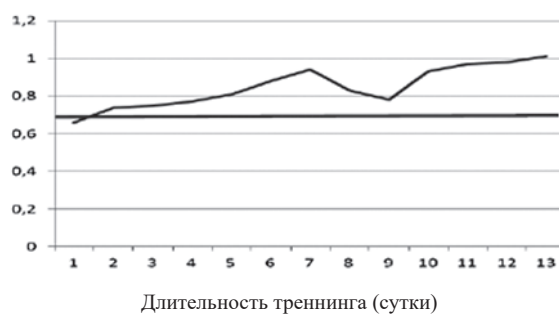


Рисунок 9. Групповая динамика показателя Kп в ходе тренинга памяти

Примечание: прямая линия – исходный уровень коэффициента памяти

дыдущей матрицы количество предъявляемых для запоминания объектов в последующей матрице увеличивалось на единицу, а в случае неуспеха уменьшалось на единицу.

В обследовании приняло участие 28 инвалидов, выполнивших 8 сеансов тренинга каждый.

На рис. 8 представлен усредненный график тренинга темпа.

На рис. 9 представлен усредненный по группе график тренинга памяти.

Из приведенных графиков видно, что предложенные тренинги обеспечивали в среднем 15–25% прироста соответствующей характеристики психической работоспособности.

Заключение

1. Проведенное исследование позволило определить нормативы ограничений психиче-

ской работоспособности инвалидов ДЦП, выделив при этом группу инвалидов, имеющих показатели Kp не ниже 0,6. Лица, отнесенные к этой группе, могут адаптироваться в достаточно широком круге профессий, в которых главным ограничивающим их адаптацию фактором будет являться недостаток физических возможностей движения. Представители с показателем Kp ниже 0,6 не подлежат профессиональному трудоустройству обычного типа. Для представителей этой категории возможна работа лишь в специально созданных условиях для лиц с ограничениями физического и психического развития.

2. Проведенное исследование установило принципиальную возможность использования блока системных методик для оптимизации психической работоспособности инвалидов ДЦП.

Литература

1. Михайлова О. В., Рыжов Б. Н. Системная технология и методы профессиональной ориентации и поддержки инвалидов вследствие детского церебрального паралича // Специальное образование. 2013. № 2(30).
2. Рыжов Б. Н., Михайлова О. В. Системные особенности психической работоспособности инвалидов ДЦП // Системная психология и социология. 2014. № 4(12). С. 13–20.
3. Рыжов Б. Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 5–24.

References

1. Mikhailova, O. V., Ryzhov B. N. System technology and methods of vocational counseling and support of persons with disabilities due to cerebral palsy // Special education. 2013. № 2(30).
2. Ryzhov B. N., Mikhailova, O. V. System features of psychic work capacity in persons with cerebral palsy // Systems psychology and sociology. 2014. № 4(12).
3. Ryzhov B. N. System basis of psychology // Systems psychology and sociology. 2010. № 2.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ
В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII В.
М. М. ХЕРАСКОВ, Я. Б. КНЯЖНИН**

Иванов Д. В.
НГПУ, Новосибирск

В статье рассматриваются ведущие идеи видных деятелей российского просветительства, выпускников Сухопутного шляхетского корпуса М. М. Хераскова и Я. Б. Княжнина, внесших свой вклад в развитие отечественной психологической мысли XVIII столетия. В статье используются историко-психологическая реконструкция и психологическая интерпретация их представлений о человеческой природе, тех принципах, которые позволили им описывать психологические феномены.

Ключевые слова: нравственная психология, человеческая природа, естество, система психологических понятий, человековедение, психология сердца, разумность, добродетельность.

**PSYCHOLOGICAL IDEA IN RUSSIA
DURING THE SECOND HALF OF THE XVIII CENTURY.
M. M. KHERASKOV, J. B. KNYAZHNIN**

Ivanov D. V.
NSPU, Novosibirsk

The article deals with the leading ideas of the Russian Enlightenment prominent graduates land gentry housing M.M. Kheraskov and J.B. Knyazhnin, have contributed to the development of Russian psychological thought of the XVIII century. The article uses the historical and psychological rehabilitation and psychological interpretation of their ideas about human nature, the principles which have allowed them to describe psychological phenomena.

Key words: moral psychology, human nature, being, system of psychological notions, humanities, psychology heart, intelligence, righteousness.

Введение

Отечественная психология является «всяма оригинальной частью мировой психологической науки» [28, с. 164], но по-прежнему остается малоизученной; в частности, это касается психологической мысли второй половины XVIII в. – эпохи «позднего Просвещения». В тени остаются взгляды многих просветителей, оказавших серьезное влияние на развитие отечественной культуры и соответственно общественной мысли, вобравшие в себя идеи психологического характера. В статье представлена психологическая рефлексия выпускников уникального для России образовательного заведения – Сухопутного шляхетского кадетского корпуса, выдающихся деятелей «позднего Просвещения» – М. М. Хераскова и Я. Б. Княжнина о человеке, его естестве, борьбе и отношениях «с миром». Основание такой рефлексии способствовало формированию «нравственной психологии» эпохи

«позднего Просвещения». Историко-психологическая реконструкция и психологическая интерпретация обстоятельств и характеров персоналий, значимых для истории психологической мысли второй половины XVIII столетия, включают в себя помимо аутентичных эпохе их создания философско-психологические и философско-лирические тексты, также мемуаристику, в частности «Записки» воспитанника Сухопутного шляхетского кадетского корпуса С. Н. Глинки (1775–1847) – писателя, поэта, издателя и журналиста [26, с. 309–456]), а также переписку, которая характеризует интересы и, следовательно, личность одного из рассматриваемых в статье персоналий (Я. Б. Княжнин).

**У истоков нравственной психологии:
Сухопутный шляхетский кадетский корпус**

В 1731 г. было открыто необычное для России образовательное учреждение, позво-

лявшее формировать образ требуемого эпохи человека, обучать и воспитывать юных дворян – «шляхетство от молодых лет», разлучив их с родителями. В традициях лексикона петровской эпохи оно было названо «Сухопутным шляхетским кадетским корпусом» [20; 23, с. 60–64]. Именной указ Анны Иоанновны Сенату (от 29 июля 1731 г.) предписывал развивать способности воспитанников в соответствии с обнаруженными у них природными склонностями [20, с. 3–4]. Справедливо полагая, что «природа» человека не только «к одному воинскому склонна», организаторы представили программу, разнообразив ее состав, включив дисциплины, развивающие различные способности воспитанников, помимо моторных, еще и математические, литературные, музыкальные. Сухопутный шляхетский кадетский корпус став привилегированным учебным заведением, надолго сохранил в обиходе название «рыцарская академия» [13, с. 589], что подчеркивало тем самым его необычность и элитарность и надолго определило высокий статус его выпускников.

Попечителем кадетского корпуса долгое время был И. И. Бецкой, обладавший «глубокими сведениями в науках и искусстве» [26, с. 338], занимавшийся воспитанием «людей новой породы» («Воспитание юного современного поколения было владычествующей мыслью Бецкого» (С. Н. Глинка) [26, с. 337]. Кадетский корпус своим творческим и научным потенциалом впоследствии был обязан сложившимся связям с Московским университетом [23, с. 64].

В Сухопутном шляхетском кадетском корпусе при условии соблюдения спартанского образа жизни и выполнения соответствующей гимнастики («Нас принимали как спартанских отроков...» [26, с. 333]) применялся энциклопедический подход к образованию, осуществлялась профилизация в военных и гуманитарных дисциплинах, поощрялись театральное искусство («...в затворнических стенах его был и театр...» [26, с. 351]), издательская деятельность. В типографии корпуса впервые было издано знаменитое «наставление» молодым дворянам на путь служения отечеству, уникальный и очень важный документ эпохи – «Духовная моему сыну» (1773) выдающегося петровского просветителя В. Н. Татищева. Рукопись в типографию передал сын личного секретаря Татищева – С. В. Друковцов, ко-

торый, «усердствуя общественной пользе», хотя и внес ряд определенных изменений, но сделал ее доступной для широкой общественности, «предал печати» [29, с. 1]. Кадеты были знакомы с положениями и принципами нравственного воспитания «сынов отечества», имели представление о тех качествах «борющегося человека», нужного своей эпохе, которые разработал член «ученой дружины» Петра Великого. Татищевские идеи входили в круг мировоззренческих понятий нового поколения «цвета рыцарства», повлиявших в свою очередь на психологическую мысль России эпохи «позднего Просвещения».

В Сухопутном шляхетском кадетском корпусе была собрана большая библиотека отечественной и зарубежной литературы, в том числе философско-психологического содержания. Было учреждено «Общество любителей русской словесности», которое возглавляли А. П. Сумароков и М. М. Херасков («Портреты их и теперь находятся в кадетском зале» [26, с. 336]). Живой интерес к литературе, описаниям человека, его страстей и взаимоотношений с обществом, выявлению отношения к природе находил воплощение в лирике и небольших сочинениях воспитанников, ставивших перед собой,сообразно своему возрасту и личностной зрелости, разные, порой сложные философские и психологические вопросы. В воспоминаниях выпускников отражается уважительное отношение к занятиям философско-психологического характера, поскольку, наставляя воспитанников, педагоги формировали личность будущего «сына отечества», «занимались и будущею нашею судьбой» [26, с. 356]. Выпускник корпуса С. Н. Глинка писал: «Кто более успевал в нравственности и науках, тот и получал пальмы наград» [26, с. 337]. Учащиеся изучали высказывания представителей древнегреческих философских школ, платоновские диалоги, работы Вольфа и Лейбница, Монтескье, Кондильяка, Вольтера и Руссо, представления о «естественном человеке», а кроме того, патриотическое наследие и произведения русских мыслителей (Татищева, Кантемира, Ломоносова, Сумарокова и др.), что сказалось впоследствии на индивидуальном творчестве самих воспитанников, издававших свой собственный еженедельный журнал «Праздное время, в пользу употребленное» (1759–1760); с ним сотрудничали выпускники корпуса, уже известные литераторы и философы, среди ко-

торых, например, выдающийся просветитель А. П. Сумароков. В «Праздном времени» публиковались собственные сочинения юных «сердцеведов» («Юность моя летела от мечты к мечте» [26, с. 355]) – литераторов и стихотворцев – о дружбе, любви, борьбе, долге, «счастьи» человека жить в этом мире, а также переводы статей на морально-этические темы с французского, немецкого и английского языков. Возможным это стало благодаря «штилю правления» Елизаветы Петровны, когда появляется «золотая молодежь», у которой есть «жизненное время» на философские размышления («умствования») и «сочинительство». Современные исследования показывают, как претворялись идеи, например, английских авторов, моралистов в творческих переводах кадетов о природе, естественном состоянии человека и его склонности к общежитию, вопросы нравственного совершенствования [1].

Плоды философско-психологических размышлений учащихся кадетского корпуса затрагивали существенные аспекты нравственности и стали доминирующими в дальнейшей их жизнедеятельности. Многие выпускники Сухопутного шляхетского кадетского корпуса оказали влияние на дело просвещения в России; их мировоззрение, сформированное в стенах корпуса, стало основой той «нравственной психологии» второй половины XVIII столетия, которая не только переработала западноевропейские традиции, но и преемствовала идеи отечественных психологических представлений о человеке, его борьбе, способах его взаимоотношений с миром. В нравственной психологии выпускников Сухопутного шляхетского кадетского корпуса сфокусировались идеи целостности внутреннего мира (психики) человека, добродетельности и человеческого долга, требование к его самосовершенствованию и борьбе, возможность обретения личного счастья. Благодаря литературному творчеству многих выпускников-кадетов в России появилась нравоучительная литература, поднимавшая проблемы человековедения, моральных основ общества, что продолжило традицию русской «учительной» психологической литературы – гуманистической по своему содержанию и распространяемым идеям и ценностям. В настоящее время осуществляются успешные попытки выявления особенностей нравоучительной литературы, обеспечивающих ее действительное влияние на формирование

нравственных идеалов читателей, исследуется воспитательный потенциал отраженных в ней педагогических идей [5]. Историк психологии Б. Н. Рыжов доказывает, что там, где появляется система психологических понятий, формируется психологическое знание [25, 28]. Нравоучительная литература, как показывающая историко-психологическая реконструкция и психологическая интерпретация, содержит систему психологических понятий, благодаря которым она описывает человека, его естество и отношения с миром. Однако содержащиеся в этой литературе системы понятий и концептов нравственной психологии еще не изучались. В этом плане достаточно интересными представляются философско-психологические взгляды М. М. Хераскова и Я. Б. Княжнина – выпускников Сухопутного шляхетского кадетского корпуса, внесших свой ценный вклад в становление нравственной психологии в России второй половины XVIII столетия.

М. М. Херасков: человек-борец и «мир малый совершенный»

Пристальное внимание общественности к возможностям «естественного» человека (человеческой природе) и их реализации привлекал Михаил Матвеевич Херасков (1733–1807) – литератор, общественный деятель и философствующий психолог эпохи Просвещения. К его отчиму Н. Ю. Трубецкому была обращена знаменитая Сатира VII («К князю Никите Юрьевичу Трубецкому, о воспитании») философствующего психолога «раннего Просвещения» А. Д. Кантемира, где в качестве идеала воспитания предлагался полезный отечеству сын, «утвердившийся» в добром нраве, любезный «меж людьми», просвещенный в науках и искусстве [14, с. 115–131]. По всей вероятности, Трубецкой внял совету самого юного члена «ученой дружины» Петра Великого, поскольку Херасков получил хорошее образование, окончив в 1751 г. «рыцарскую академию» (Сухопутный шляхетский кадетский корпус), что позволило ему занять видное место не только в русской литературе, но и в общественной, философско-психологической мысли России второй половины XVIII столетия. По воспоминаниям современников Хераскова, именно дух «рыцарской академии» способствовал тому, что в ее стенах будущие военные становились еще и глубоко

мыслящими поэтами, литераторами и философами [26, с. 335–381].

После того, как Херасков оставил службу, он связал свою жизнь с Московским университетом, где он был директором и куратором, принимавшим самое активное участие в реализации просветительских проектов. Университетская жизнь с ее атмосферой лекций, коллоквиумов и экзаменов, «поучения» и «ученичества» оказала серьезное воздействие на Хераскова [2, с. 375]. Поэтому, неудивительно, что его произведения, нравственно-психологические по смыслу, обрели еще и дидактическую направленность. Сам Херасков, будучи привержен делу просвещения, участвовал в организации и открытии университетского Благородного пансиона (1778) [23, с. 12, 211], заложив тем самым основание для продолжения просветительской традиции нравственной психологии, наследуемой в недалеком будущем поэтами-философами и писателями: В. А. Жуковским, оставившим после себя ряд философско-психологических статей о явлениях эмоционально-чувственного мира личности; В. Ф. Одоевским – «любомудром» и автором «Психологических заметок»; М. Ю. Лермонтовым – гением философской лирики и многими другими.

Херасков разрешил Н. И. Новикову, «рыцарю пера и книги» (В. О. Ключевский) арендовать университетскую типографию, что расценивается как «замечательный момент в истории русской культуры» [23, с. 99]. Известно, что Новиков издал свыше «944 названий книг», посредством которых он «обращался прежде всего к широкому обществу, к народу» [10, с. 72–73]. Книги энциклопедического, научного, философского, художественного характера, изданные в университетской типографии «У Новикова», постоянно были востребованы читателями, их «выписывали» из книжных лавок и вывозили в разные уголки России. Благодаря этому «рыцарь пера и книги» воплотил в жизнь главное дело просвещения, а именно повлиял на «умственный расцвет» человека второй половины XVIII столетия силой изданного им печатного слова.

Херасков добился Высочайшего повеления, чтобы в Московском университете лекции читались на русском языке. Отныне русские («природные») профессора стали читать ведущие дисциплины, в том числе и психологию, на родном языке. Сам Херасков был возведен

в тайные советники, пожалован орденом Святой Анны I степени. Хотя это произошло уже во времена Павла I, тем не менее стало показателем высокой оценки заслуг русского просветителя. Можно сказать, что он вполне соответствовал начертанному в кантемировском послании его отчиму идеалу «полезного» для своего отечества сына. Даже в XX столетии исследователи считают «жизнь» Хераскова одной из лучших страниц в «истории нашего общества и его просвещения» [19, с. 138].

Херасков-просветитель был организатором издательства ряда журналов, среди которых, например, «Полезное увеселение» (1760–1763), «Свободные часы» (1761–1763), «Доброе намерение» (1764), «Покоящийся трудолюбец» (1784–1785), а также принимал действительное участие в выпуске других периодических изданий [2, с. 379; 22, с. 361; 23, с. 99], оказавших влияние на общественное мнение, поскольку в них печатались произведения многих выдающихся мыслителей эпохи, в частности Вольтера и Руссо – активного сторонника естественного права, хорошо воспринятого еще в петровское время. Сам Херасков был знаком не только с достижениями европейской философско-психологической мысли, но и с отечественными авторами – «любомудрцами», много сделавшими для развития психологических представлений в России (А. М. Курбским, В. Н. Татищевым, А. Д. Кантемиром, М. В. Ломоносовым и др.). Благодаря этому Херасков, чьи «сочинения наполнены философскими рассуждениями» [22, с. 361], в своих высказываниях и теориях сохраняет традицию преемственности отечественного «любомудрия», всегда придерживавшегося осмысленного системного использования психологической терминологии. Круг интересов Хераскова включал также изучение работ философского, литературоведческого, исторического и экономического характера. На его художественное мировоззрение, становление его философско-психологических взглядов серьезное влияние оказал А. П. Сумароков – друг и соученик (как говорили тогда, «сопитомец») по кадетскому корпусу. Однако в отличие от Сумарокова, который, опираясь на кардиогностический принцип (психология сердца), видел «сердечного» и «разумного» индивида в его «трудах» и в обязательном стремлении к высшим ценностям, в философско-психологической рефлексии Хераскова человек, живу-

щий в Богоосмысленном мире, ценен своими социально выраженными качествами (своими поступками). Сам флегматично-сангвиничный Херасков с уравновешенными взглядами отличался от своего «сопитомца» – холерично-сангвиничного Сумарокова с его взрывным характером, бунтарским духом и «неистойвой экзальтацией» (О. Н. Руднева) [27]. Тем не менее и «сумароковский», и «херасковский» человек предстают активно действующими борцами, «полезными», добродетельными, добросердечными «сынами своего отечества».

После себя Херасков, «человек острый, ученый и просвещенный» [22, с. 361], оставил большое творческое философско-лирическое наследие, ставшее для нас востребованным для понимания психологических проблем, рассматривавшихся в «философском веке» (А. С. Пушкин). Философ и поэт XIX в. П. А. Вяземский считал, что эпоха, «ознаменованная деятельностью Хераскова», была плодотворнее его собственной [9, с. 43]. Вяземский подчеркивал ценность эпохи творения этого мыслителя-поэта, которая им фактически отождествлялась с самой эпохой Просвещения.

В XIX столетии к философско-лирическому наследию эпохи Просвещения стали относиться, как к сложившейся форме выражения философских взглядов и умозаключений, психологических представлений. Так, В. Г. Белинский настаивал на том, что поэзия и философия «до того смешиваются друг с другом, что иное философское сочинение назовете вы поэтическим, а поэтическое – философским» [3, с. 49–50]. Философско-лирические произведения помогают понять, как в XVIII столетии («Мощно, велико ты было, столетье!...» – А. Н. Радищев) мыслители объясняли изменения, происходящие в материальном, социальном и духовном мирах человека; как помогали ему опереться на силу разума в переживаниях действительности, в восхождении к самому себе, к обществу; как направляли его усилия в совершенствовании своей природы и естества [12]; в целом – как складывалась система понятий нравственной психологии.

В своих философско-лирических произведениях Херасков исходит из того, что мир задуман, как справедливый, Богоосмысленный, а проведение способствует осуществлению мечты верующего человека, которого он

иногда видит «пылинкой одушевленной» [31, с. 318]. Называя человека такой «пылинкой», мыслитель хотел обозначить бескрайность зримого мира. Однако чаще Херасков в духе своих философско-психологических представлений определял все же человека как «мир малый совершенный», который «из мира целого Всевышним сокращенный». Метафорически человек представлялся им как «сердце всей природы», «сокрывающее» в себе «воздух и землю» – «в нем скрыты огонь и воды» [30, с. 102]. Здесь прослеживается понимание Херасковым не только сути древнегреческих философско-психологических положений об организации мира и человеческой души, но и творчески проработанных им взглядов еще со времен ученичества в кадетском корпусе. Просветитель воспроизводит идею о соотношении Человека (микрокосма – «мира малого») и Космоса (макрокосма – «мира целого»), их равенства, что также указывает на знакомство с платоновским учением, открывшим «собой ряд фундаментальных научных концепций, так или иначе продолжающих и развивающих заложенные в ней мысли, как справедливо отмечает наш современник, историк психологии Б. Н. Рыжов» [28, с. 33]. Нравственная психология, с дидактическим упорством разрабатываемая Херасковым – выдающимся выпускником «рыцарской академии», одним своим основанием имела базовые положения античной психологии, а другим – проработанные русской философско-психологической мыслью положения о микрокосме и макрокосме.

«Херасковский борющийся человек» красив и естественен в проявлениях своих возможностей («пригожество естества» [30, с. 103]). Херасков рассматривал чувственное и интеллектуальное начала природы индивида, понимая под ними не сверхъестественные сущности, а способности человека, которые развиваются им самим в зависимости от того, ориентируется ли он на духовное или телесное в своей жизненной борьбе. Херасков определяет «ум» как «корону мудрости», но при этом, следуя созидаемым им самим принципам нравственной психологии, подчеркивает приоритет чувственно-нравственного в жизни человека [31, с. 365, 379].

Исследователи отмечают заслугу Хераскова уже в том, что он близко подходит в своих произведениях «к выражению чувств

и переживаний более или менее общечеловеческого характера» [4, с. 74]. Это важно в контексте понимания психологических представлений эпохи, поскольку говорит о значимости для Хераскова проблем эмоционально-чувственного мира человека. В наследии русского просветителя «чувствования» выступают как самопереживание («познать и чувствовать себя»).

Интеллектуальное начало дает возможность человеку реализовать не только непосредственно-чувственный (ощущения и восприятия), но также отвлеченно-образный (представления памяти и воображения), понятийно-абстрактный (мышление и речь) и даже символический опыт своей жизни, метафорически ее описать. Для Хераскова человек является носителем психического, обладающим единством телесного и духовного начал.

Однако Херасков, следуя сложившейся философско-психологической традиции, вынужден был признать существование у человека «врожденных страстей», нечто иррационального, с которым необходимо бороться. Херасков с просветительским озарением обращает внимание на необходимые условия нравственного совершенствования человеческой природы – «познания себя» и «победы над собой». Русский мыслитель прямо указывает на путь к самосовершенствованию в борьбе, считая, что нравственная победа даст возможность человеку прийти к гармонии, считать «Едемом» свою жизнь [30, с. 124]. Если же человек не забудет «прелестей мирских», то он окажется «жертвою страстей и умствований» [30, с. 124]. Херасков поднимает сложные многохарактерные и многоплановые вопросы становления борющегося человека («что есть человек в его славе и падении» [32, с. 155]), творящего себя и свой мир, ищущего в нем свое место. Формируются предпосылки к выделению в сознании человека его «я», способствующего единству внутренних условий индивидуальной жизни. Принимая их во внимание, борющийся за себя человек способен к переходу на высшие уровни жизненной активности, осознанию себя в контексте мирового порядка, философскому суждению о происходящих с ним изменениях и его отношении к жизни.

В своем философско-лирическом произведении «Плоды наук» (1761) Херасков, продвигаясь по пути, проложенному еще Татище-

вым и Кантемиром, считавшим образование единственно правильным способом изменения человеческого нрава, рассказывает о необходимости изучения механики, истории, медицины, богословия и риторики [33, с. 260–262]. Просветитель отдает себе отчет в необходимости обучения молодого человека точным наукам, способствующим развитию его «ума», гуманитарным дисциплинам («познаем стройность мудрую во вселенной» [32, с. 154]), направляющим его «сердце» в жизненной борьбе. Происходит «счастливое соединение» интеллектуального и чувственного начал природы человека. Причем Херасков готов спорить со взглядами Ж.-Ж. Руссо, который считал, что «естественному человеку» (*L'homme naturel*) [34, с. 9-10] не нужны науки, как пути цивилизации и общества. Херасков же, не отрицая понятия «естественный человек» («первозданный человек»), доказывает практическую и моральную значимость науки, помогающей последнему изменять свою природу, совершенствовать себя. Личный опыт Хераскова, выпускника «рыцарской академии», способствует ему в построении образовательных перспектив человека.

Однако ближе к 80-м годам XVIII столетия в мировоззрении Хераскова произошел своего рода «излом»: просветитель разочаровался во всемогуществе человеческого разума, заметив в его непомерном возвышении явно просматривающуюся гордыню, «восхищение собой», тщеславие, отсутствие согласованности со страстями.

В духе нового взгляда Херасков создал уникальное философско-психологическое сочинение «Кадм и Гармония, древнее повествование» (1789), в целом, «устремленное к просветительским идеалам» (Л. Н. Нарышкина) [21]. В центре этого повествования «первозданный человек» Кадм и его спутница Гармония, «успокоение», «услуга сердца». В русле идей естественного права Кадм рисуется идеальным правителем («царем») основанного им города-государства. Кадм видится представителем одного из самых древних видов человеческих занятий – организации и власти в обществе. Истоки осмысления этих занятий и образа их исполнителя уходят глубоко в корень существующей цивилизации и представлены в «Эпосе о Гильгамеше» – одном из самых древних памятников письменности и кладезе человеческих архетипов, среди ко-

торых наиболее значимы борьба как архетипическая ситуация и человек борющийся.

«Событийное» обучение и житейская мудрость помогают Кадму овладеть многими кратическими (от греч. *Kratos* – власть) умениями, способствующими в приобретении навыков «профессионального управления» человеческим сообществом. Кадм становится своего рода Гильгамешем эпохи Просвещения, а его «архетипический путь», «добродетельное путешествие» – это продвижение к самосовершенствованию, способ обучения «добродетельности», приобретение нужных для человеческого общежития навыков. Психологически Кадм представлен добродетельным, нравственным примером, который был необходим эпохе позднего Просвещения. Он богобоязненный, человеколюбивый, кроткий, целомудренный, благонравный, «право правящий» герой [32, с. 2, 3]. Иными словами, херасковский Кадм – олицетворение истинных качеств и идеалов, реализация в историческом исполнении социальной эволюции в человеке. Тем не менее «здравый разум» сдает свои позиции, и «злая воля» (буйство «врожденных страстей») начинает главенствовать в сознании Кадма. Нарушается ткань взаимодействия с социальным окружением, и герой оказывается вне своего «стабильного статичного мира». Херасков показывает всю сложность и раздвоение человеческой психики: собственное возвышение рождает в душе человека ощущение «внутренней горечи». Просветитель психологически верно описывает феномен «совести» как возникающий акт внутренней борьбы, в котором обнаруживается способность свободного выбора в соответствии с духовными опорами души. «Внутренняя горечь» как страдание души приводит к совестливому действию, выбору идеального и самостоянию в противодействии всему, что пагубно для души. Кадм страдает и раскаивается, благодаря чему возрождается. «Херасковский человек» здесь противоречив, подвержен страстям, но готов к борьбе за себя и нравственному совершенствованию. Человек борющийся у Хераскова проходит путь «мудролюбия», чтобы понять суть добродетелей, нужных в жизни, среди которых благоразумие, щедрость, скромность, целомудрие, непорочность, чистосердечие. На этом пути человек борется с буйством «врожденных страстей», преодолевает себя, находит «стею правды» и, достигнув

просвещения, «возрождается». «Внутреннее борение» человека приводит к многообразию проявлений его эмоциональной жизни, выделению нравственно-положительных чувств, их переживанию. Желание переживать такие чувства приводит человека к пересмотру своей линии поведения, к новому осмыслению себя и стремлению «возродиться» для добродетельной жизни. «Возрождение» в умах русских просветителей предполагало изменения, произошедшие в человеческой психологии. Человек «возродившийся» становится нравственно чистым, одухотворенным идеей добра и служения правде. «Возродившийся» человек – это победивший свою природу человек борющийся. Херасков показывает, каким образом индивидуальная борьба одного человека, представленная изначально как архетипическая ситуация, превращается в метамодель «людского общежития».

Философско-психологический роман Хераскова, декорированный как «восточная повесть» древности, позволял открыто говорить о многих, значимых для общества проблемах, утверждать необходимость морально-нравственного воспитания и образования каждого его члена. Такая же главенствующая идея прослеживается и в других работах Хераскова, как, например, в «Полидоре, сыне Кадма и Гармонии» (1794). Исследователи отмечают в раскрытии образов у Хераскова усиливающий психологизм, ценность достоинства человека, определяемая «природными» качествами, нравственностью, требование «права на счастье» [21].

Моральная воспитанность характеризует человека эпохи Просвещения как со стороны его отношений к миру, так и самой избранной формы поведения, проявления нрава. Добродетельность, гуманизм как её квинтэссенция, честность и чуткость в отношениях, добросовестность в исполнении своих человеческих обязанностей – вот те основные проявления моральной воспитанности, которая является краеугольным камнем профилизации образа человека и социально ценным качеством его характера.

Добродетельный жизненный опыт заставляет человека («мир малый совершенный») – самодостаточного в развитии себя, работать над собой, а именно совершенствоваться: быть «естественным», бороться и служить на благо общества («люда»), переживать лучшие чув-

ства и осуществлять свои действия сообразно с жизненными высшими целями.

Взгляды Хераскова, его работы повлияли на развитие психологической мысли «позднего Просвещения» в России, морально-нравственный контекст, которой стал доминирующим в создании системы основных понятий, позволяющих представлять и описывать человеческую природу.

**Я. Б. Княжнин:
«в человеке много человеческого»**

Интересны философско-психологические взгляды Якова Борисовича Княжнина (1740/1742–1791), уникальной личности, «философа XVIII в.» (Ю. М. Лотман), члена Российской Академии [12; 17, с. 8]. Княжнин был сыном псковского вице-губернатора, зятем философа и литератора А. П. Сумарокова, служащим И. И. Бецкого – идеолога воспитательной политики эпохи Просвещения. Он принадлежал к выпускникам Сухопутного шляхетского кадетского корпуса, тому «цвету рыцарства», на который возлагались большие надежды в плане преобразований образа мыслей и образа жизни русского человека. «Ум его свыкался с науками, а душа питалась и расцветала поэзией, – писал о Княжнине его воспитанник кадет С. Н. Глинка» [26, с. 357]. Княжнину давали следующую характеристику: «Вот изображение свойств его: тихой, благонравной характер, обработанной чтением и опытами всей его жизни, привлекал к себе любовь и уважение тех, которые были с ним знакомы, и тех, которые только что слышали о нем» [17, с. 7]. Тот же Глинка вспоминает о княжнинских душевных качествах и добродетелях, о его скромности и учтивости, любви к человечеству, отечественной словесности, трудолюбию, чрезмерной чувствительности [26, с. 357–367]. Он отмечает, что Княжнин «имел завистников и недоброжелателей за то, что защищал человечество» [26, с. 365]. Под понятием «человечество» в XVIII столетии понимали «человеческие свойства» [6, с. 80]. Княжнин как гуманист публично защищал идеи о возрождении человека к добродетельности, о служении его правде, поскольку верил в «человечество». Голос Княжнина благодаря его публичным выступлениям, произведениям звучал достаточно громко, что могло раздражать власть предрежащих.

Судьба Княжнина складывалась в соответствии с законами жанра того времени, поэтому в ней отпечатались и блестящее офицерское прошлое, и писательское настоящее, и просветительское будущее этой неординарной личности. В целом, П. А. Вяземский (1810) выразил суть произошедшего в судьбе этого просветителя: «Княжнин! К тебе был строг судеб устав...» [8, с. 109]. Перипетии судьбы Княжнина сохранились в его переписке с современниками, в которой как в капле воды отразились проблемы, характерные для эпохи, показывающие интерес автора к вопросам человечности и гуманных отношений между людьми, справедливости, свободы воли. Такие вопросы в том или ином контексте поднимаются, например, в переписке с екатерининским деятелем образования Г. Г. Гогелем [11, с. 280–345]. Письма как уникальный исторический источник помогают понять характер автора, выразившего себя в них, интерпретировать его настроения, реконструировать причины, побудившие к собственной интерпретации сути бытия человека.

Академик и философ Княжнин занимал кафедру словесности в Сухопутном шляхетском кадетском корпусе, преподавал в Академии художеств риторику, воспитывал «цвет рыцарства» нового поколения, прекрасно понимая, что для полноценного обучения профессиональных живописцев, граверов, воинов, инженеров необходимо развивать у них умение верно выражать свою мысль, связно, образно и красиво говорить.

Представитель просветителей XIX столетия П. А. Вяземский считал, что Княжнин, имевший «естественный язык» и «зрелый слог», мог показать русский язык в его постепенных изменениях наравне с Кантемиром, Ломоносовым, Сумароковым и помочь составить о нем «обдуманное», «многостороннее» понятие [9, с. 18, 132].

По воспоминаниям воспитанников Княжнина, он давал задания творческого характера, чем способствовал развитию интереса к стихотворчеству, а на самом деле – «правильности» речи, богатству ее смыслового содержания, воображения и мышления, формирующего образ мира у юных «серцеведов», желавших проникнуть в тайны философских размышлений и «сочинительства», понимать человеческую психологию. Кадеты в своих мемуарах писали, что Княжнин стремился до-

нести до них «новинки» литературного творчества [11, с. 277]. Прогрессивно настроенный преподаватель знакомил питомцев корпуса также с идеями философско-психологического характера, формируя у них определенную систему понятий и концептов. Так, Княжнин «перечитал» своим ученикам знаменитые письма «руссаго путешественника» Н. М. Карамзина [26, с. 364], познакомив их тем самым с «придуманым» в «Письме от 13 июля 1789 г. из Мейсена» понятием «личность», которое впервые появляется в отечественной психологической мысли как «феномен», «касающийся» человека [15, с. 9].

Преподавая риторику, Княжнин близко подошел к психологическим проблемам. Княжнин как человековед-психолог и педагог занимался вопросами человеческого ума (мышления, разума), воображения, чувств (эмоций, страстей), речи (красноречия, умения высказывать свои мысли и выражать свои чувства) и воли человека, его нравственным поведением и воспитанием. Само «воспитание» Княжнин понимал как «возвышение души» [16, с. 162], способствующее преобразованию внутреннего мира (психики) человека.

Просветитель пытался описать часто ускользающие от рационально выверенных приемов изучения человеческую «натуру», «естество», «характер», используя интуитивистские средства, а также идеи близких ему нравственной психологии и естественного права («естественного человека»), столь свойственные психологической мысли эпохи.

В вопросах психологии речи он следовал идеям эпохи Просвещения о выразительности, чувствительности и ценности вербалистики. Княжнин был глубоко уверен, что в ходе становления человека изучение им родного языка, открывающего путь к литературному, а главное – к философско-психологическому наследию, должно занимать одно из приоритетных мест.

Имя Княжнина можно связать с вдохновенным претворением в отечественную психологию идеи «чувствительности», с проблемой психологического описания чувств человека. Чувства стали рассматривать как «орудия телесные», саму «способность человека к восприятию окружающих предметов» [7, с. 233]. В это время взгляды Княжнина определили перспективное направление в развитии психологической мысли, а именно формирование

у человека умения целостной оценки окружающего мира, навыков к творческому общению и взаимодействию с другими «просвещенными» людьми.

Для понимания русской психологической мысли второй половины XVIII столетия интересными могут быть княжнинские «Стансы Богу» (1780) [16, с. 123–125; 18, с. 641–643]. Светлая лирика Княжнина помогает разглядеть метафоры, описывающие человеческую психологию с ее «парящей» мыслью, образами, чувствами («Чувствительность! О дар божествен!» [16, с. 124]) и надеждой, понять как «много человеческого в человеке».

Позже, в «Отрывках из риторики», он более подробно рассуждал о страстях, эмоциях («приятных» и «легких»), касаясь тем самым практически всех важных вопросов человеческой природы («естества»), столь волновавших умы его современников, считавших, что в них кроется проблема управления человеком. Через «созидание» положительных высоких эмоций можно направить человека к борьбе со своей местами «зловредной» природой.

В философско-психологических работах «Речь, говоренная в публичном собрании Императорской Академии Художеств, при выпуске из оной питомцев в 1779 г.» (1779), «Отрывки из риторики», «Письмо графа Комменжа к матери его» (1771) [16, с. 161–166; 18, с. 615–627] русский просветитель не только подчеркивал значение «страстей» (чувств, эмоций, эмоционально-чувственного мира человека), но особенно выделял те из них «чувствования», которые приносят «мирное удовольствие» борющемуся за них нравственно растущему человеку. Можно признать, что Княжнин со своим подчеркиванием приоритета «чувствований» человека, а не только страстей, издревле известных, внес значительный вклад в психологию эмоций, эмоциональных потрясений человека (например, «Письмо графа Комменжа к матери его»). Психология чувств и эмоций человека обогащалась за счет все более расширяющихся языковых возможностей в описании и репрезентации его (человека) внутренних переживаний. Эмоционально-чувственный мир человека стал более понятен и ценен, он «приблизился» и перестал вызывать раздражение относительно лишь тех крайностей – бурных эмоциональных вспышек и аффектов, которые, как считала вся предыдущая психологическая мысль, необходимо

«подавлять» («поборать») и уметь контролировать. Возникла потребность в переживаниях и их воспроизводстве как условия становления нравственности («человеческого») у человека.

Княжнин первым из философствующих русских психологов-просветителей начал разрабатывать дефиницию «чувства» («чувствительность»), предложив ту описывающую психические состояния индивида терминологию, которая впервые обозначилась в XVIII столетии и стала значимой для будущих поколений философов и психологов.

Произведения Княжнина, в частности «Письмо графа Комменжа к матери его», упоминались Н. И. Новиковым в «Опыте исторического словаря о российских писателях» (1772), что говорит о значимости этих произведений, обращенности к ним русской мысли [22, с. 318], а главное – о том, что они способствовали пониманию особенностей развития психологии «позднего Просвещения». Княжнинское «Письмо» достойно, чтобы рассматриваться в качестве источника философско-психологического знания в России наряду, например, с поэмой знаменитого римского философа Лукреция Кара «О природе вещей» (I в. до н.э.).

Основой воспитания, обучения и профессиональной подготовки «цвета рыцарства» Княжнин видел формирование у обучающихся интереса к «делам героев» и «славе народной». Просветитель внес свой вклад в развитие психологических представлений о борцовских возможностях человека в эмоционально-чувственном мире. Здесь Княжнина, как и многих отечественных просветителей, беспокоило то, что нравственность – базис таких возможностей человека – не находит должного отражения в повседневной жизни, поэтому он считал, что за нее необходимо бороться. С горечью замечал он: «Нравственность есть та часть философии, которую гораздо более толкуют, а меньше всего исполняют» [24, с. 40]. Нравственный потенциал философско-психологических произведений Княжнина оказал серьезное влияние на многие поколения российских мыслителей (декабристов, А. П. Кунянина, П. Я. Чаадаева, Н. А. Добролюбова), занимавшихся вопросами нравственности, а сталкивавшихся с психологическими проблемами (эмоциональностью и нравственностью, мышлением и мировоззрением, воображением и волей). Сам Княжнин успешно вписывается

в ряд русских философствующих психологов, чьи произведения оказываются востребованными в этосе борьбы, способствуют пониманию всех сложностей становления психологии в России XVIII в.

В 1779 г. Княжнин выступил перед выпускниками Императорской Академии художеств с «Речью» [16, с. 161–166], которая оказалась обращенной и ко всему будущему «цвету рыцарства» России. Во всех своих «речах, говоренных им в Академии художеств и в корпусе, [он] доказывал, что истинное достоинство человека заключается в нем самом» [26, с. 565]. В «Речи» Княжнин, опираясь на фундаментальные постулаты нравственности (добродетельность, вольность), отметил, что благодаря профессиональной подготовке и, главное, воспитанию человек становится «достойным членом общества» [16, с. 163]. Неудивительно, что формирование и воспитание добродетельности и воли у обучавшихся в отечественных образовательных учреждениях XVIII в. – краеугольный камень нравственной психологии, объясняющей феномены человека, его повседневного труда и жизненной борьбы в эпоху Просвещения.

В философско-лирических произведениях Княжнин обращался к историческим экспликациям, выделяя борцовскую составляющую в описаниях «нравов» человека и человеческих взаимоотношений. Он понимал, что противоречия сглаживаются индивидуальным сознанием, ищущим опору в смыслах бытия. Человеку и самому русскому обществу очень важны общественно-полезная причинность борьбы и глорическая (победительная) мотивация, а также свойственен интерес к национальным образам героев-борцов. Поэтому Княжнин, следуя традициям нравственной психологии, создает философско-историческое произведение «Вадим Новгородский» (1789), в котором показывает его главного героя в противоборстве с «узурпатором» Рюриком [18, с. 249–304]. Новгородский герой Вадим – отражение древнего архетипа русского единоборца, участвовавшего в противостоянии всему, что угрожало роду и обществу.

Русские князья и их былинные отражения (как, например, воин-правитель «молодой Вольга да Святославович», или «славный» князь Владимир I Красное Солнышко) оставались по-прежнему в XVIII столетии в центре внимания мыслителей, обращавшихся

к отечественной истории и литературным памятникам как к необходимым источникам, формирующим моральное сознание человека, идентифицирующего себя с образом древнего воителя, с идеалом геройского поведения воина, традиции подготовки которого всегда сохранялись в России.

Идея архетипа борьбы прослеживается и в других княжнинских философско-исторических произведениях [17]. Для просветителя основными темами творчества, философско-психологических размышлений были «дела героев», «слава народная», что способствовало становлению глорической (победительной) мотивации в условиях подъема национального самосознания конца XVIII – начала XIX в., формированию нравственной индивидуальности у подрастающего «цвета рыцарства» России.

Рефлексия Княжнина сохранила также определенные русские ментальные философы и психологемы человека борющегося – архетипа героя-единоборца, нравственного идеала для потомков (Вадим Храбрый, IX в.). Княжнинский «борющийся человек», ставший «полезным» для Отечества благодаря реализации своих способностей, самоотверженному труду, представлен для истории психологии описанием (теорией) своего личностно-ценностного, эмоционально-чувственного мира, где происходит тонкая дифференциация чувств, позволяющая стать условием понимания всей психической деятельности индивида. Возникает возможность самовыражения человека, понимание его не

только внешних характеристик, но и внутренних особенностей и оценок происходящего, и самого себя. В этом плане философско-лирические произведения, психологические взгляды Княжнина, его рефлексия оказываются востребованными в истории русской психологической мысли как озаряющие проблему человеческой природы (естества) новыми интерпретациями, как оставленные нам в наследство памятники творческой мысли эпохи «позднего Просвещения».

Заключение

Во второй половине XVIII столетия благодаря активной творческой деятельности учащихся и выпускников Сухопутного шляхетского кадетского корпуса («рыцарской академии») сфокусированные ими идеи добродетельности и человеческого долга, самосовершенствования и борьбы человека, обретения последним личного счастья способствовали становлению отечественной нравственной психологии. Начала формироваться «просветительская» система психологических понятий, позволяющих описывать человеческую природу, естество человека. Матрица идей, присущая традиционной русской психологической мысли и влияющая на формирующийся общий поток рефлексии, включающая в себя представления о человеке и его естестве, борьбе и отношениях с миром («общезитие»), оказывается востребованной у философствующих психологов – иерархов нравственной психологии в России – М. М. Хераскова и Я. Б. Княжнина.

Литература

1. **Анисова И. Л.** Идеи ранних английских просветителей Р. Стиля – Дж. Аддисона и русские нравоучительные журналы 50–60 годов XVIII века: Дисс. ... канд. ист. наук. М., 2002. 238 с.
2. **Артемьева Т. В.** От славного прошлого к светлому будущему: философия истории и утопия в России эпохи Просвещения. СПб.: Алетейя, 2005. 496 с.
3. **Белинский В. Г.** Полное собрание сочинений: В 13 т. М.: Изд-во АН СССР, 1955. Т. 7. 740 с.
4. **Благой Д. Д.** От Кантемира до наших дней. – 2-е изд. М.: Худ. лит., 1979. Т. 1. 550 с.
5. **Болкунова Е. В.** Педагогические идеи русских писателей середины XVIII – первой половины XIX веков: Дисс. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 188 с.
6. **Веселитский В. В.** Человечество, человечность // Русская речь. 1970. № 4. С. 79–84.
7. **Веселитский В. В.** Отвлеченная лексика в русском литературном языке XVIII – начала XIX в. М.: Наука, 1972. 320 с.
8. **Вяземский П. А.** Сочинения. М.: Худ. лит., 1982. Т. 1. 462 с.
9. **Вяземский П. А.** Сочинения. М.: Худ. лит., 1982. Т. 2. 383 с.
10. **Габов Г. И.** Общественно-политические и философские взгляды декабристов. Л.: Гос. изд-во полит. лит., 1954. 296 с.

11. Записки отдела рукописей Гос. б-ки им. В. И. Ленина. М.: Тип. Гос. б-ки им. В. И. Ленина, 1961. Вып. 24. 440 с.
12. **Иванов Д. В.** Человек борющийся как идея национальной философии образования: милитарная рефлексия Я. Б. Княжнина // Кросс-культурный подход в науке и образовании. Новосибирск, 2013. Вып. 8. С. 28–32.
13. Из истории русской культуры: сб. М.: Языки русской культуры, 1996. Т. 3. 624 с.
14. [**Кантемир А. Д.**] Сатиры и другие сочинения кн. Антиоха Кантемира. СПб.: При Импер. АН, 1762. 176 с.
15. **Карамзин Н. М.** Письма русскаго путешественника. М.: Универ. тип. У Ридигера и Клаудия, 1797. Ч. II. [4]. 309 с.
16. **Княжнин Я. Б.** Сочинения: В V т. М.: Тип. «У А. Решетникова», 1802. Т. IV. 199 с.
17. **Княжнин Я. Б.** Сочинения: В V т. – 3-е изд. СПб.: Тип. Ивана Глазунова, 1817. Т. I. 203 с.
18. **Княжнин Я. Б.** Избранные произведения. Л.: Сов. писатель, 1961. 772 с.
19. **Логинов М. Н.** Новиков и московские мартилисты. СПб.: Лань, 2000. 672 с.
20. **Лузанов П. Ф.** Сухопутный шляхетный кадетский корпус. Исторический очерк. СПб.: Книгопечатня Шмидта, 1907. 191 с.
21. **Нарышкина Л. А.** Романы М. М. Хераскова: Дисс. ... канд. филол. наук. Л., 1978. 184 с.
22. **Новиков Н. И.** Избранные сочинения. М.; Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1951. XL, 744 с.
23. **Пономарева В. В., Хорошилова Л. Б.** Университетский Благородный пансион. М.: Новый хронограф, 2006. 432 с.
24. Разум сердца. М.: Политиздат, 1990. 605 с.
25. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1(9). С. 5–15.
26. Русские мемуары. Избранные страницы. XVIII век. М.: Правда, 1988. 560 с.
27. **Руднева О. Н.** Поэтическая индивидуальность М. М. Хераскова: философские и эстетические искания: Дисс. ... канд. филолог. наук. Елец, 2004. 231 с.
28. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воениздат, 2004. 240 с.
29. [**Татищев В. Н.**] Духовная тайного советника и астраханского губернатора Василия Никитича Татищева, сочиненная в 1733 году Сыну его Евграфу Васильевичу. СПб.: Тип. Сухопут. шляхет. кадет. корпуса, 1773. I, 57 с.
30. **Херасков М. М.** Владимир. Эпическая поэма. 2-е изд. М.: Тип. комп. Типограф., 1787. (4). 244 (2) с.
31. [**Херасков М. М.**] Творения М. Хераскова: В IX ч., вновь испр. и доп. М.: Универс. тип. «У Христофора и Клаудия», 1800. Ч. VII. [3]. 418 с.
32. **Херасков М. М.** Кадм и Гармония, древнее повествование: В 2 ч. – 3-е изд., поправл. и доп. М.: Универс. тип. «У Христофора и Клаудия», 1801. Ч. 1-2. IX, 10. 365 с.
33. **Херасков М. М.** Эпические творения: В 2 ч. М.: Универс. тип., 1820. Ч. 2. XIV, 264 с.
34. **Rousseau J. J.** Emile, ou de l'education. A Paris: Belin; Libraire, 1793. Tome 1. 393 p.

References

1. **Anisova I. L.** The ideas of the early english enlightenment R.Stil – J. Addison and Russian magazines moralizing 50–60 years of XVIII century: Diss. ... Cand. East. Sciences. M., 2002. 238 p.
2. **Artemyeva T. V.** From the glorious past of a brighter future: Philosophy of History and Utopia in the Russian Enlightenment. SPb.: Aletheia, 2005. 496 p.
3. **Belinsky V. G.** Complete Works: In the 13 vol. M.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1955. Vol. 7. 740 p.
4. **Blagoy D. D.** From Kantemir to the present day: Sat. – 2nd ed. M: Hood. Lighted., 1979. Vol. 1. 550 p.
5. **Bolkunova E. V.** Pedagogical ideas of Russian writers middle of XVIII – first half XIX centuries: Diss. ... Cand. ped. Sciences. Stavropol, 2004. 188 p.
6. **Veselitsky V. V.** Humanity, humanity // Russian speech. 1970. № 4. С. 79–84.
7. **Veselitsky V. V.** The abstract vocabulary in Russian literary language of XVIII – early XIX century. M.: Nauka, 1972. 320 p.
8. **Vyazemsky P. A.** Works. M.: Hood. Lighted., 1982. Vol. 1. 462 p.
9. **Vyazemsky P. A.** Works. M.: Hood. Lighted., 1982. Vol. 2. 383 p.
10. **Gabov G. I.** Socio-political and philosophical views of the Decembrists. L.: State Publ. watered. Lighted., 1954. 296 p.

11. Notes the Department of Manuscripts State. B-ing them. V. I. Lenin: Sat. M. Type. Gos. B-ing them. Lenin, 1961. Vol. 24. 440 p.
12. **Ivanov D. V.** Man fighting the idea of a national philosophy of education: militatnaya reflection Y. B. Knyazhnin // Cross-cultural approach in science and education. Novosibirsk, 2013. Vol. 8. P. 28–32.
13. From the History of Russian Culture: Sat. M.: Russian Culture Languages, 1996. Vol. 3. 624 p.
14. **Kantemir A. D.** Satire and other writings of the book. Antiochus Kantemir. SPb.: At Empire. Academy of Sciences, 1762. 176 p.
15. **Karamzin N. M.** Letters ruskago traveler. M.: In the university. type. and Claudia have Ridiger, 1797. Part II [4]. 309 p.
16. **Knyazhnin Y. B.** Compositions: In V vols. M.: The type. A. Reshetnikov, 1802. Vol. IV. 199 p.
17. **Knyazhnin Y. B.** Compositions: In V vols. – 3rd ed. SPb.: Type. Ivan Glazunov, 1817. Vol. I. 203 p.
18. **Knyazhnin Y. B.** Selected Works. L.: Sov. writer, 1961. 772 p.
19. **Loginov M. N.** Novikov and Moscow Martinists. SPb.: Lan, 2000. 672 p.
20. **Luzanov P. F.** Land Gentry Cadet Corps. Historical Review. SPb.: Typ. Schmidt, 1907. 191 p.
21. **Naryshkina L. A.** Novels M. M. Kheraskov: Diss. ... Cand. philol. Sciences. L., 1978. 184 p.
22. **Novikov N. I.** Selected Works. M.; L.: State. publishing house artist. lit., 1951. XL, 744 p.
23. **Ponomareva V. V., Horoshilova L. B.** University boarding school. M.: The new chronograph, 2006. 432 p.
24. Mind Heart: Sat. M.: Politizdat, 1990. 605 p.
25. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** The History of Psychology the from system point of view // System psychology and sociology. 2014. № 1(9). P. 5–15.
26. Russian memoirs. Selected page. XVIII century. M.: True, 1988. 560 p.
27. **Rudneva O. N.** Poetic individuality M. M. Kheraskov: philosophical and aesthetic quest: Diss. ... Cand. philol. Sciences. Elec, 2004. 231 p.
28. **Ryzhov B. N.** History of psychological Ideas. Path and Patterns. M, 2004. 240 p.
29. **Tatishchev V. N.** Secret spiritual advisor and Astrakhan governor Vasily Nikitich Tatishchev, composed in 1733 his Son Evgraf Vasilyevich. SPb.: Type. By land. shlyahet. Cadet. Enclosures, 1773. I, 57 p.
30. **Kheraskov M. M.** Vladimir. Epic Poem. 2nd ed. M.: The type. Comp. Typographer, 1787. (4). 244 (2) p.
31. **Kheraskov M. M.** Creation M. Kheraskov: In the IX hr., Again Corr. and add. M.: The Universe. type. from Christopher and Claudia, 1800. Charles VII. [3]. 418 p.
32. **Kheraskov M. M.** Cadmus and Harmony, the ancient story: 2 hr., 3 ed., Straightening. and add. M.: The Universe. type. from Christopher and Claudia, 1801. Parts 1-2. IX, 10, 365 p.
33. **Kheraskov M. M.** Epic Creations: 2 hr. M.: The Universe. type., 1820. Part 2. XIV, 264 p.
34. **Rousseau J. J.** Emile, ou de l'education. A Paris: Belin; Libraire, 1793. Tome 1. 393 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ ЦИВИЛИЗАЦИИ (IX–XI ВВ.) (Продолжение, начало см в № 14 за 2015 г.)

Рыжов Б. Н.
МГПУ, Москва

В статье описаны результаты исследования, посвященного системной периодизации развития современной европейской цивилизации и сопоставлению развития цивилизации с соответствующими периодами развития человека. Первая часть этого исследования, опубликованная в № 14 журнала «Системная психология и социология», включала описание начального этапа развития цивилизации, соответствующего V–VIII вв. Настоящая часть посвящена исследованию аналогий в развитии цивилизации и человека в течение следующего исторического этапа, с IX по XI в. *Ключевые слова:* системная периодизация развития, кризис цивилизации, дошкольное детство, искусство, игра, возраст цивилизации.

PSYCHOLOGICAL AGE OF CIVILIZATION (THE 9–11TH CENTURIES) (Continuation, the beginning of the article see 2 (14) 2015)

Ryzhov B. N.
MCTTU, Moscow

The article is a continuation of the study on the system of periodization of the development of modern European civilization and it describes the development of civilization in accordance with the corresponding periods of human development. The first part of this study, published in the previous issue № 2(14) of the journal “Systems psychology and sociology”, included a description of the initial stage of civilization from the 5th to 8th centuries. This part is devoted to the study of analogies in the development of civilization and the person in the next historical phase, from the 9th to the 11th centuries. *Keywords:* system development periods, crisis of civilization, early childhood, art, game, age of civilization.

Углубление кризиса цивилизации в IX–X вв.

Кризис трехлетнего возраста ребенка, как правило, продолжается несколько месяцев. Лишь изредка, при неблагоприятных условиях, он захватывает значительную часть четвертого года жизни. Важнейшим обстоятельством, способствующим преодолению кризисных явлений, является позитивное взаимодействие со взрослым, обучающим ребенка в доступной для него форме навыкам общения со сверстниками и взрослыми.

В отличие от ребенка европейская цивилизация вынуждена сама изживать в себе негативные последствия бурно идущего процесса самосознания и становления новых системообразующих связей, лишь в молитвах обращаясь к своему «взрослому» – Богу, Создателю и Спасителю человечества. Вследствие этого «кризис трехлетнего возраста» европейской цивилизации растягивается более чем на два столетия.

Первые признаки этого кризиса проявились уже в ходе саксонских войн Карла Великого [9]. Благодаря выдающимся личным качествам Карлу удалось успешно преодолеть центробежные тенденции, которые с необходимостью должны были проявиться в его государстве, сообразно самой логике кризисной симптоматики – нарастающему упрямству, строптивости, своеволию и протесту-бунту подданных. Но при его ближайших потомках эти симптомы приобрели генерализованный характер, обусловив системный кризис цивилизации.

Свойственные германским племенам традиции справедливого раздела отцовского имущества между сыновьями были вполне уместны, когда речь шла о скромном наследстве простого воина. Однако применительно к наследству императора, короля или графа эти традиции грозили крахом всей только что выстроенной системы государственности. Уже при наследнике Карла – Людовике Благочести-

вом государство оказалось втянутым в водоворот войн между его сыновьями, стремившимися получить большую часть наследства отца. Эти войны закончились разделом империи в 843 г. на три независимых части, ставших основой будущих европейских стран – Франции, Германии и Италии. Но распри продолжались. Теперь к соперничеству потомков Карла добавились восстания графов и поднявшей голову племенной знати. В результате к концу IX в. держава Карла оказалась разделенной уже на семь частей.

Строптивость и своеволие вассалов наиболее ярко проявились в южной и западной частях бывшей империи. Каролинги во Франции быстро утрачивали власть, не имея возможности воздействовать не только на формально подчиненных им герцогов и графов, но и на более мелких властителей, ставших фактически независимыми за стенами своих замков. В 987 г. на французский престол был избран граф Парижский Гуго Капет, положивший начало новой династии. Однако в течение всего следующего века королевская власть во Франции распространялась всего лишь на узкую полосу земли вокруг Парижа и Орлеана. О бедственном положении первых Капетингов говорит, например, тот факт, что один из них был вынужден нести военную службу по найму у одного из своих баронов [2].

Падение центральной власти роковым образом сказалось на обороноспособности территорий, еще недавно составлявших могущественное государство. Разумеется, этим воспользовались окружавшие империю нехристианские народы. С начала IX в. юг Европы постоянно жил в опасности нападения арабов-мусульман (или, как их называли, сарацин), захвативших Сицилию и неоднократно подвергавших разграблению многие итальянские города, включая Рим и Неаполь. Не меньшую опасность представляли набеги переместившихся в конце IX в. из Поволжья в Центральную Европу язычников-венгров. Начиная с 899 г. венгры систематически разоряли земли Германии и граничивших с ней областей, доходя временами до Парижа, Испании и Южной Италии.

Но самая грозная опасность исходила от норманнов, сохранявших древние языческие верования, датских и норвежских морских разбойников. Нападения норманнов начались еще при Карле Великом, и датчане, по-видимому,

были единственным германским племенем, не только выдержавшим натиск войск империи, но и вынудивших их перейти к обороне. При слабых потомках великого императора викинги из Дании и других скандинавских стран терроризировали Европу. В середине и второй половине IX в. они грабили Лиссабон, Тулузу, Гамбург и Париж, захватили северо-восточную Англию (получившую вследствие этого название «области датского права»). В 911 г. норманны получили в правление Нормандию, столетием позже полностью завоевали Англию, в XI в. изгнали арабов из Сицилии и образовали там свое государство.

Растянувшееся на два века бесчинство норманнов и других разбойников свидетельствовало о крайней опасности, которой подвергалась в это время едва преодолевшая эпоху раннего детства цивилизация Европы. В сущности, лишь малочисленность нападавших не позволила им нанести серьезный ущерб развитию новой цивилизации. Появление у границ Западной Европы более крупного агрессора имело бы гораздо более трагические последствия.

Картину политического кризиса Европы в IX-X вв. дополняет совпадающее по времени не менее впечатляющее падение нравов духовенства. В современной историографии принято мнение, что главной причиной беспрецедентного кризиса церковной морали были последствия пресловутого «Пипинова дара», когда папа римский получил права светского властителя [11]. Действительно, в эпоху каролингов права и обязанности светской власти стали получать и другие церковные иерархи – архиепископы и епископы. Наиболее заметно этот процесс происходил в Германии, где короли передавали церкви крупные земельные владения, требуя при этом от епископов поставлять им вооруженные отряды и самим возглавлять эти войска. Образ жизни высшего духовенства при этом все более напоминал повседневную жизнь герцогов и графов, с неперменными традициями охоты, участия в военных предприятиях и т.п. «Омирщвление» духовенства, конечно, не способствовало росту авторитета церкви, но одним им невозможно объяснить почти невероятные события, происходившие в римско-католической церкви того времени.

В конце IX в. Папа Стефан VI организовал суд (так называемый Трупный синод)

над незадолго перед тем умершим при невыясненных обстоятельствах папой Формозом. Над посаженным в папское кресло трупом надругались, отрезали у него пальцы и, сорвав одежды, бросили в Тибр. Следующий, почти 60-летний период в истории папства (с 904 г. – начала понтификата папы Сергия III до 963 г. – смерти папы Иоанна XII), называют периодом порнокрации¹. Главенствующее положение в Риме в это время принадлежало семье графов Тускулумских². Стяжавшие славу блудниц представительницы этого семейства Теодора и ее дочь Марозия возвели на престол более десяти пап из числа своих любовников, сыновей и внуков. Эти понтифики запятнали себя не только разнузданным поведением, но и многочисленными преступлениями, включая убийства своих предшественников. Апофеозом этого периода стал понтификат внука Марозии, восшедшего на папский престол в возрасте 18 лет, Иоанна XII. Молодой папа прожил короткую, но на редкость бурную жизнь, оставив заметный след в истории папства³. Он лично участвовал в сражениях за расширение папской области. Потерпев поражение, скрывался от преследователей в горах, ведя там едва ли не разбойничий образ жизни. В Риме он проводил время в столь не подобающих его сану оргиях, что современники в один голос упрекали его за превращение папского дворца в публичный дом. Играя в кости, папа взывал к Юпитеру и Афродите и пил за здоровье сатаны.

В период временного изгнания Иоанна из Рима императором Священной Римской империи Оттоном I Великим там состоялся собор из пятидесяти епископов, на котором папа был обвинен во многих грехах. При этом император призывал не судить его строго, замечательным образом аргументируя свою снисходительность тем, что Папа ведь еще мальчик, и, быть может, одумается. Возвратившись в Рим после ухода императора, Иоанн подверг своих врагов жестокой казни и вновь предан разврату. Скончался он во время любовных утех от апоплексического удара или, по иным сведениям, убитый мужем своей возлюбленной [3].

Во всех этих эксцессах, представляющих собой открытое и кажущееся нелепым глумление над религией и здравым смыслом, очевидно просматриваются характерные симптомы кризиса трех лет. Прежде всего – обесценивание всего того, что было привычно, интересно, дорого раньше. У ребенка симптом обесценивания может проявляться в том, что он начинает ругаться, дразнить и обзывать родителей. Здесь же мы видим подобное поведение по отношению к религии, поскольку действующим субъектом является не ребенок, а олицетворяющий цивилизацию высший иерарх церкви, для которого «родитель» или «значимый взрослый» – это Господь.

Столь же явно здесь видны негативизм – желание сделать наоборот, прямо противоположное тому, что требует «значимый взрослый», а также строптивость. У ребенка трех лет такое поведение направлено в целом против норм воспитания, системы отношений и образа жизни в семье. У церковных иерархов X в. строптивость была направлена против сложившейся за тысячу лет традиции церковной жизни, всего того, что было предписано ее нормами и правилами.

Весьма близкую интерпретацию кризисных событий IX–X вв. можно получить, опираясь на психоаналитическую традицию, согласно которой в возрасте трех – пяти лет у ребенка формируется Эдипов комплекс, связанный с возникновением враждебности к значимому взрослому своего пола и влечением к значимому взрослому противоположного пола. Следует отметить, что идея использования Эдипова комплекса для интерпретации цивилизационных процессов принадлежала еще самому основателю психоанализа, который указывал, что этот комплекс составляет основу и сущность всей истории человечества [12].

Применительно к ориентированной на мужские ценности цивилизации Средневековья эксцессы в католической церкви IX–X вв. могут быть поняты как коллективный бессознательный протест против всемогущей власти Бога – всеобщего отца всех людей. Вместе с тем другая сторона этого перио-

¹ Порнокрация (от др. греч. πόρνη – проститутка и κρατέῖν – править) – правление проституток.

² Тускулум – древний город в 24 км от Рима.

³ Иоанн XII первый изменил имя при восшествии на папский престол, первый короновал Германского короля короной императора Священной Римской империи.

да – представляющаяся странной пресловутая порнократия, растянувшееся на много десятилетий правление женщин в церкви – получает неожиданную интерпретацию как проявление коллективного бессознательного влечения к матери.

Усиливает впечатление о достоинствах психоаналитической трактовки кризиса европейской цивилизации в IX-X вв. то обстоятельство, что в отличие от сравнительно короткого периода, который традиционная возрастная психология отводит кризису трех лет, согласно психоаналитической традиции формирование Эдипова комплекса растягивается на значительно большее время. С учетом продолжительности жизни цивилизации это время может быть сопоставимо с реальной продолжительностью кризиса IX-X столетий.

В целом, вне зависимости от способа интерпретации, наблюдающиеся в этот период симптомы возрастного кризиса цивилизации носили объективный характер, проявляя себя во множестве событий, имеющих несомненную параллель со специфическими особенностями развития ребенка. В числе этих особенностей следует отметить свойственную раннему возрасту беспомощность происходящего. В отличие от будущих кризисов «кризис трехлетнего возраста цивилизации» не имел своих идеологов и практически не нашел отражения в искусстве, если не считать возникшей несколькими веками позже легенды о папессе Иоанне⁴, в которой романтический вымысел опирался на смутные воспоминания о временах, когда женщины контролировали папский престол.

Дошкольное детство цивилизации

Завершение кризиса трех лет приводит к установлению новых отношений между ребенком и взрослым. Мир взрослого человека становится чрезвычайно привлекательным для ребенка. Но ввиду невозможности стать полноправным участником социальных от-

ношений между взрослыми людьми, ребенок переходит к моделированию этих отношений в игре. Поэтому игра становится ведущим видом деятельности ребенка [5, 13]. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что формы игры ребенок берет из свойственного обществу пластического искусства [13].

В этом возрасте начинают формироваться личность ребенка, его эмоциональная и мотивационная сферы. Ребенок учится оценивать свои поступки в соответствии с той характеристикой, которую дают этим поступкам значимые взрослые. При этом под влиянием оценок взрослого у него возникает представление о том, «что такое хорошо и что такое плохо».

В дошкольном возрасте ребенок активно познает окружающий мир. Он быстро растет, крепнет физически, становится все более независимым и начинает приобретать уверенность в себе. У него развивается воображение, обнаруживаются творческие задатки. В рисунках от стадии каракулей он переходит к примитивной выразительности [5]. В то же время ребенок в этот период очень доверчив, путает факты и вымысел и может испытать сильное религиозное чувство.

Схожие черты дошкольного возраста можно заметить в развитии европейской цивилизации при приближении к XI в., когда пик глубокого системного кризиса, в котором оказалась Европа при потомках Карла Великого, был пройден. Прежде всего это касается расширения охватываемого цивилизацией пространства. В 965 г. датский король Харальд Синезубый крестил своих воинственных подданных, вскоре крещение приняла Норвегия. На Рождество 1000 г. под руководством короля Иштвана Святого христианство приняли и венгры. Терзавшие Европу набеги норманнов и кочевников прекратились. В 966 г. католичество приняла Польша. В 1066 г. состоялось нормандское завоевание Англии. Благодаря этому страна, ранее раздробленная и имевшая из-за своего

⁴ Папесса Иоанна – согласно популярной средневековой легенде, женщина, прибывшая в Рим в мужском платье в середине IX в. Благодаря своим способностям она сделала головокружительную карьеру при папской курии, добившись вначале сана кардинала, а затем став римским папой под именем Иоанна. Вскоре после восхождения на папский престол во время крестного хода неподалеку от старой римской церкви Св. Климента у нее начались роды, и она была умерщвлена толпой. Упоминание о папессе Иоанне содержится в нескольких богословских и исторических источниках XIII в. С легендой об Иоанне также связаны стоящая сегодня на месте ее предполагаемой гибели небольшая часовня, в которой находится скульптурное изображение женщины и монаха с ребенком на руках, и существовавший до начала XVI в. странный обычай проверки половой принадлежности вновь избранного папы.

островного положения незначительное число связей с Западной Европой, стала одной из ведущих зон развития европейской цивилизации. Наконец, в Испании, оказавшейся в VIII в. под властью мавров, ширилась и набирала силу реконкиста. К 1000 г. весь север Испании уже был освобожден от иноземного владычества, а в 1085 г. христиане взяли Толедо – древнюю столицу государства, находящуюся в самом центре Пиренейского полуострова. Таким образом, пространство европейской цивилизации к XI в. расширилась почти вдвое⁵.

Еще более значительные изменения произошли в духовной жизни цивилизации. В X в. в Бургундии, на территории современной Франции, возникло Ключийское аббатство, породившее движение, направленное на восстановление нравственности духовенства и его независимости от светской власти. Благодаря строгому соблюдению ключийскими монахами сурового монастырского устава и подчиненности аббатства только папе к XI в., авторитет ключийского движения достиг небывалой величины. Вскоре сложилась целая конгрегация из нескольких сот ключийских монастырей, ставшая опорой независимости и укрепления влияния папской власти. Многие из ключийских монахов получали сан высших иерархов церкви – приоров, епископов и кардиналов. Все это говорило о том, что католическая церковь вступила на путь нравственного самоочищения.

Таким образом, как и у ребенка в пять-шесть лет, на смену спонтанному конфликту со «значимым взрослым» в предшествующую кризисную эпоху приходит искренняя заинтересованность и даже восхищение миром «взрослых людей»: европейская цивилизация, преодолев политический и духовный кризис предшествующих столетий, в XI–XII вв. обращается лицом к Богу – своему «значимому взрослому».

Однако этот поворот имел не только нравственное значение, выразившееся во всплеске религиозного энтузиазма, иногда доходящего до фанатизма, в окончательном утверждении celibата (обязательного безбрачия священников) и решительном осуждении симонии (продажи церковных должностей). Восторжествовавшее религиозное сознание требовало переосмысления роли церкви в жизни общества и неизбежного подчинения ей всех иных видов власти. К сожалению, одним из первых актов утверждения новой роли католической церкви стал ее разрыв с православием. Рим требовал безоговорочного признания папы главой всех христиан. Православная церковь настаивала на своей самостоятельности. И вот много веков зревшие противоречия между двумя ветвями христианства завершились в 1054 г. церковным проклятием, которому католическая церковь предала православного патриарха⁶.

Разделение церквей стало прелюдией к длинному ряду драматических событий, связанных с претензиями римско-католической церкви на мировое господство. С очевидностью это обнаружилось уже в 1073 г., когда католическую церковь возглавил бывший ключийский монах Гильдебранд, ставший римским папой Григорием VII. Решительный и бескомпромиссный понтифик не ограничился очищением церкви от скверны разврата и коррупции, но уже явно потребовал признания своего первенства над светской властью. Растущие амбиции церкви привели ее к противостоянию с императором Священной Римской империи, желавшим самому назначать и смещать епископов, в которых он видел не столько духовных пастырей, сколько подчиненных империи владетельных князей. Однако энергичному папе удалось не только выйти победителем в борьбе со могущественным монархом, но и заставить поверженного императора совершить унижительный «путь

⁵ В первой половине XI в. важной частью европейской цивилизации становится Киевская Русь, имевшая при Ярославе Мудром (978–1054) теснейшие родственные и политические связи с Францией, Англией, Польшей, Норвегией и другими европейскими странами. В дальнейшем культурная интеграция Русского государства и европейской цивилизации существенно затормозилась из-за разделения римско-католической и православной церквей и нарастающей феодальной раздробленности Руси, а затем и прервалась на несколько столетий после монгольского нашествия в XIII в.

⁶ 16 июля 1054 г. возглавлявший папское посольство в Константинополь кардинал Гумберт возложил на престол главного храма православного мира – церкви Святой Софии в Константинополе – папскую грамоту о низложении и отлучении от церкви константинопольского патриарха. Этот демарш и последовавшая через четыре дня ответная анафема, которой константинопольский патриарх предал папских легатов, положили начало длящегося до настоящего времени разделению православной и католической церквей.

в Каноссу»⁷, ставший с тех пор синонимом моральных издержек, которые вынужден понести человек, попавший в безвыходную ситуацию, но желающий сохранить свое положение и состояние.

В целом, XI в. стал периодом резкого усиления религиозных настроений в Европе, обусловивших приобретение Церковью доминирующего положения в общественной жизни и возвышающих ее над светской властью. При этом высокая религиозность Европы XI в. и отмечавшаяся многими исследователями особая «расположенность» к религии детей дошкольного возраста [1, 14, 15] являются важным аргументом в пользу идентификации этого исторического периода как «дошкольного детства цивилизации».

Ролевая игра дошкольника и развитие городских ремесел в X-XI вв.

Еще одним аргументом в пользу такой идентификации является ряд общих моментов, которые легко обнаружить в ролевой игре дошкольника и развитии городских ремесел в X-XI вв. Согласно взглядам многих исследователей (С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др.), ведущей деятельностью дошкольного возраста является ролевая игра, в ходе которой ребенок в условной форме воспроизводит различные виды профессиональной деятельности взрослых и тем самым приобретает чрезвычайно важный опыт поведения и общения в самых разных профессиональных ситуациях [8, 13]. От разыгрывания простейших, шаблонных профессиональных сюжетов ребенок постепенно переходит ко все более сложным игровым схемам, в которых, подобно реальной жизни, присутствуют как общие для всех правила, так и особо складывающиеся отношения между участниками игры.

Если на предыдущем этапе ребенок играл сам с собой, то в дошкольном возрасте игра становится групповой, а действующие в ней правила все более точно отражают реальные отношения взрослых. В каждой конкретной игровой ситуации ребенок овладевает той или иной ролью взрослого – врача, пациента, продавца, покупателя. При этом он учится не

только брать на себя ответственность за свое «профессиональное» решение, но и выполнять вытекающие из выбранной роли неприятные обязанности – ждать в очереди, подчиняться требованиям «начальника» и т.п. Таким образом ролевая игра является важнейшим механизмом социализации ребенка. В то же время она несет в себе первый опыт формирования профессиональных предпочтений человека, становясь, таким образом, самым ранним этапом его будущей профессионализации [4].

Принципиально подобные процессы можно заметить и в общественной жизни Европы X-XI вв. Ее отличительными особенностями становятся невиданная прежде профессионализация городской культуры и появление многих новых видов профессий. При этом резко возрастает роль главных субъектов городской жизни – мастеров. Их деятельность, ранее мало кому интересная, теперь оказывается в центре общественного внимания и подвергается тщательной общественной регламентации и кодификации.

Одними из ведущих механизмов развития европейской цивилизации этого периода, по мнению большинства исследователей – социологов и культурологов, от К. Маркса до А. Тойнби, явились быстрый рост городов и развитие городского ремесленного производства. Важнейшей приметой недавно миновавших темных столетий был упадок и почти полное запустение городов и городского хозяйства. Многие античные поселения практически перестали существовать. В тех же, где еще теплилась жизнь, была полностью разрушена городская инфраструктура. Большинство домов превратилось в руины, водопровод и канализация вышли из строя, численность населения сократилась многократно, горожане обнищали и смешались с варварами. Однако уже в X в. началось возрождение городов Северной Италии – Генуи, Флоренции, Пизы, стала набирать силу возникшая в начале Средних веков Венеция. Вслед за итальянскими городами стала возвращаться жизнь в города Южной Франции – Марсель, Арль, Нарбонн и Монпелье, а также бывшие римские пограничные города, расположенные по течению Рейна и Дуная, – Кельн, Вормс, Регенсбург и др.

⁷ Каносса – замок в Италии, перед воротами которого в 1077 г. босой и одетый во власяницу император Генрих IV должен был несколько дней дожидаться прощения папы.

Основой начинающегося расцвета этих городов стало развитие и все большая специализация ремесленного труда. На смену примитивным изделиям деревенских кузнецов, выполнявших любые заказы – отковки меча до изготовления мелкой бытовой утвари, приходит более качественная и тонкая работа городских мастеров, специализирующихся на изготовлении какого-то одного вида продукции. Количество ремесленных мастерских возрастает многократно, а работающие в них мастера и подмастерья становятся основой городского населения. Именно с этого периода европейские города начинают превращаться в «города мастеров», а обращение «мастер» (впоследствии трансформировавшееся во французское «мэтр», итальянское «маэстро» и английское «мистер») становится просто обозначением нетитулованного горожанина-мужчины.

Уже в конце X в. В Италии, а в XI столетии в Англии, Германии и Франции возникают цеха – профессиональные объединения мастеров, занятых выпуском одного вида продукции. Цеха не только защищали интересы их участников, но, почти как в детской игре, строго регламентировали правила работы ремесленных мастерских. Подобно игровым договоренностям, соглашения, которые заключали между собой члены цеха⁸, устанавливали время и место их работы (например, запрещалось работать ночью, определялись размеры мастерской), оговаривали вид и качество выпускаемой продукции. При этом, как в играх детей разных стран присутствуют чрезвычайно схожие правила и игровые сюжеты, в почти одновременно появившихся в большинстве западноевропейских городов профессиональных объединениях мастеров действовали очень похожие друг на друга цеховые правила и формировалась чрезвычайно схожая цеховая структура.

Детские сказки и сказочная культура раннего Средневековья

Не менее важным аргументом идентификации периода X–XI вв. как «дошкольного детства цивилизации» является очевидная ска-

зочность сюжетов возникающего в эту эпоху европейского героического эпоса.

Дошкольный возраст – уникальный период приверженности ребенка миру сказки. К. Бюлер называл дошкольный возраст возрастом сказок, считая сказку наиболее любимым ребенком литературным жанром [5, с. 299]. Сказка увлекательно показывает жизнь, поступки и судьбы людей. Позволяет пережить их чувства, радости и горе. В то же время сказка открывает необъятный простор для воображения, она легко преодолевает узкие границы окружающей ребенка действительности и переносит его в фантастический, волшебный мир, где справедливость, которую часто так трудно достичь в реальной жизни, приходит быстро и просто в вымышленных ситуациях.

В ряде работ показано, что уже упоминавшаяся религиозность ребенка дошкольного возраста также носит «сказочный» характер, при котором Бог является в категориях того же уровня, что и великаны и драконы, но представляется еще более большим и «носящим развевающиеся одежды» [1, 15].

Столь же важную роль играла сказка в культуре европейского раннего Средневековья. Главное место в народном творчестве X–XI столетий занимали героические песни и сказания о военных походах, битвах и сражениях, прославлявшие доблесть вождей и героев. Истоком этих сказаний были воспоминания участников описываемых событий. Передаваясь от исполнителя к исполнителю, такие воспоминания героизировались, обрастали фантастическими подробностями и в итоге перерастали в эпическое произведение, в котором реальные и точно подмеченные человеческие характеры и поступки заострялись в соответствии с требованиями национального характера и, сплетаясь с пышной выдумкой и поминутно вторгающимся в обычную жизнь волшебством, становились национальными символами.

Народные сказания стали первоначальной основой большинства средневековых эпических произведений, в наибольшей мере получивших распространение на севере Европы. Именно здесь, в Скандинавии, Англии

⁸ В последующие века эти соглашения приобрели вид единообразных цеховых уставов, в которых сегодня обращает на себя внимание кажущаяся мелочной и по-детски наивной детализация различных ограничений и предписаний, предъявляемых к владельцу мастерской.

и Ирландии, оставались более сохранными прежние кельтские и германские предания, также легшие в основу эпических сказаний X-XI столетий.

Древнейшим памятником средневекового эпоса стал сборник древнегерманских сказаний о богах и героях, получивший название «Старшая Эдда». Существующий ныне текст «Старшей Эдды» записан в Исландии в XIII в., но, по мнению специалистов [10], устные варианты произведения сложились в Германии и Скандинавии в IX-X вв. на основе значительно более древних преданий. Песни «Старшей Эдды» описывают пышный сказочный мир, в котором живут боги, странные «инеистые» великаны и карлики, а также огромные драконы и опоясывающий всю землю мировой змей. С детским восхищением рассказывает «Эдда» о гигантском волке Фенрире, настолько сильном, что для его обуздания богам пришлось пойти на хитрость, связав его с помощью волшебной цепи, которую сделали гномы из звука кошащих шагов, женской бороды и тому подобного, чего с тех пор нет на свете.

Такой же по-детски волшебный мир развивается и в созданной между VIII и XI вв. знаменитой англосаксонской эпической поэме «Беовульф», единственная сохранившаяся рукопись которой была записана на рубеже X-XI в. и ныне хранится в Британском музее, в Лондоне. В основе сюжета поэмы лежит борьба витязя Беовульфа против нескольких сказочных существ – великана-людоеда Гренделя, многие годы разорявшего земли датчан, его матери – живущего в подводном логове женского монстра, и огнедышащего дракона, который мстит людям за посягательство на охраняемый им клад.

Схожие сказочные черты имеет и русский героический эпос, происхождение которого, по мнению многих исследователей, также следует отнести к X-XI в. [6], то есть к тому времени, когда между Киевской Русью и европейской цивилизацией устанавливаются наиболее тесные политические и культурные связи. Главные герои русского героического эпоса, могучие воины киевского князя Владимира – Илья Муромец, Добрыня и Але-

ша, – как и герои западного эпоса, побеждают фантастических чудовищ – Соловья-разбойника – антропоморфного громадного существа с птичьими крыльями, поражающего людей страшным посвистом, и огнедышащего дракона, имеющего несколько голов.

Следует отметить, что психологическое соответствие героической направленности и фантастического содержания средневекового эпоса восприятию дошкольного возраста обусловило возникновение множества адаптированных к этому возрасту упрощенных изложений эпических сказаний и былин. Со временем эти изложения превратились в особый эпический жанр народного творчества – прозаический устный рассказ о вымышленных событиях, фольклорную сказку⁹.

Детские черты в романском искусстве

Наконец, следует указать на некоторые совпадения особенностей рисунка детей пяти-шести лет и европейского изобразительного искусства конца X-XI столетий, обычно называемого ранним периодом романского стиля в искусстве.

Как отмечает Л. Ф. Обухова, излюбленный сюжет детских рисунков – человек. Это центр всей детской жизни [5, с. 298]. При этом в рисунке ребенок выражает свое отношение к действительности, в нем можно увидеть, что является главным для ребенка, а что второстепенным [5, 7]. По мнению таких исследователей, как В. Штерн и представитель Лейпцигской школы гештальтпсихологии Г. Фолькельт, ребенок изображает не то, что он видит, а то, что он переживает. Он выражает свои чувства, свои эмоции [5, с. 298]. Это приводит к часто наблюдаемым в рисунках детей пяти-шести лет характерным искажениям пропорций реальных объектов. Так, в рисунке семьи более значимый для ребенка взрослый, если таковым оказывается мать, нередко изображается несопропорционально крупнее менее значимого взрослому – в данном случае отца (см. рис. 1).

Схожие тенденции весьма характерны для сравнительно немногих сохранившихся памятников романской живописи. Термин

⁹ В связи с развитием кинематографа в XX в. сказка выделилась в самостоятельный жанр киноискусства. К числу популярных киноверсий раннесредневекового эпоса, рассчитанных главным образом на детскую аудиторию, можно отнести первый советский широкоэкранный художественный фильм «Илья Муромец» (1956).



Рисунок 1. Деформация пропорций фигур в рисунке семьи ребенка пяти лет

«романское искусство», как правило, связывают с архитектурным стилем, узнаваемой частью которого стали арочные перекрытия, цилиндрические своды, тяжеловесные башни и другие стилистические черты, восходящие к традициям древнеримского зодчества. Этот стиль зародился в Западной Европе в конце X в. и просуществовал около трех столетий, пока не был вытеснен нарождающимся готическим стилем. Однако романский стиль нашел свое выражение в ряде живописных изображений, выполненных исключительно по библейским сюжетам и представленных, как и в более раннюю эпоху, в книжной миниатюре и монументальной храмовой живописи.

Традиционной доминантой храмовых изображений были фигуры Христа и Богородицы, выполненные в условной, символической форме. В художественном отношении эти изображения далеки от совершенства – фигуры лишены объема, пропорции человеческого тела нередко искажены, складки одежды лежат неестественно. Но главное для художника – передать зрителю ощущение благоговения перед Божеством, и это достигается расположением и величиной изображений. Фигуры Христа и Богородицы всегда размещаются в центральной части храма, как правило, в центре его главного свода. Они окружены ангелами, апостолами и святыми. Фигуры

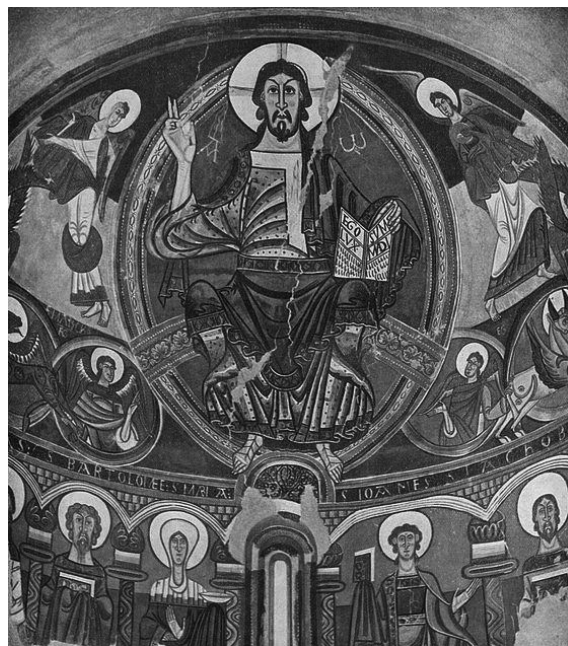


Рисунок 2. Христос Пантократор. Фреска абсиды церкви Сан-Клементе де-Таулл в Таулле, Испания, рубеж XI–XII вв. В настоящее время выставлена в Национальном музее искусства Каталонии в Барселоне

простых людей отсутствуют либо находятся на периферии композиции. При этом масштаб фигур строго зависит от их иерархии – фигура Христа значительно больше апостолов, те, в свою очередь, больше ангелов, а ангелы представлены крупнее и выписаны более тщательно, чем простые смертные (см. рис. 2).

Заключение

Таким образом, ряд сопоставлений психологических закономерностей развития ребенка, с одной стороны, и фактов исторического и культурного развития цивилизации, с другой, подтверждает тезис о принципиальном подобии развития социальных систем микро- и макро-уровней. В настоящей части исследования приведено описание психолого-социальных аналогий, охватывающих период системного кризиса европейской цивилизации в IX–X вв., и ее «дошкольного детства» – с конца X до рубежа XI–XII вв., что согласно предложенной схеме соответствует развитию ребенка в возрасте трех – шести лет.

Литература

1. **Безрогов В. Г.** Власть дискурса и религия в воспоминаниях о детстве // Религиозные практики в современной России: Сб. ст. М.: Новое издательство, 2006.
2. Всемирная история: Раннее Средневековье / А. Н. Бадак и др. М.: АСТ, 2001.
3. История средних веков / Сост. М. М. Стасюлевич. СПб.: Полигон, 1999.
4. **Кулагина И. Ю.** Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учеб. пособие. М.: РОУ, 1996.
5. **Обухова Л. Ф.** Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2000.
6. **Пропп В. Я.** Русский героический эпос: Собрание трудов В. Я. Проппа. М., 1999.
7. **Романова Е. С.** Графические методы в практической психологии. М.: Аспект-пресс. 2011.
8. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
9. **Рыжов Б. Н.** Психологический возраст цивилизации // Системная психология и социология. 2015. № 2(14).
10. **Стеблин-Каменский М. И.** Труды по филологии. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2003. 928 с.
11. **Тойнби А.** Постижение истории. М.: Рольф, 2001.
12. **Фрейд З.** Тотем и табу. СПб.: Лениздат, 2014.
13. **Эльконин Д. Б.** Психология игры. М.: Педагогика, 1976.
14. **Vergotte A., Tamayo O., Pasqualli L., Bonami M. e.a.** Concept of God and Parental Images // Journal for the Scientific Study of Religion. 1969. № 8.
15. **Harms E.** The development of religious experience in children // American Journal of Sociology. 1944. № 50.

References

1. **Bezrogov V. G.** Power of discourse and religion in the memories of childhood // Religious practices in modern Russia. Sat.St.- M.: New publishing house, 2006.
2. World history: the Early middle ages /the Badak A. N. and others - M.: AST, 2001.
3. The history of the middle ages /ed. M. M. Stasyulevich - SPb.: "Polygon", 1999.
4. **Kulagina I. Y.** Age psychology (child development from birth to 17 years): Training manual. — M.: ROWE, 1996.
5. **Obukhova L. F.** Age psychology. - M.: Pedagogical society of Russia, 2000.
6. **Propp V. Y.** The Russian heroic epos (the collected works of V. Y. Propp). – M., 1999.
7. **Romanova E. S.** Graphic methods in practical psychology. - M: Aspect-press. 2011.
8. **Rubinstein S. L.** fundamentals of General psychology. - SPb.: Peter, 2002.
9. **Ryzhov B. N.** Psychological age civilization. / System psychology and sociology, 2015, № 2 (14).
10. **Steblyn-Kamensky M. I.** Works on Philology. — SPb.: The philological faculty of St. Petersburg state University, 2003. — 928.
11. **Toynbee A.** Comprehension of history. Moscow: Rolf, 2001.
12. **Freud Z.** Totem and taboo. - SPb.: IG Lenizdat, 2014.
13. **Elkonin D. B.** Psychology of the game. — M.: Pedagogika, 1976.
14. **Vergotte A., Tamayo O., Pasqualli L., Bonami M. e.a.** Concept of God and Parental Images // Journal for the Scientific Study of Religion. 1969. № 8.
15. **Harms E.** The development of religious experience in children // American Journal of Sociology. 1944. № 50.

**МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ СОЗНАНИЯ:
ПРОВЕРКА ВРЕМЕНЕМ И ПРАКТИКОЙ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(Рецензия на книгу А.В. Карпова «Психология сознания:
Метасистемный подход»)**

Леньков С. Л.
ИИДСВ РАО, Москва

Содержание рецензируемой монографии, как и ее значение для психологии сознания, рассмотрены с учетом ряда новых данных и контекстов исследовательской деятельности, появившихся уже после ее выхода и позволяющих переосмыслить роль и место некоторых из представленных в ней научных идей. Показана перспективность предложенного автором метасистемного подхода, основанная в первую очередь, на фактически реализованном в нем единстве теории и метода, обеспечивающем широкие возможности для его дальнейшего развития и верификации в практике разнообразных психологических исследований.

Ключевые слова: психология сознания, «мейнстрим» мировой психологии, методология, метасистемный подход, единство теории и метода, верификация, структура сознания, «встроенный» метасистемный уровень.

**META-SYSTEMIC APPROACH TO THE PROBLEM OF CONSCIOUSNESS:
THE TEST OF TIME AND PRACTICE OF SCIENTIFIC RESEARCH
(Book Review by A. V. Karpov «Psychology of Consciousness:
Meta-Systemic Approach»)**

Lenkov S. L.
ISCFR RAE, Moscow

The content of peer-reviewed monographs, as well as its significance for psychology of consciousness, considered in light of several new data and research contexts that appeared after its release, and allows you to rethink the role and place of some of the scientific ideas presented in it. The prospects proposed by the author of the meta-systemic approach based primarily on actually realized in it the unity of theory and method that provides wide opportunities for its further development and verification in practice a variety of psychological studies.

Keywords: psychology of consciousness, mainstream world psychology, methodology, meta-systemic approach, the unity of theory and method, verification, structure of consciousness, «built-in» meta-systemic level.

Введение

С момента публикации рецензируемой монографии А. В. Карпова прошло около пяти лет. За это время она уже привлекла серьезное внимание научной общественности и успела получить множество отзывов, среди которых, например, опубликованная в «Психологическом журнале» глубокая и содержательная рецензия В.Д. Шадрикова [28]. Какие же причины заставляют нас вновь обратиться к анализу содержания данной монографии, а также к общим оценкам роли и места предложенного автором нового, метасистемного, подхода к психологическому изучению проблемы сознания?

Во-первых, за время, прошедшее с момента выхода монографии, разработка проблематики психологии сознания интенсивно продолжалась как в отечественной, так и в зарубежной психологии. В силу этого интересно сравнить тот достигнутый уровень, рубеж научного поиска, который представлен в обсуждаемой монографии, с новейшими достижениями мировой психологии. Этот аспект намеченного анализа обозначен в заголовке статьи как «проверка временем».

Во-вторых, за прошедший период метасистемный подход, предложенный А. В. Карповым, получил ряд дополнительных подтверждений в практике разнообразных научных исследований, осуществленных, в том числе,

и многими другими авторами. Целесообразно проанализировать эти данные, отражая заявленный аспект «проверка практикой научных исследований».

В-третьих, представленный в монографии метасистемный подход является одним из важных и продуктивных направлений системной методологии психологических исследований, получивших в последние годы новое интенсивное развитие как в зарубежной, так и в отечественной психологии [24, 25, 26].

Еще одна причина обусловлена тем, что в последнее время наблюдается возрастание «диффузности» в разработке психологических проблем сознания: в изобилии появляющиеся новые концепции и отдельные теоретические положения зачастую слабо согласуются между собой и с работами предшественников, а также оказываются сложно сравнимыми в силу своих качественно разнородных оснований. Аналогичную, по сути, ситуацию Г. В. Акопов охарактеризовал как «нестабильность исследовательского отношения к проблеме сознания» [2, с. 5]. В этих условиях возрастает роль не только корректной научной, неспекулятивной аргументации, но и любой иной возможной научной верификации подобных концепций. В этом плане рецензируемую монографию можно рассматривать как носитель определенной имманентной эффективной системы средств и способов подобной проверки – если и не эталонной, то, в отмеченных сложных условиях, по крайней мере, весьма целесообразной.

Таким образом, есть серьезные основания для того, чтобы попытаться заново, с учетом упомянутых новых данных и контекстов осмыслить некоторые научные идеи, представленные в данной монографии. Такое критическое и контекстно-расширенное переосмысление составляет главную цель статьи. Начать же его разумно со сравнительного анализа ситуации, которая была характерна для психологических исследований проблемы сознания на момент появления монографии, с ситуацией, сложившейся к настоящему времени.

Ситуация в психологических исследованиях проблемы сознания: до и после

В последние полтора десятилетия в российской психологии наблюдается явный

всплеск интереса к проблеме сознания, и этот факт можно рассматривать как объективный показатель наступления нового этапа в ее изучении, характеризующего дальнейшее развитие наиболее общих, фундаментальных и универсальных методологических оснований отечественной психологии.

Начало упомянутому этапу положили, по-видимому, две крупные монографические работы В. М. Аллахвердова (2000, 2003) [4, 5]. В них обосновывается оригинальная авторская позиция, согласно которой базовое, «краеугольное» основание построения всего научного психологического знания должна составить психологическая концептуализация сознания, осуществляемая посредством развития ряда новых категорий и методологических принципов, объединенных в предложенной концепции «психологии». Примерно в это же время (2002 г.) появилась широко известная работа А. Г. Асмолова [6], в которой подход к проблеме сознания опирается в первую очередь на сравнительную психологическую интерпретацию категорий «деятельность» и «установка».

Затем появлялись другие, не менее фундаментальные, работы по проблеме сознания, среди которых мы, отчетливо понимая неизбежную субъективность своих предпочтений, выделим лишь две. Первая из них – книга В. Ф. Петренко (2009) [20], обобщающая результаты многолетних исследований психосемантики сознания. Вторая – монография Г. В. Акопова (2010) [3], также являющаяся итогом многолетних исследований и, в частности, представляющая авторскую двухфакторную теоретическую модель сознания (с факторами «контакт» и «свобода»). Помимо этого в данный период появлялись многочисленные исследовательские работы, посвященные разнообразным аспектам проблемы сознания – не только частным, но и наиболее фундаментальным, таким как уровневая структура сознания (В. П. Зинченко), понимание и самопонимание (В. В. Знаков), самоконтроль и смысловая детерминация психических состояний (А. О. Прохоров), полиментальные типы сознания (В. Е. Семенов), антропологическая сущность сознания (В. И. Слободчиков) и др.

Интересно, что аналогичный всплеск интереса к проблеме сознания наблюдался в рассматриваемый период и в зарубежной психологии, где, казалось бы, ситуация с исследованием данной проблемы совсем иная.

Дело в том, что на протяжении большей части XX в. отечественные ученые по известным причинам вынуждены были подходить к исследованию проблемы сознания преимущественно косвенно, опосредованно, весьма «аккуратно» (т.е. редуцированно) как с собственно методологических, так и с философских позиций. В отличие от этого зарубежные ученые имели возможность продуцировать широкое многообразие исследовательских позиций и подходов. В результате еще в XX в. за рубежом было предложено множество разнообразных психологических концепций сознания (В. Baars, D. J. Chalmers, F. Crick, D. Dennett, G. Edelman, G. W. Farthing, J. Jaynes, C. Koch, R. E. Ornstein, M. Velmans и др.). Неудивительно, что за рубежом давно появляются книги разных авторов с названием «Psychology of Consciousness» [33, 41], являющимся английским аналогом термина «психология сознания», использованного в названии рецензируемой монографии.

Вместе с тем даже с учетом этих и иных достижений психологическая проблема сознания парадоксальным образом оказалась не только по-прежнему, но, пожалуй, еще более, чем раньше, далека от своего «окончательного» решения. Здесь мы не затрагиваем вопрос о его принципиальной достижимости, так как он широко обсуждался в научной литературе (Г. В. Акопов, В. М. Аллахвердов, А. В. Карпов, В. Ф. Петренко, D. J. Chalmers, M. Velmans и многие другие), и лишь хотим подчеркнуть то состояние усиливающейся, кризисной неопределенности, в котором в целом, в рамках мировой психологии, оказалась проблема сознания в настоящее время.

Тем не менее остается фактом, что в начале XXI в. зарубежные исследования по психологии сознания также расширились и интенсифицировались; при этом среди них наряду с эмпирическими в существенной степени представлены исследования теоретические и методологические (подробнее об этом см., например, в работе [7] М. Велманса, предложившего оригинальную классификацию научных проблем сознания).

Так можно кратко описать тот научный «фон», на котором появилась рецензируемая монография А. В. Карпова (2011) [11] (здесь термин «фон» имеет не обычный, несколько уничижительный смысл, а скорее, выражает относительность «фигуры» и «фона» в тра-

диции гештальт-психологии, определяемую направленностью внимания наблюдателя).

В последующее время процесс интенсификации исследований в сфере психологии сознания лишь усилился – и в отечественной психологии [27], и, особенно, в зарубежной, где спектр представляемых точек зрения имеет тенденцию, скорее, к дивергенции, охватывая различные подходы (в приведенных далее примерах мы намеренно ограничились лишь работами за 2014-2015 гг.): от нейропсихологии [30], кибернетической теории самоорганизующихся систем [32], метакогнитивизма [42] до гипноза [40] и пси-феноменов [31]; от решения конкретных прикладных задач [44] до поиска унифицированных механизмов формирования целостности полимодального субъективного опыта [45] и попыток непротиворечиво интегрировать многие известные психологические теории сознания в целях их обобщенной операционализации [34], в том числе с учетом новейших достижений информационных технологий и систем искусственного интеллекта [35]. При этом психологические исследования сознания часто включены в более широкий, междисциплинарный контекст [36, 37, 43].

Важно также, что новые зарубежные работы по психологии сознания иногда доступны на русском языке либо в русскоязычном переводе [8, 9, 21]. Наблюдается и обратный процесс: пусть еще не часто, но работы отечественных психологов по проблеме сознания и смежной тематике в последние годы появляются в зарубежных научных журналах и/или на иностранных языках. В частности, метасистемный подход А. В. Карпова в этом отношении получил как репрезентации некоторых своих применений [39], так и общее, концептуально-методологическое представление в качестве базового и в этом плане универсального средства психологических исследований [38].

Указанные обстоятельства выражают отмеченную А. В. Юревичем тенденцию нового вхождения российской психологии в «мировой мейнстрим» [29]. Как будет показано далее, рецензируемая монография потенциально способствует данному процессу, поскольку ее содержание стало, на наш взгляд, новым важным, «прорывным» вкладом не только в изучение широкой проблематики сознания, но и в построение обобщенной психологической теории сознания, с необходимостью предусматривающей, в свою

очередь, приведение в должное соответствие релевантной методологии.

Обзорный анализ содержания монографии

Структура монографии традиционна: помимо Введения и Заключения, она состоит из трех крупных разделов, каждый из которых включает по две главы. Вместе с тем, в соответствии с целью статьи, анализ содержания монографии целесообразно провести не столько линейно-последовательно, сколько контекстно, осуществляя «проекцию» авторского подхода на некоторые ключевые, «реперные» вопросы, сложившиеся в мировой психологии сознания. Первый из них – вопрос о природе, онтологии сознания, сложность которого породила множество разнообразных вариантов его решения. Обобщая их и не претендуя на полноту, можно выделить, по крайней мере, три «полярные» позиции, условно названные *«романтической»*, *«индуктивной»* и *«прагматической»*.

В рамках *«романтической»* позиции сознание по отношению к конкретному человеку помещается извне, делегируется ему из той или иной внешней глобальной структуры (системы, сферы и т.п.), то есть в терминологии рецензируемой книги – из некой метасистемы сознания, которая обладает собственным бытием, независимым от данного человека. В качестве подобных метасистем разными авторами выделялись различные сущности – бог, космический разум, ноосфера, «царство идей», «мир искусства» и иные варианты, имеющие явный трансперсональный и, как правило, трансцендентный «уклон». Это предполагает дедуктивный путь изучения сознания: познавать надо высшие, трансцендентные сущности (которые и есть сознание само по себе) и лишь из этого «высшего познания» открывать частные следствия, значимые для отдельного человека. Сам метод познания высших сущностей, онтологически содержащих «коллективное», общечеловеческое сознание и обуславливающих механизмы его делегирования отдельному человеку, предполагается, как правило, также отнюдь не «сциентистским», а иррациональным: религиозно-духовным, провиденческим, медитационно-просветленческим, эзотерическим и т.п.

«Индуктивная» позиция характеризуется тем, что сознание локализуется в конкретном

человеке и тем самым изолируется от «сознаний» других людей. При этом, хотя существование общих принципов структурного строения и функционирования сознания и не отрицается, но путь их изучения становится крайне ограниченным – только через индивидуальное самонаблюдение с последующим логическим вычленением неких общих закономерностей, встречающихся для большого количества индивидуальных «сознаний». Такой путь характерен, в частности, для наиболее радикальных и последовательных сторонников интроспекции и философского агностицизма. Индуктивным его можно назвать лишь с определенной долей условности, обусловленной разнородностью частных позиций его представителей, а также претензиями многих из них на философские и научно-теоретические обобщения.

«Прагматическая» позиция названа так, поскольку в ее рамках доминируют конкретные прикладные исследования частных проявлений сознания при минимизации изучения его «метафизики». Соответственно данная позиция состоит в том, что сознание объявляется предрассудком, интеллектуальным атавизмом, лишней сущностью, вовсе не нужной для понимания природы и жизнедеятельности человека. В такой позиции удивительным образом сливаются радикальные (подчеркнем: далеко не все, а именно радикальные) представители бихевиоризма и психологической интерпретации марксистско-ленинской теории отражения. Сознание здесь рассматривается не столько как психическая сущность, сколько как социальный феномен, понимаемый как синоним идеологической сознательности, хотя и имеющий корреляты в психике, но формируемый исключительно в процессах «правильного» социального воспитания (научения и т.п.). К «прагматической» позиции близки также сторонники «компьютерной метафоры» устройства человеческой психики (мозга, сознания), представители радикальной психофизиологии и нейропсихологии и др. Достоинство данной позиции – это, как правило, исключительно сциентистская ориентация изучения сознания (точнее, эпифеноменов его проявления, поскольку как самостоятельная сущность сознание здесь оказывается ненужным); недостаток – неизбежная существенная редукция рассматриваемого мира психических явлений, вынужденная симплификация субъ-

ективной реальности, не соответствующая накопленным эмпирическим данным.

Таким образом, в широком спектре подходов к пониманию онтологии сознания можно выделить, по крайней мере, три альтернативные позиции. В таком контексте несомненным достоинством книги А. В. Карпова является то, что в ней, по сути, осуществлен непротиворечивый синтез этих, казалось бы, абсолютно непримиримых, антагонистических позиций. При этом сама возможность такого синтеза, отсутствующая на уровне анализа, «однопорядкового» с обозначенными позициями, обеспечивается выходом за пределы каждой из них, на качественно новый уровень методологического обобщения.

Принципиальным моментом, своего рода «опорной точкой», внутренне-дисциплинирующим логическим стержнем авторского подхода является положение, отмеченное в монографии в самом начале Введения: «При обращении к такой комплексной, многоаспектной и фактически «необъятной» проблеме, как проблема сознания, особенно явственно предстает необходимость ее **конкретизации и операционализации** (выделено нами. – С. Л.) с целью приведения к виду, доступному изучению» [11, с. 3]. Тем самым автор сразу же встает на путь конкретно-научного (психологического), а не философского (или трансцендентного) исследования сознания и последовательно придерживается этого пути на протяжении всей книги. В силу этого авторский подход четко дифференцируется с подходами первой из отмеченных позиций – «романтической».

С другой стороны, выходя на уровень концептуального обобщения, автор на этом не останавливается, а целенаправленно идет дальше – в область обобщения «сверхконцептуального», а значит, метафизического по своей сути. Это обстоятельство придает авторскому подходу определенную общность с дедуктивными подходами первой позиции, позволяя продуктивно ассимилировать некоторые развиваемые в них идеи. Главное же – такая, пусть лишь частичная, локальная общность является необходимой предпосылкой, условием программно обозначенного автором синтетического подхода к проблеме сознания. Можно, разумеется, синтезировать и, вроде бы, абсолютно непохожие, разнородные ингредиенты, получая новый продукт с качествен-

но новыми свойствами, отсутствовавшими у каждой из исходных составляющих. Но тогда становится латентным и требующим специального выяснения сам механизм такого синтеза. В молекулярной химии в этом качестве рассматривают различные механизмы межмолекулярного взаимодействия. Но в теории научного познания подобные глубинные механизмы как минимум дискуссионны. Поэтому отмеченная «макроскопическая» (а не «микроскопическая», «молярная», «молекулярная», «атомистическая» и т.п.) общность подхода А. В. Карпова с подходами «романтической» группы оказывается весьма кстати, являясь объективным подтверждением и убедительным объяснением осуществляемого синтеза.

Аналогичные принципиальные, качественные, с одной стороны, различия, а с другой – моменты общности, определенные «общие знаменатели», необходимые как для логической непротиворечивости, так и для эвристичности осуществляемого методологического «синтеза», можно отметить и при сравнении авторского подхода с двумя другими выделенными позициями – «индуктивной» и «прагматической». И эта специфическая – «синтетическая» – особенность является для рецензируемой работы сквозной, придавая соответствующую специфику всем ее разделам и главам.

Раздел I посвящен истории и методологии проблемы сознания. В главе 1 автор вначале рассматривает развитие проблемы сознания в рамках традиционных основных психологических направлений – от интроспекции до когнитивной психологии. Нетрудно видеть, что данные направления представляют все группы введенной нами выше классификации: одни из них относятся к «романтической» группе (гуманистическая психология), другие – к «индуктивной» (интроспекция), третьи – к «прагматической» (бихевиоризм). Тот факт, что некоторые направления находятся, скорее, на пересечении нескольких из выделенных групп, лишь подчеркивает сложность психологической проблемы сознания, равно как и трудность методологического анализа, выполненного автором. Важным итогом данного анализа является, в частности, убедительно обоснованный вывод о том, что, хотя внутри каждого из рассмотренных направлений развития психологии складывались и получали оформление специфические для него

представления по проблеме сознания, которые во многом определяли всю ее историю, логику и современное состояние [11, с. 68], вместе с тем «эти представления в рамках каждого из проанализированных направлений не образуют какой-либо целостной и специальной, а тем более – теоретически завершенной концепции» [11]. В связи с этим автор логично переходит к анализу специальных концепций сознания – начиная с работ К. Юнга и К. Ясперса и заканчивая современными концепциями. Отдельно рассмотрен вклад в изучение проблемы сознания такого современного направления развития психологии, как метакогнитивизм, и автор убедительно обосновывает необходимость и целесообразность особого внимания к данному направлению: оно, хотя и является преемником когнитивной психологии, но при этом «непосредственно – собственной логикой своего развития ставит и частично решает ряд очень важных вопросов психологии сознания» [11, с. 90], репрезентируемых с помощью понятий «метакогнитивное знание», «метапознание», «метакогнитивные процессы и функции» и др.

Общим итогом главы 1 являются обобщающие выводы относительно современного состояния проблемы сознания и перспектив ее разработки, формулировка общетеоретических гипотез исследования, а главное – обоснование комплексной стратегии изучения проблемы сознания, определяющей постановку конкретных исследовательских задач [11, с. 122–150]. Ключевым звеном в упомянутых гипотезах, стратегии и задачах представляется идея автора о том, что целостная разработка проблемы сознания должна охватывать определенные основные гносеологические планы (а именно метасистемный, структурный, функциональный, генетический и интегративный) изучения того или иного предмета в методологии современного системного подхода.

В главе 2 эта достаточно общая идея «обрастает» конкретикой, специфицируется применительно к предметному содержанию разработки проблемы сознания. Каждый из упомянутых «планов» анализа получает детальное обоснование, что обеспечивает необходимую методологическую экспликацию заявленного автором нового – метасистемного – подхода. Наиболее принципиальным для понимания сути данного подхода нам представляется введенное автором понятие «встро-

енного метасистемного уровня» психики; в нем объективная реальность, с которой взаимодействует психика человека, получает свое «второе», «удвоенное» существование в виде реальности субъективной, а неизбежно связанные с этим логические парадоксы (подобные «онтологическому парадоксу психики», сформулированному Л. М. Веккером) должны, как убедительно показывает автор, конструктивно разрешаться на основе общенаучного принципа дополнительности [11, с. 190].

Несколько композиционно спорным выглядит то, что автор, завершив построение методологической конструкции развиваемого подхода, в конце этой же главы переходит, по сути, уже к следующему этапу своего исследования и приступает к теоретическому анализу первого из выделенных и обоснованных «планов» анализа сознания – метасистемного. Вместе с тем, возможно, автор этим хотел подчеркнуть (и не без оснований) особую «методологическую насыщенность» данного «плана» по сравнению со всеми остальными и его особую, «головную» роль в обеспечении научной новизны метасистемного подхода. Проработанный автором метасистемный «план» анализа сознания содержит множество интересных результатов, к тому же важных для понимания последующего материала. Не имея возможности останавливаться на них подробно, выделим лишь самый «простой» (но и наиболее фундаментальный) из них: сознание рассматривается как система, включенная в метасистему – психику; при этом система сознание относится к специфическому классу «систем со встроенным метасистемным уровнем» и в силу этого не только специфицирует «свою» метасистему (психику), но и «в значительной степени конституирует ее для субъекта» [11, с. 297].

Раздел II посвящен структурным закономерностям и функциональной организации сознания. В главе 3 автор последовательно выделяет и глубоко анализирует разнородные структурные составляющие сознания: его компоненты, основные структурные уровни (элементный, компонентный, подсистемный, системный и метасистемный). В частности, особенно интересной и вносящей значительный вклад в научную новизну авторской позиции представляется выявленная автором структурная организация подсистемного уровня сознания, включающего метакогнитивные,

метарегулятивные, метамотивационные и метаэмоциональные психические процессы.

В главе 4 автор конструктивно преодолевает фундаментальную методологическую дихотомию «структура – функция», выделяя, в частности, временную системность, с одной стороны, в качестве основы функциональной организации сознания, а с другой – в качестве средства его структурно-уровневой организации.

Содержание раздела III охватывает изучение генетических закономерностей сознания, а также его качественной гетерогенности. Генетическим закономерностям посвящена глава 5. Здесь развитие сознания рассматривается как процесс метасистемогенеза, расширяющий и дополняющий традиционный системогенетический подход (В. Д. Шадриков и др.) к развитию психики в целом и сознания в частности.

В главе 6 рассмотрен интегративный «план» разработки проблемы сознания. Здесь, в частности, выделен ряд основных категорий качеств сознания, к которым относятся качества субстанциональные, функциональные, системные, метасистемные и виртуальные. При этом, поскольку автору удастся убедительно обосновать изоморфизм, существующий между данными категориями и основными структурными уровнями организации сознания, метасистемный подход, провозглашенный в качестве цели и средства данного исследования сознания, получает своего рода «замкнутость» (точнее – целостность, качественную определенность) как теоретико-методологическая система и определенную завершенность как крупный исследовательский проект (с учетом того, насколько подобная завершенность в принципе возможна при изучении проблем такого уровня, как сознание; как уже отмечалось выше, в рамках статьи мы намеренно не включаемся в дискуссию по этому поводу, продолжавшуюся на протяжении всей истории как научной, так и «донаучной» психологии).

В Заключении автор еще раз собирает вместе, систематизирует, обобщает, дополнительно интерпретирует, обсуждает основные результаты представленного исследования, а также, в полном соответствии с академической научной традицией, обозначает перспективные пути его дальнейшего развития. Главным, магистральным путем такого раз-

вития, направленным на разработку обобщающей психологической теории сознания, автор считает переход от парциального, «аспектного», «агрегативного» и в силу этого претеоретического знания о сознании к построению знания целостного, интегративного: «Концепция, образованная целостной совокупностью представлений о базовых категориях закономерностей предмета, тем самым “повторяет”, воспроизводит в себе саму онтологию предмета и прежде всего – системность организации как его определяющую черту; адекватно отображает ее на собственном гносеологическом уровне» [11, с. 1056]. Материалы монографии позволяют констатировать, что данная общая, общесистемная идея получила в ней полноценную исследовательскую (психологическую) реализацию применительно к фундаментальной проблеме сознания.

Общие оценки и замечания

Выше мы неоднократно отмечали достоинства рецензируемой монографии. При этом у нее есть, разумеется, некоторые дискуссионные моменты, что практически неизбежно для работ такого масштаба и уровня сложности. Поэтому вполне ожидаемым выглядит тот факт, что определенные замечания по данной монографии сделаны и другими авторами [28]. Вместе с тем в нашей оценке сам реестр подобных замечаний и особенно иерархия их значимости иногда существенно отличаются от мнений других авторов, что еще раз подтверждает известную субъективность (до определенных пределов) экспертных оценок научных достижений в сфере гуманитарного знания. Поэтому, не настаивая на приоритете наших оценок по сравнению с другими, просто добавим их в общую палитру мнений о предмете нашего рассмотрения.

Первое из таких замечаний – чрезвычайно высокая сложность, взаимопереплетенность излагаемого материала. Она, без сомнения, вполне «конгруэнтна» сложности рассматриваемой научной проблемы. Вместе с тем, логическая, содержательная, методическая сложность изложения, хотя и вызывает должное уважение у специалистов-методологов, но отнюдь не способствует популяризации авторских идей среди широких научных кругов, а также в среде психологов-практиков. Разумеется, научную монографию, посвя-

ценную проблеме сознания – глубочайшей методологической, смысло- и предметобразующей проблеме психологии – неправомерно упрекать в том, что она написана в классическом, академическом, а не научно-популярном стиле. Тем не менее изложение основных идей монографии в адаптированном, намеренно редуцированном и симплифицированном виде представляется весьма целесообразным, и не только из «просветительских» соображений, но и в практическом плане. Дело в том, что разработанный автором подход отнюдь не является абстрактно-умозрительным, а, напротив, подразумевает и реализует неразрывную, имманентную, «живую» связь с широкими теоретическими и прикладными исследованиями в различных областях психологии, а также с психологической практикой и, тем более, феноменологией жизнедеятельности отдельного человека и разнообразных социальных групп. В силу этого та неохваченная, незахваченная пока идеями авторского подхода «армия» исследователей и практиков могла бы способствовать еще более широкой верификации предложенного подхода и соответственно более интенсивному дальнейшему развитию его различных аспектов. В этом плане невольно вспоминается известное и весьма традиционное для многих отечественных ученых (в отличие от большинства зарубежных) отсутствие «здорового пиара» в отношении собственных, даже самых интересных и масштабных научных идей. Отметим, что сам автор рецензируемой монографии проводит большую работу в плане популяризации представленного метасистемного подхода, но преимущественно в «академическом» ключе: с помощью публикаций в научных журналах, руководства диссертационными исследованиями, выступлений на научных форумах различного уровня, включая международные и всероссийские психологические конференции. Как нам представляется, дополнение такой деятельности работой в научно-популярном и учебно-методическом направлениях было бы весьма желательным.

Отмеченная проблема сложности изложения порождает, индуцирует и некоторые другие замечания по монографии. Это, например, ее весьма значительный объем (свыше тысячи страниц), который делает задачу внимательного знакомства с данным печатным трудом весьма трудоемкой и служит обстоятельством,

объективно затрудняющим целостное и полное восприятие предложенного метасистемного подхода.

Было бы, без сомнения, неоправданным преувеличением утверждать, что концепция сознания А. В. Карпова является на сегодняшний день «единственно верной». Более того, нет достаточных оснований и для того, чтобы считать ее «самой правильной» в ряду многочисленных и разнородных концепций сознания, предложенных отечественными и зарубежными авторами за более чем столетнюю историю содержательно-предметного, собственно психологического изучения проблемы сознания. Причина этого заключается в первую очередь в качественной разнородности, а значит – принципиальной несравнимости базовых оснований подобных концепций, а также в отсутствии четкой критериальной базы такого сравнения.

Вместе с тем у концепции сознания, предложенной в монографии, есть другое и весьма важное преимущество: она является одной из наиболее «рабочих», поскольку в значительно большей, качественно иной степени оперирует строгими научными понятиями, а не поэтическими образами, метафорами, эмоционально-эстетическими аргументами, соображениями «здорового смысла» и тому подобным арсеналом, которым исследователи по необходимости вынуждены пользоваться на претеоретическом уровне анализа той или иной глобальной и фундаментальной научной проблемы, сам масштаб которой выходит далеко за рамки имеющихся теоретических структур и отработанных научных методов познания.

Следующее несомненное достоинство предложенного подхода – его широкая, уникальная по сравнению со многими иными подходами к проблеме сознания теоретическая, практическая и прикладная верификация. Подобная верификация выполнена в первую очередь в работах самого А. В. Карпова и возглавляемой им научной школы и частично отражена в монографии. Она представляет собой ряд «проекций», специфических теоретических и прикладных применений метасистемного подхода к решению многих задач и проблем в областях изучения рефлексии и рефлексивных механизмов регуляции деятельности, педагогической рефлексии, психологического строения деятельности, уровневой классификации психических про-

цессов, уровневых структур психики в целом, психологической классификации способностей, эмоционального интеллекта, структурно-функционального строения профессиональной деятельности информационного характера, психологии управленческой деятельности, психологии принятия управленческих решений, метакогнитивных процессов и т.д. [10, 11, 12, 13]. Аналогичная – «проекционная», но от этого не менее значимая, верификация метасистемного подхода выполнена в работах многих других авторов, в том числе в ряде докторских диссертационных исследований, посвященных соответственно проблематике: профессиональной деятельности экономиста (С. Л. Леньков, 2004) [16], психического выгорания (В. Е. Орёл, 2005) [18, 19], психологической классификации профессиональной деятельности (Н. Е. Рубцова, 2014) [22, 23], самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников (Т. А. Климонтова, 2015) [14, 15].

Еще более широк спектр направлений верификации метасистемного подхода, осуществленной, по крайней мере, в нескольких десятках кандидатских диссертационных психологических исследований, выполненных под научным руководством как А. В. Карпова, так и других ученых. И дело здесь – не только и даже не столько в естественной пропаганде идей своего научного руководителя или научного лидера. Главное, и это обстоятельство следует подчеркнуть особо, состоит в важной особенности метасистемного подхода, представляющего собой не только определенный теоретический «каркас», но и достаточно четкий, специфицированный исследовательский метод. В силу принципиальной важности данного утверждения рассмотрим некоторые подтверждающие его аргументы.

Известную необходимость теоретического научного знания Г. Айзенк выразил подкупающе просто: «Факты сами по себе еще не составляют науки – нам также необходимы теории, закономерности, обобщения» [1, с. 99]. Из этого следует, что никакое научное направление не может полноценно развиваться исключительно на одной лишь эмпирике и феноменологии. Другими словами, недостаток научных теорий – это показатель незрелости или стагнации того или иного научного направления. Но не меньшее бедствие представляет и переизбыток научных теорий, а именно

такая ситуация фактически сложилась в настоящее время в психологии сознания. Здесь можно выделить две ключевые взаимосвязанные проблемы:

1) отсутствие верификации: та или иная предлагаемая теория сознания остается чисто умозрительной, не имеет непосредственно обусловленных ею прикладных «выходов», а также теоретических следствий, позволяющих проверить ее истинность косвенно, посредством применения к различным иным сферам и областям психологических исследований;

2) отсутствие метода: теория не включает соответствующего исследовательского метода, основанного на ней, точнее – представляющего с ней органичное, неразрывное единство.

В отношении метасистемного подхода ситуация с его верификацией была рассмотрена выше. Здесь же обратим внимание на решение в рамках его развития второй из отмеченных ключевых проблем – проблемы метода.

Как убедительно показал в своих работах В. А. Мазиллов, любая психологическая теория характеризуется имманентным единством с соответствующим, релевантным ей исследовательским методом, и задающие такое единство «общие корни» теории и метода проявляются уже в предтеории [17, с. 15]. Вместе с тем очевидно, что то обстоятельство, насколько развит, операционализирован такой метод, в решающей степени определяет степень «зрелости», полноценности, завершенности той или иной теории. Фактическое отсутствие подобного метода, «готового к практическому применению», – проблема многих психологических концепций. При этом такой метод недостаточно только обозначить, назвать. Следующий необходимый шаг обязательно должна составить его фактическая, практическая операционализация, обеспечивающая его унифицированную воспроизводимость, реальную применимость в исследованиях, обеспечивающую соответствие нормативным критериям научности. В противном случае неизбежны серьезные методологические (и иные, индуцированные ими) трудности. Подобную парадоксальную ситуацию описывает, например, профессор Н. Н. Вересов (Австралия) в отношении применения к исследованию сознания экспериментально-генетического метода, созданного Л. С. Выготским в рамках его знаменитой «культурно-исторической психологии»:

здесь «сам метод вроде бы есть, но у выготскианцев его нет» [9, с. 128].

В отличие от подобных случаев, являющихся вполне типичными для «небиологических», в широком смысле, концепций сознания (то есть выходящих за рамки психофизиологии, нейронаук и т.п.), метасистемный подход А. В. Карпова обеспечивает не только теоретическую репрезентацию проблемы сознания, но и операционализированный метод ее исследования. Подтверждением этого являются, в частности, многочисленные случаи исследовательской верификации метасистемного подхода, рассмотренные выше.

Заключение

Проведенный анализ показал, что метасистемный подход к проблеме сознания, представленный в монографии А. В. Карпова, является одним из важных и продуктивных направлений разработки системной методологии психологических исследований, получающей в последние годы новое интенсивное развитие.

Монография была опубликована в условиях объективно констатируемой интенсификации изучения проблемы сознания, наблюдающейся в последние полтора десятилетия как в российской, так и в зарубежной психологии. За время, прошедшее с момента выхода монографии, разработка проблематики психологии сознания продолжалась очень активно. Вместе с тем в данной области в последнее время наблюдается возрастание «диффузности», проявляющейся в том, что создаваемые новые концепции зачастую слабо согласуются между собой и с работами предшественников, а также оказываются сложно сравнимыми в силу своих качественно разнородных оснований. В этом отношении в рецензируемой монографии представлена эффективная система средств и способов научной верификации подобных концепций, наличие которой в современных условиях представляется весьма целесообразным.

Содержание монографии с достаточной полнотой охватывает вопросы истории проблемы сознания, методологии ее изучения, теоретических концепций сознания, разнородных экспериментальных и эмпирических исследований сознания. При этом все эти направления анализа в монографии подчинены одной четко поставленной общей, генеральной

цели: разработке нового, авторского теоретико-методологического подхода – метасистемного подхода к психологическому изучению сознания. Ключевое положение данного подхода состоит в том, что целостная разработка проблемы сознания должна охватывать определенные основные гносеологические планы изучения – метасистемный, структурный, функциональный, генетический и интегративный, что соответствует методологии современного системного подхода.

Существенное место в научной концепции автора занимает вопрос о природе сознания. Достоинством книги А. В. Карпова является то, что в ней, по сути, осуществлен непротиворечивый синтез ряда, казалось бы, абсолютно непримиримых, антагонистических позиций, сложившихся по отношению к решению вопроса о природе сознания на протяжении всей истории психологической мысли. В рамках авторского метасистемного подхода возможность такого синтеза обеспечивается выходом за пределы каждой из этих позиций на качественно новый уровень методологического обобщения.

В метасистемном подходе сознание рассматривается как система, включенная в метасистему (психику) и относящаяся к специфическому классу «систем со встроенным метасистемным уровнем». Такая принадлежность обуславливает специфические закономерности структурного строения, функциональной организации, генезиса сознания, подробно рассмотренные в монографии. При реализации интегративного «плана» разработки проблемы сознания автор выделил ряд основных категорий качеств сознания, к которым относятся качества субстанциональные, функциональные, системные, метасистемные и виртуальные.

Особенно важно, что метасистемный подход к проблеме сознания, разработанный А. В. Карповым, представляет собой имманентное единство теории и исследовательского метода. Не менее важен тот факт, что метасистемный подход к проблеме сознания получил множество подтверждений своей адекватности и плодотворности в практике разнообразных научных исследований, осуществленных в том числе и многими другими авторами.

Приведем еще одно важное соображение, иллюстрирующее роль и место научных идей, представленных в монографии. Многие авторы отмечают, что, несмотря на происходящие

в последнее время определенные изменения, все же сохраняется существенный «разрыв» между отечественной и зарубежной (мировой) психологией [29]. В этом плане концепция сознания А.В. Карпова способствует преодолению данного разрыва уже по той простой причине, что имеет очевидные множественные связи с направлением метакогнитивизма, мощно развивающимся в первую очередь в зарубежной психологии. При этом, что особенно важно, данное преодоление является конструктивным, а не элиминативно-редукционистским, связанным с утратой собственных социокультурных, в частности научных, традиций. Последнее проявляется обычно в полной «подстройке» той или иной национальной психологии под более «сильную» и констатируется, например, в отношении психологической науки прибалтийских республик бывшего СССР [29, с. 11-12].

Таким образом, представленный в рецензируемой монографии метасистемный подход к проблеме сознания, наряду со своим непосредственным предназначением – психологическим исследованием проблемы сознания, успешно выполняет и другую, очень важную и особенно остро востребованную в настоящее время функцию – функцию сохранения, ретрансляции и развития социокультурных и собственно исследовательских традиций отечественной психологической науки. Эта мысль была бы тривиальной, поскольку речь идет о работе отечественного ученого, если бы не одно важное обстоятельство: представленное в монографии исследование проблемы сознания выполнено на мировом уровне и в силу этого представляет собой не просто серьезную заявку, а реальный, фактический существенный шаг по выведению отечественной психологии в «мейнстрим» мировой науки.

Литература

1. Айзенк Г. Парадоксы психологии: Пер. с англ. М.: ЭКСМО, 2009. 352 с.
2. Акопов Г. В. Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа. Самара: СНЦ РАН – СамИКП, 2002. 206 с.
3. Акопов Г. В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: Институт психологии РАН, 2010. 272 с.
4. Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб: Речь, 2003. 368 с.
5. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. СПб: ДНК, 2000. 528 с.
6. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 479 с.
7. Велманс М. Как отличать концептуальные моменты от эмпирических при изучении сознания // Методология и история психологии. 2009. Т. 4. Вып. 3. С. 42–54.
8. Вересов Н. Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 1. С. 117–126.
9. Вересов Н. Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья первая) // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 121–130.
10. Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. М.: Институт психологии РАН, 2004. 504 с.
11. Карпов А. В. Психология сознания: Метасистемный подход. М.: РАО, 2011. 1088 с.
12. Карпов А. В., Петровская А. С. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика. Ярославль: Ярослав. гос. ун-т, 2008. 326 с.
13. Карпов А. В., Леньков С. Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2006. 448 с.
14. Климонтова Т. А. Метасистемный подход как основа изучения внутреннего мира человека [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2013. № 10. URL: <http://teoria-practica.ru/vipusk-10-2013> (Дата обращения: 03.08.2015).
15. Климонтова Т. А. Самоорганизация внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников: структура и функционирование: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2015. 41 с.

16. **Леньков С. Л.** Психологическое обеспечение профессиональной деятельности экономиста в современных информационных средах: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль: Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2004. 51 с.
17. **Мазилев В. А.** Методология психологической науки: проблемы и перспективы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 2. С. 3–21.
18. **Орёл В. Е.** Синдром психического выгорания личности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 330 с.
19. **Орёл В. Е.** Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль: Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2005. 51 с.
20. **Петренко В. Ф.** Многомерное сознание: Психосемантическая парадигма. М.: Новый хронограф, 2009. 440 с.
21. **Ревонсуо А.** Психология сознания. СПб.: Питер, 2013. 336 с.
22. **Рубцова Н. Е.** Интегративно-типологический подход к психологической классификации профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль: Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2014. 59 с.
23. **Рубцова Н. Е.** Психологическая классификация современной профессиональной деятельности: интегративно-типологический подход: В 2-х кн. Тверь: ТФ МГЭИ, 2012. Кн. 1. 404 с.; Кн. 2. 452 с.
24. **Рыжов Б. Н.** Внутренняя структура деятельности с позиций системной психологии // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 5–8.
25. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 6–43.
26. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии (продолжение) // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 5–24.
27. **Серкин В. П.** Деятельностная теория сознания // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. № 2. С. 93–111.
28. **Шадриков В. Д.** Рецензия на книгу А. В. Карпова «Психология сознания: метасистемный подход» // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 120–124.
29. **Юревич А. В.** Российская психология в мировом мейнстриме // Методология и история психологии. 2009. Т. 4. Вып. 3. С. 76–89.
30. **Berezin R.** A Unified Field Theory of Consciousness: A New Paradigm [Электронный ресурс] // The Theater of the Brain. 2014. URL: <https://www.psychologytoday.com/blog/the-theater-the-brain/201406/unified-field-theory-consciousness> (Дата обращения 15.08.2015).
31. **Cardeña E.** A call for an Open, Informed Study of All Aspects of Consciousness [Электронный ресурс] // Frontiers in Human Neuroscience. 2014. Vol. 8. Article 17. URL: <http://journal.frontiersin.org/journal/human-neuroscience#> (Дата обращения 15.08.2015).
32. **Savanna A. E.** The Origin of Consciousness and Beyond [A book Review on The Origin of Consciousness by Graham Little, Editor. Northcote: Self Help Guides Limited, 2014. 385 pages. ISBN: 978-1-877341-26-7] [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2014. Vol. 5. Article 1385. URL: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01385> (Дата обращения 15.08.2015).
33. **Farthing G. W.** The Psychology of Consciousness. Prentice Hall, 1992. 542 p.
34. **Gamez D.** The Measurement of Consciousness: A Framework for the Scientific Study of Consciousness [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2014. Vol. 5. Article 714. URL: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00025> (Дата обращения 15.08.2015).
35. **Goertzel V.** Haracterizing Human-like Consciousness: An Integrative Approach [Электронный ресурс] // Procedia Computer Science. 2014. Vol. 41. P. 152–157. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770509/41> (Дата обращения 15.08.2015).
36. **Interdisciplinary Perspectives on Consciousness and the Self** / S. Menon, A. Sinha, B. V. Sreekantan (Eds.). New Delhi, India: Springer India, 2014. 200 p.
37. **Journal «Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice»** [Электронный ресурс] / URL: <http://www.apa.org/pubs/journals/cns/?tab=1> (Дата обращения 11.08.2015).
38. **Karpov A. V.** Meta-system Approach as a Methodological Principle of Psychological Research // Psychology in Russia: State of the Art. 2010. Vol. 3. P. 154–170.
39. **Karpov A. V.** The Integral Abilities of the Personality as the Subject Matter of Psychological Research // Psychology in Russia: State of the Art. 2012. Vol. 5. P. 99–116.
40. **Kihlstrom J. F.** Hypnosis and Cognition // Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice. 2014. Vol. 1(2). P. 139–152.
41. **Ornstein R. E.** The Psychology of Consciousness. Arkana/Penguin, 1996. 336 p.

42. **Schooler J. W., Mrazek M. D., Baird B., Winkielman P.** Minding the Mind: The Value of Distinguishing Among Unconscious, Conscious, and Metaconscious Processes // *APA Handbook of Personality and Social Psychology*. Vol. 1. Attitudes and Social Cognition / M. Mikulincer, P. R. Shaver, E. Borgida, J. A. Bargh (Eds.). Washington, DC: American Psychological Association, 2015. P. 179–202.
43. *Toward a Science of Consciousness, 2015. Book of Abstracts (TSC-2015, 9-13 June 2015, Helsinki, Finland)* [Электронный ресурс]. URL: <http://www.helsinki.fi/tsc2015/> (Дата обращения 15.08.2015).
44. **Tschiesner R., Basso D.** Consciousness, Not Only Intentionality, Yields Self-Harming Behavior [Электронный ресурс] // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2015. Vol. 9. Article 69. URL: <http://journal.frontiersin.org/journal/human-neuroscience#> (Дата обращения 15.08.2015).
45. **Winkielman P., Ziemowicz M., Nowak A.** The Coherent and Fluent Mind: How Unified Consciousness Is Constructed from Cross-modal Inputs via Integrated Processing Experiences [Электронный ресурс] // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. Article 83. URL: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00083> (Дата обращения 15.08.2015).

References

1. **Eysenck H.** *Paradoxes of psychology: Transl. from English*. M.: EKSMO, 2009. 352 p.
2. **Акопов Г. В.** *The Problem of Consciousness in Psychology. Domestic Platform*. Samara: SNC RAN – SamIKP, 2002. 206 p.
3. **Акопов Г. В.** *Psychology of Consciousness: Problems of Methodology, Theory and Applied Research*. M.: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences, 2010. 272 p.
4. **Allakhverdiev V. M.** *Methodological Journey Across the Ocean of the Unconscious to the Single Island of Consciousness*. SPb.: Retch, 2003. 368 p.
5. **Allakhverdiev V. M.** *Consciousness as a Paradox*. SPb.: DNK, 2000. 528 p.
6. **Asmolov A. G.** *On That Party of Consciousness: Methodological Problems of Nonclassical Psychology*. M: Smisl, 2002. 479 p.
7. **Velmans M.** *How to Distinguish Conceptual from Empirical Moments in the Study of Consciousness // The Methodology and History of Psychology*. 2009. Vol. 4. Is. 3. P. 42–54.
8. **Veresov N. N.** *Experimental-Genetic Method and the Psychology of Consciousness: in the Claims Lost (Article Second) // Cultural-Historical Psychology*. 2015. Vol. 11. № 1. P. 117–126.
9. **Veresov N. N.** *Experimental-Genetic Method and the Psychology of Consciousness: in the Lost Claims (Article First) // Cultural-Historical Psychology*. 2014. Vol. 10. № 4. P. 121–130.
10. **Karpov A. V.** *Meta-systemic Organization-level Structures of the Psyche*. M.: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences, 2004. 504 p.
11. **Karpov A. V.** *Psychology of Consciousness: Meta-systemic Approach*. M.: RAO, 2011. 1088 p.
12. **Karpov A. V., Petrovskaya A. S.** *Psychology of Emotional Intelligence: Theory, Diagnosis, Practice*. Yaroslavl: Yaroslavl State University, 2008. 326 p.
13. **Karpov A. V., Lenkov S. L.** *Structural and Functional Structure of Professional Activity of an Informative Nature*. Tver: Tver State University, 2006. 448 p.
14. **Klimentova T. A.** *Meta-systemic Approach as a Basis for the Study of Man's Inner World // Theory and Practice of Social Development*. 2013. № 10. URL: <http://teoria-practica.ru/vipusk-10-2013/>.
15. **Klimentova T. A.** *Self-organization of the Inner World of the Gifted High School Students: Structure and Function: Abstract of Dissertation ... Dr. of Psychology*. Yaroslavl, YGPU named after K. D. Ushinsky, 2015. 41 p.
16. **Lenkov S. L.** *Psychological Support of Professional Activity of the Economist in Modern Information Environments: Abstract of Dissertation ... Dr. of Psychology*. Yaroslavl, Yaroslavl State Univ. named after P. G. Demidov, 2004. 51 p.
17. **Mazilov V. A.** *Methodology of Psychological Science: Problems and Perspectives // Psychology. Journal of Higher School of Economics*. 2007. Vol. 4. № 2. P. 3–21.
18. **Orel V. E.** *Syndrome Mental Burnout Personality*. M.: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences, 2005. 330 p.
19. **Orel V. E.** *Structural-functional Organization and Genesis of Mental Burnout: Abstract of dissertation ... Dr. of Psychology*. Yaroslavl, Yaroslavl State Univ. named after P. G. Demidov, 2005. 51 p.
20. **Petrenko V. F.** *Multidimensional Consciousness: The Psychosemantic Paradigm*. M.: New Chronograph, 2009. 440 p.
21. **Revonsuo A.** *The Psychology of Consciousness*. SPb.: Peter, 2013. 336 p.
22. **Rubtsova N. E.** *Integrative Typological Approach to Psychological Classification of Professional Activity: Abstract of Dissertation ... Dr. of Psychology*. Yaroslavl, Yaroslavl State Univ. named after P. G. Demidov, 2014. 59 p.

23. **Rubtsova N. E.** Psychological Classification of Modern Professional Activity: Integrative Typological Approach. In 2 vols. Tver: TF MGEl, 2012. Vol. 1. 404 p.; Vol. 2. 452 p.
24. **Ryzhov B. N.** Internal Structure of Activities from the Standpoint of System Psychology // Systemic Psychology and Sociology. 2013. № 8. P. 5–8.
25. **Ryzhov B. N.** System Foundations of Psychology // System Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 6–43.
26. **Ryzhov B. N.** System Foundations of Psychology (continued) // System Psychology and Sociology. 2010. № 2. P. 5–24.
27. **Serkin V. P.** Activity Theory of Consciousness // Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2015. Vol. 12. № 2. P. 93–111.
28. **Shadrikov V. D.** Review of the Book by A. V. Karpov «Psychology of Consciousness: Metasystematic Approach» // Psychological Journal. 2012. Vol. 33. № 6. P. 120–124.
29. **Yurevich A. V.** Russian Psychology in the Global Mainstream // Methodology and History of Psychology. 2009. Vol. 4. Is. 3. P. 76–89.
30. **Berezin R.** A Unified Field Theory of Consciousness: A New Paradigm [Электронный ресурс] // The Theater of the Brain. 2014. URL: <https://www.psychologytoday.com/blog/the-theater-the-brain/201406/unified-field-theory-consciousness> (Дата обращения 15.08.2015).
31. **Cardeña E.** A call for an Open, Informed Study of All Aspects of Consciousness [Электронный ресурс] // Frontiers in Human Neuroscience. 2014. Vol. 8. Article 17. URL: <http://journal.frontiersin.org/journal/human-neuroscience#> (Дата обращения 15.08.2015).
32. **Cavanna A. E.** The Origin of Consciousness and Beyond [A book Review on The Origin of Consciousness by Graham Little, Editor. Northcote: Self Help Guides Limited, 2014. 385 pages. ISBN: 978-1-877341-26-7] [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2014. Vol. 5. Article 1385. URL: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01385> (Дата обращения 15.08.2015).
33. **Farthing G. W.** The Psychology of Consciousness. Prentice Hall, 1992. 542 p.
34. **Gamez D.** The Measurement of Consciousness: A Framework for the Scientific Study of Consciousness [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2014. Vol. 5. Article 714. URL: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00025> (Дата обращения 15.08.2015).
35. **Goertzel B.** Characterizing Human-like Consciousness: An Integrative Approach [Электронный ресурс] // Procedia Computer Science. 2014. Vol. 41. P. 152-157. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770509/41> (Дата обращения 15.08.2015).
36. **Interdisciplinary Perspectives on Consciousness and the Self** / S. Menon, A. Sinha, B. V. Sreekantan (Eds.). New Delhi, India: Springer India, 2014. 200 p.
37. **Journal «Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice»** [Электронный ресурс] / URL: <http://www.apa.org/pubs/journals/cns/?tab=1> (Дата обращения 11.08.2015).
38. **Karpov A. V.** Meta-system Approach as a Methodological Principle of Psychological Research // Psychology in Russia: State of the Art. 2010. Vol. 3. P. 154–170.
39. **Karpov A. V.** The Integral Abilities of the Personality as the Subject Matter of Psychological Research // Psychology in Russia: State of the Art. 2012. Vol. 5. P. 99-116.
40. **Kihlstrom J. F.** Hypnosis and Cognition // Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice. 2014. Vol. 1(2). P. 139–152.
41. **Ornstein R. E.** The Psychology of Consciousness. Arkana/Penguin, 1996. 336 p.
42. **Schooler J. W., Mrazek M. D., Baird B., Winkielman P.** Minding the Mind: The Value of Distinguishing Among Unconscious, Conscious, and Metaconscious Processes // APA Handbook of Personality and Social Psychology. Vol. 1. Attitudes and Social Cognition / M. Mikulincer, P. R. Shaver, E. Borgida, J. A. Bargh (Eds.). Washington, DC: American Psychological Association, 2015. P. 179–202.
43. Toward a Science of Consciousness, 2015. Book of Abstracts (TSC-2015, 9-13 June 2015, Helsinki, Finland) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.helsinki.fi/tsc2015/> (Дата обращения 15.08.2015).
44. **Tschiesner R., Basso D.** Consciousness, Not Only Intentionality, Yields Self-Harming Behavior [Электронный ресурс] // Frontiers in Human Neuroscience. 2015. Vol. 9. Article 69. URL: <http://journal.frontiersin.org/journal/human-neuroscience#> (Дата обращения 15.08.2015).
45. **Winkielman P., Ziembowicz M., Nowak A.** The Coherent and Fluent Mind: How Unified Consciousness Is Constructed from Cross-modal Inputs via Integrated Processing Experiences [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2015. Vol. 6. Article 83. URL: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00083> (Дата обращения 15.08.2015).

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ»
«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS,
2015, № 3 (15)**



РЕМОРЕНКО Игорь Михайлович – ректор Государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования.

REMORENKO Igor Mikhaylovitch – rector of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Candidate of Pedagogic Sciences, Associate professor, Honorary Employee of General Public Education.
E-mail: rector@mgpu.ru



РОМАНОВА Евгения Сергеевна – доктор психологических наук, профессор. Директор Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ, заведующий кафедрой общей и практической психологии ИПССО ГАОУ ВО 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 Self-Governing Institution of Higher 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



АБУШКИН Борис Михайлович – кандидат психологических наук, доцент. Заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ по науке.

ABUSHKIN Boris Mikhailovich – Ph.D (Psychology), Docent. Deputy director for Science of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».
E-mail: bma1947@mail.ru



АНАНИШНЕВ Владимир Максимович – доктор социологических наук, профессор. Академик Российской академии естественных наук. Профессор кафедры социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ.

ANANISHNEV Vladimir Maksimovich – Doctor of Sociology, Full professor. Academician of Russian Academy of Natural Sciences. Professor of the Department of Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».
E-mail: ananishnev@yandex.ru



РЫЖОВ Борис Николаевич – доктор психологических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО 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 Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher 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.



ШАРОВА Светлана Сергеевна – педагог-психолог, специальная (коррекционная) школа № 1406 «Центр на Павелецкой».

SHAROVA Svetlana Sergeevna – Educational psychologist of the Special (correctional) secondary school №1406 «Pavelecky Center».
E-mail: lightgp@mail.ru



ЛУБОВСКИЙ Владимир Иванович – доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО. Главный научный сотрудник лаборатории инклюзивного образования Института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО МГПУ. Награжден орденом «Знак почета», медалью К. Д. Ушинского.

LUBOVSKIY Vladimir Ivanovich – doctor of psychological Sciences, Professor, the member of the Russian Academy of Education, has the awards “The Order of Honour”, K.D. Ushinsky Medal. Chief researcher of The Laboratory of Inclusive Education of the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».



ВАЛЯВКО Светлана Михайловна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО 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 Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: valyavko@yandex.ru



МАШКОВА Лариса Александровна – кандидат филологических наук. Доцент кафедры иностранных языков факультета государственного управления МГУ имени М.В.Ломоносова.

MASHKOVA Larisa Alexandrovna – PhD (philology), docent of the Department of Foreign Languages of the Faculty of Public Administration of Lomonosov Moscow State University.



БЕРШЕДОВА Людмила Ивановна – доктор психологических наук, профессор. Профессор кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО 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 Self-Governing Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: bershedova@mail.ru



ШИТИКОВА Елена Вячеславовна – аспирант кафедры возрастной и социальной психологии Национального исследовательского университета «БелГУ».

SHITIKOVA Elena Vyachislavovna – post-graduate student of chair of development and social psychology National research university “BelSU”.
E-mail: elena_mev88@mail.ru



ЛЬВОВА Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ, заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ по воспитательной работе.

LVOVA Svetlana Vladimirovna – PhD (Psychology), Docent, docent of the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Deputy director for the educational work of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».
E-mail: lvova.c@mail.ru



ЛЕНЬКОВ Сергей Леонидович – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (Москва).

LENKOV Sergey Leonidovich – doctor of psychological Sciences, Professor, chief researcher of FSBSI «Institute for the study of childhood, family and the restoration of nutrition of the Russian Academy of education (ISCFR RAE)» (Moscow).
E-mail: new_psy@mail.ru



ИВАНОВ Денис Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета (ФГБОУ ВПО «НГПУ»).

IVANOV Denis Vasilievich – Ph.D (Pedagogical). Docent of the Department of General Psychology and History Psychology, FGBOU VO «Novosibirsk State Pedagogical University».
E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru



БОНКАЛО Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, доцент. Заведующая кафедрой психологии труда и служебной деятельности РГСУ.

BONKALO Tatyana Ivanovna – doctor of psychological Sciences, docent. Head of the Department of Psychology of work and official activities of RSSU. E-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru



БОНКАЛО Сергей Васильевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и служебной деятельности РГСУ.

BONKALO Sergey Vasilyevich – Ph.D(Psychology). Docent of the Department of Psychology of work and official activities of RSSU. E-mail bonKaloserg@yandex.ru



МИХАЙЛОВА Ольга Викторовна – Директор Московского научно-практического центра реабилитационных технологий.

MIKHAYLOVA Olga Viktorovna – Director of the Moscow Scientific and Practical Center for the Rehabilitation of Persons with Cerebral Palsy Disabilities.

E-mail: dcpcentre@gmail.com

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ,
ПРЕДОСТАВЛЯЮЩИХ РУКОПИСЬ НАУЧНОЙ СТАТЬИ
В РЕДАКЦИЮ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ»**

Журнал «Системная психология и социология» публикует оригинальные теоретические работы и исследования по проблемам системных описаний в психологии и социологии.

В научном журнале предполагается размещать следующие виды работ:

- методологические и теоретические статьи;
- статьи, описывающие новый метод, тест;
- опросник и т.д.;
- эмпирические исследования;
- информационно-аналитические;
- рецензирование статей, книг и т.д.

В зависимости от жанра статья должна иметь определенную структуру. Если статья описывает эмпирические исследования, новые методические приемы, тесты, опросники и т.д., то структура статьи включает следующие разделы:

- Введение;
- Методика;
- Результаты и их обсуждение;
- Выводы;
- Заключение;
- Литература.

Информационно-аналитические статьи, методические и теоретические статьи предполагают следующие разделы:

- Введение;
- Результаты;
- Выводы;
- Заключение;
- Литература.

В редакцию принимаются материалы объемом до одного авторского листа (не более 40 тыс. знаков с пробелами). Объем статей, подготовленных по заказу редакции, не ограничивается. Текст должен быть набран шрифтом *Times New Roman*, кеглем 11 через один интервал с выравниванием по ширине. Поля: слева – 3 см, справа – 2 см, верхнее и нижнее по 2 см соответственно. Все страницы рукописи должны быть пронумерованы.

Заголовки разделов статьи печатаются шрифтом *Times New Roman*, полужирным, кеглем 11 без курсива, по центру столбца. В конце заголовков разделов точка не ставится (например, **Результаты**).

Заголовок статьи оформляется по образцу: название (по центру страницы, заглавными буквами, полужирным шрифтом, кеглем 20, без точки в конце названия. Ниже: фамилия, имя, отчество авторов (по центру страницы инициалы и фамилия автора). Далее – сведения об авторах.

К статье автор прилагает краткую аннотацию и перечень ключевых слов на русском и английском языках. Текст аннотации набирается прямым шрифтом с точкой в конце.

Библиографические ссылки при цитировании приводятся в конце статьи в алфавитном порядке. Они оформляются в едином формате, установленном системой Российского индекса научного цитирования, с обязательным указанием страниц источника цитирования. В тексте порядковый номер ссылки указывается в квадратных скобках после цитаты.

Упоминание всех персоналий в тексте статьи обязательно с инициалами.

К статье необходимо приложить следующие сведения об авторе: фамилия, имя и отчество; ученая степень и звание; место работы и специальность; контактный телефон и адрес электронной почты, фото каждого автора 3x4 (в формате jpg). Сведения об авторе (кроме контактных данных), а также название статьи должны быть представлены на русском и английском языках.

Рецензирование проходит в период от одного до трех месяцев. Решение о публикации принимается на основе результатов рецензирования редколлегией. В случае положительного решения публикация происходит в порядке очередности поступления материалов в редакцию.

Материалы предоставляются в распечатанном виде и в электронном формате doc., Word 2000, 2003 (и выше) на диске в Институт психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ «Московский городской педагогический университет».

Адрес редакции журнала: 127287 г. Москва, Петровско-Разумовский пр. д. 27.

E-mail редакции: systempsychology@mgpu.ru
systempsychology@mail.ru

Тел. редакции: 8 (495) 612 67 16

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ, ПОСТУПИВШИХ В РЕДАКЦИЮ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА «СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ»

Все научные статьи, поступившие в редакцию журнала, подлежат обязательному независимому (внутреннему) и внешнему рецензированию.

1. Представленная автором рукопись направляется по профилю научного исследования или по тематике рассматриваемых в рукописи вопросов на рецензию членам редколлегии журнала «Системная психология и социология», а также экспертам из числа ведущих российских ученых с учетом научной специализации в соответствующих областях науки (доктору, кандидату наук).
2. Рецензенты уведомляются о том, что присланные им рукописи являются интеллектуальной собственностью авторов и относятся к сведениям, не подлежащим разглашению. Рецензентам не разрешается делать копии рукописей для своих нужд.
3. Рецензирование проводится конфиденциально. Рецензия носит закрытый характер и предоставляется автору рукописи только по его письменному запросу и без подписи, указания фамилии, должности, места работы рецензента. При необходимости рецензия может быть предоставлена по соответствующему запросу экспертных советов в ВАК РФ.
4. Сроки рецензирования составляют от одного до трех месяцев. В отдельных случаях срок рецензирования может быть определен редакцией с учетом создания условий для максимально оперативной публикации статей.
5. При получении отрицательной рецензии редакция направляет автору копию рецензии с предложением доработать статью в соответствии с замечаниями рецензента или аргументировано опровергнуть их. Автору не принятой к публикации рукописи редколлегия направляет по его запросу мотивированный отказ. При несогласии автора рукописи с замечаниями рецензента он имеет право предоставить аргументированный ответ в редакцию

- журнала. В этом случае рукопись может быть отправлена на повторное рецензирование, либо на согласование редколлегии. В этом случае датой поступления в редакцию считается возвращенная доработанная рукопись. Доработанная статья повторно направляется на рецензирование.
6. Авторы, не имеющие научной степени, а также аспиранты вместе с текстом статьи предоставляют в журнал внешнюю рецензию, подписанную научным руководителем или иным лицом, имеющим ученую степень доктора наук. Рецензии заверяются в порядке, установленном в учреждении, где работает рецензент.
 7. Решение о целесообразности публикации после рецензирования принимается на заседании редколлегии по формированию очередного номера научно-практического журнала «Системная психология и социология».
 8. Редакция информирует о принятом решении автора статьи по его запросу.
 9. Рецензии хранятся в редакции журнала не менее пяти лет.

Требования к содержанию рецензии:

Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала рукописи.

В рецензии должны быть отражены:

- актуальность статьи;
- теоретическая и/или практическая значимость статьи;
- использование материалов, опубликованных по теме статьи;
- степень структурированности материала статьи;
- полнота и правильность прилагаемого списка литературы;
- ясность и понятность стиля изложения текста статьи для читателя;
- корректность интерпретации полученных результатов;
- обоснованность выводов, представленных в статье.

Рецензент может дать рекомендации автору и редакции по улучшению рукописи.

В заключительной части рецензии должны содержаться обоснованные выводы о рукопи-

си в целом и четкая рекомендация о целесообразности ее публикации в журнале.

Рецензированию не подлежат информационные сообщения и объявления.

AUTHOR GUIDELINES

Article structure

An article should ordinarily not exceed 40 000 of signs, including references and tabular material. It should be typed in standard Times New Roman 11 print, with 1 line spacing in MS Office files (Word 2000, 2003 and etc.). Exceptions may be made with prior approval of the Editor in Chief. Manuscript length can often be managed through the judicious use of appendices. It is authors' responsibility to ensure their reviews are comprehensive and as up to date as possible so the data are still current at the time of publication.

Every article should have:

Abstract

A concise and factual abstract is required (not exceeding 100 words). This should be typed on a separate page following the title page. The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions. References here should be avoided.

Keywords

Immediately after the abstract, provide a maximum of 10 keywords. Be careful with abbreviations: only abbreviations firmly established in the field may be eligible.

Introduction

Research methods

Results and discussion

Conclusion Literature.

Also every author should send the following information: his full surname, name, his academic status and degree; the place of his work and information about the post he takes; contact information, including e-mail and his photo 3x4 (Preferred file types: TIFF, JPG.).

Graphical abstract and Tables

A graphical abstract is optional, its use is encouraged as it draws more attention to the article. The graphical abstract should summarize the contents of the article in a concise, pictorial form designed to capture the attention of a wide readership. Graphical abstracts should be submitted as a separate file in the online submission system. The image should be readable using a regular screen resolution. Preferred file types: TIFF, PDF or MS Office files.

Please submit tables as editable text and not as images. Tables can be placed either next to the relevant text in the article, or on separate page(s) at the end. Number tables consecutively in accordance with their appearance in the text and place any table notes below the table body. Be sparing in the use of tables and ensure that the data presented in them do not duplicate results described elsewhere in the article.

PEER – REVIEW RULES FOR AUTHORS OF THE JOURNAL “SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY”

To improve the quality of the presented research articles, the reviewers provide detailed argumentation for their recommendations. Reviewing time takes one/three months from the receipt of the article by the reviewer. The review should provide a comprehensive and objective assessment, analysis of the advantages and disadvantages of the submitted article.

Information about the reviewer is not disclosed. The form of the review contains the following estimates:

- topicality of the issues discussed in the article;
- compliance of presented results with the declared subject matter of the article;
- completeness of the literature references;
- authors' scientific contribution: the presence and significance of new scientific findings in this article;
- completeness, validity and correctness of applied body of mathematics and theoretical positions;
- correct terminology, the clarity of presentation, language style.

The review concludes with recommendation:

- on the possibility of article publication;
- on the possibility of article publication, taking into account the author's amendments;
- on refusal to the authors in publishing the article.

The decision on further reviewing of the article is made by the editor-in-chief or deputy editor-in-chief.

The final decision on the possibility of article publication is made by the editor-in-chief and deputy editor-in-chief. The editors do not further discuss the declined submissions with the authors.

The review is made available to the author in any form. The review may also be sent by e-mail with a read notification message. For this purpose executive secretary of the edition sends the text of the review but without personal signature of the reviewer and a cover letter to the author, as well as the text of the article with the comments requiring improvement. After the review procedure is repeated.

Within five years all reviews are stored in a written form at the editorial office.

СООБЩЕНИЕ РЕДАКЦИИ



Редакция журнала «Системная психология и социология» с глубоким прискорбием сообщает о том, что после тяжелой болезни ушел из жизни наш товарищ, прекрасный педагог, талантливый психолог-практик **Ольга Владиленовна Кожина**.

Ольга Владиленовна родилась в 1959 г. в подмосковном Серпухове, где прошли ее детство и юность. В 1980–1990 гг. работала в различных образовательных учреждениях. Последние 15 лет ее жизни были тесно связаны с Московским городским педагогическим университетом. После окончания в 2004 г. психологического факультета МГПУ Ольга Владиленовна продолжила научную деятельность на факультете в качестве соискателя. Она стала организатором психологической службы Московского кадетского корпуса юстиции и гимназии «Свиблово». С 2007 г. работала старшим преподавателем, а после защиты кандидатской диссертации в 2012 г. – доцентом Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ. Многие годы Ольга Владиленовна возглавляла профсоюзную организацию Института, была награждена памятным знаком ФСИН, почетными грамотами Университета и Департамента образования г. Москвы.

Ольга Владиленовна была психологом не только по должности, но и по жизни. Она обладала редким даром помочь человеку найти себя и сохранить веру в будущее в трудной, иногда кажущейся безвыходной, ситуации. Стойкость и оптимизм сопровождали ее до последнего дня.

Светлая память об Ольге Владиленовне Кожиновой, нашем товарище, добром и отзывчивом человеке, будет жить в наших сердцах.

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал

№ 3 (15) 2015

Выходит 4 раза в год

Редактор
Компьютерная верстка
Художник

Е. Романов
С. Прокопович
В. Дёмкин